



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A coesão no naipe orquestral de violino

Identificação de competências individuais a desenvolver na aula de Violino

Joana Cardoso Weffort

Orientador

Augusto Daniel de Oliveira Trindade

Coorientador

Nuno Rocha de Vasconcelos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, Instrumento (Violino) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Adjunto Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade e coorientação científica do Professor Assistente Convidado Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

janeiro de 2022

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Professora Adjunta e Coordenadora do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade (orientador)

Professor Adjunto e Coordenador do Mestrado em Música na Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor Tiago José Garcia Vieira Neto (arguente)

Professor Adjunto e Coordenador do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Agradecimentos

Aos meus pais e às minhas irmãs, pelo apoio incondicional que sempre me deram.

À Academia de Música de Lisboa, particularmente nas pessoas dos professores Rui Fernandes, Vítor Vieira, Filipa Poêjo e Ana Rita Gonçalves, por todos os preciosos ensinamentos e por toda a disponibilidade que demonstraram durante a minha Prática de Ensino Supervisionada.

A todas as pessoas que aceitaram responder ao questionário.

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Um agradecimento especial ao Hilton Costa e ao David Bento.

Aos meus professores, Augusto Trindade, Alexandra Trindade, Nuno de Vasconcelos e Tiago Santos, sem os quais não seria a pessoa que sou hoje. Obrigada por toda a ajuda na realização deste trabalho e por todo o apoio, confiança e carinho demonstrado ao longo dos últimos anos.

Resumo

O presente relatório de estágio inclui, em primeiro lugar, uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2019-2020, na Academia de Música de Lisboa. Numa segunda parte é estudada a temática da coesão no naipe orquestral, com vista à identificação de competências individuais a desenvolver, no contexto da aula de Violino, para que seja possível a coesão no naipe.

A coesão de grupo é considerada uma característica marcante de grupos funcionais e eficazes, estando associada a uma série de benefícios para o grupo e seus elementos (Severt & Estrada, 2015). A prática orquestral pressupõe a coordenação técnica e musical da execução de vários músicos, pelo que se torna essencial um certo nível de coesão de grupo e de coesão sonora. Em cada um dos napes de cordas ocorre, em regra, a execução de uma mesma parte musical, em simultâneo e em uníssono, por um grupo de instrumentistas. Assim, assume-se a coesão sonora como sendo fundamental para a criação de um som de naipe de qualidade.

Nesta investigação, parte-se da convicção de que é importante o violinista possuir certas competências individuais que lhe permitam o ajuste do seu desempenho às necessidades do grupo. A hipótese defendida é de que essas competências poderão ser preparadas na aula de Violino, uma vez que a relação dual que se estabelece entre professor e aluno dotará o professor de uma capacidade privilegiada para orientar o aluno e aferir a sua evolução no que diz respeito à aquisição das competências essenciais para a inserção deste num naipe orquestral.

Definem-se os conceitos de coesão de grupo e de coesão sonora, assumindo-se como vertentes da coesão de grupo aquelas indicadas por Severt e Estrada (2015) (vertentes interpessoal, do orgulho de grupo, social e da tarefa), e propondo-se como dimensões da coesão sonora o sincronismo, a afinação, a fusão e o equilíbrio.

Através de um inquérito por questionário realizado a 124 violinistas e maestros com experiência em orquestra ao nível profissional ou académico em Portugal, foi possível perceber quais as dimensões da coesão de grupo apresentadas por Severt e Estrada (2015) que os músicos consideram relevantes no naipe orquestral e esclarecer a opinião dos músicos relativamente a certos aspetos da coesão sonora. Concluiu-se que todas as vertentes são relevantes, e que coexistem, no universo profissional e académico português, várias linhas de pensamento sobre certos aspetos da coesão sonora. Os resultados sugerem, também, que a coesão não estará a ser abordada de uma forma sistematizada e uniforme no contexto formativo.

Por fim, apresenta-se uma série de competências individuais que o violinista deverá desenvolver para que seja possível a coesão no naipe e defende-se que a abordagem destas competências seria feita, idealmente, segundo uma perspetiva multidisciplinar que combine as aulas de Instrumento, Música de Câmara e Orquestra.

Palavras-chave: coesão de grupo; coesão sonora; naipe orquestral; violinista de orquestra; aula individual de Violino

Abstract

This internship report includes, firstly, a description of the Supervised Teaching Practice undertaken during the academic year 2019-2020, at Academia de Música de Lisboa. In the second part we study the issue of cohesion in an orchestral section, with the purpose of identifying individual competences that the violinist should develop, in the context of the Violin lesson, for cohesion to be possible in the violin section.

Group cohesion is considered an important characteristic of highly functional groups, being associated with several benefits for group members and the group itself (Severt & Estrada, 2015). Orchestral performance entails technical and musical coordination between several musicians, which requires some level of group cohesion and sound cohesion. In each string section, musicians usually perform the same musical part, simultaneously and in unison. Therefore, sound cohesion is considered fundamental for the creation of a high-quality section sound.

In this research, we assume that a violinist should exhibit certain individual competences that allow them to adjust their performance to the group's needs. The proposed thesis is that these competences may be prepared in the Violin lesson, as the dual relationship that is established between teacher and student gives the teacher a better capacity to guide the student and assess their progress regarding the acquisition of competences required for their integration in an orchestral section.

We clarify the concepts of group cohesion and sound cohesion, assuming as facets of group cohesion the ones presented by Severt & Estrada (2015) (interpersonal facet, group pride, social and task), and proposing synchronism, intonation, blend and balance as the dimensions of sound cohesion.

Through a questionnaire presented to 124 violinists and conductors with experience in an orchestral setting in Portugal (whether in professional or student orchestras), it was possible to determine which of the facets of group cohesion proposed by Severt and Estrada (2015) are considered relevant in the orchestral section. It was also possible to clarify the musicians' opinion about several aspects of sound cohesion. We concluded that all the facets are relevant and that several lines of thought regarding certain aspects of sound cohesion coexist in the professional and academic setting in Portugal. The results suggest that cohesion might not be taught in a systematic and uniform way in the educational context.

To conclude, we present a series of individual competences that the violinist should develop for cohesion to be possible in the violin section. It is defended that the teaching of these competences should be done according to a multidisciplinary view, combining Violin lessons with Chamber Music and Orchestra.

Keywords: group cohesion; sound cohesion; orchestral section; orchestral violinist; individual Violin lesson

Índice geral

Composição do júri	III
Agradecimentos	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice geral.....	XI
Índice de ilustrações	XV
Índice de tabelas	XVII
Índice de gráficos.....	XIX
Introdução	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Contextualização escolar	4
1.1. A Academia de Música de Lisboa	4
1.2. Historial da Academia	4
1.3. Valores e Missão	4
1.4. Objetivos	5
1.5. Enquadramento	5
1.5.1. Enquadramento geográfico e cultural	5
1.5.2. Enquadramento socioeconómico	5
1.6. Condições físicas e materiais	6
1.6.1. Espaços físicos.....	6
1.6.2. Recursos.....	6
1.7. Comunidade escolar.....	6
1.7.1. Corpo discente.....	6
1.7.2. Corpo docente.....	7
1.7.3. Corpo não docente.....	7
1.8. Órgãos de gestão.....	7
1.9. Oferta educativa.....	7
1.10. Processo de avaliação do desempenho dos alunos	8
1.11. Atividades	8
2. Medidas tomadas pela AML face à pandemia por COVID-19.....	9
3. Caracterização da classe de Instrumento	9
3.1. Classe de Violino	9
3.1.1. Conteúdos programáticos do 7.º grau de Violino	9
3.1.2. Critérios de avaliação no 7.º grau de Violino	10
4. Caracterização da Classe de Conjunto.....	11

4.1. Classe de Conjunto de Violino	11
4.1.1. Funcionamento da aula de Classe de Conjunto de Violino	11
4.1.2. Objetivos das Classes de Conjunto de Instrumento.....	11
4.1.3. Critérios de avaliação das Classes de Conjunto de Instrumento	12
4.2. Orquestra <i>Os Violinhos</i>	13
4.3. O Método Suzuki.....	13
4.3.1. Origem do Método Suzuki	13
4.3.2. Características do Método Suzuki.....	14
4.3.3. Principais aspetos técnicos presentes na Iniciação do Violino segundo o Método Suzuki	17
5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	18
5.1. O papel da planificação.....	18
5.2. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Instrumento	19
5.2.1. Planificações e reflexões das aulas de Violino.....	20
5.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto	29
5.3.1. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto	30
6. Reflexão final.....	43
Parte II - Investigação.....	45
A coesão no naipe orquestral de violino: identificação de competências individuais a desenvolver na aula de Violino.....	45
A. Fundamentação teórica.....	46
1. Sobre orquestra e naipe	46
1.1. Considerações sobre o som de naipe	47
1.2. Hierarquia na orquestra.....	49
1.2.1. O papel do maestro	50
1.2.2. O papel do violinista de orquestra	52
2. O conceito de coesão.....	55
2.1. Coesão de grupo.....	55
2.1.1. Definição do conceito de coesão de grupo.....	55
2.1.2. Estrutura e funções da coesão de grupo.....	56
2.2. Coesão sonora.....	60
2.2.1. Dimensões da coesão sonora	64
2.2.1.1. Sincronismo.....	67
2.2.1.2. Afinação.....	73
2.2.1.3. Fusão	79
2.2.1.4. Equilíbrio	82
B. Questionário	86
3. Metodologia	86

3.1. Amostra	90
4. Resultados	93
4.1. Secção 2	93
4.2. Secção 3	100
4.3. Comentários	118
5. Análise interpretativa dos resultados	122
5.1. Dimensões da coesão de grupo no contexto do naipe orquestral	122
5.2. Coesão sonora no contexto do naipe orquestral	124
5.2.1. Sincronismo	124
5.2.2. Afiinação	126
5.2.3. Fusão	126
5.2.4. Equilíbrio	126
5.2.5. Contacto visual	127
5.2.6. Papel do violinista de orquestra	127
5.3. Implicações para o ensino	128
C. Sobre a abordagem da coesão na aula individual de Violino	130
Conclusão	137
Referências bibliográficas	139
Apêndice A – Guião do questionário	145
Apêndice B – Resultados do questionário	159

Índice de ilustrações

Figura 1: Logótipo da Academia de Música de Lisboa	4
Figura 2: Posição de descanso	17
Figura 3 Modelo conceptual da coesão de grupo de Carron, Widmeyer e Brawley (1985)	57

Índice de tabelas

Tabela 1: Conteúdos programáticos do 7.º grau de Violino.....	10
Tabela 2: Critérios de avaliação no 7.º grau de Violino	10
Tabela 3: Objetivos das Classes de Conjunto de Instrumento de Violino, Violoncelo e Guitarra	12
Tabela 4: Critérios de avaliação das Classes de Conjunto de Instrumento de Violino, Violoncelo e Guitarra	12
Tabela 5: Planificação da aula de Violino do dia 29-02-2020	20
Tabela 6: Planificação da aula de Violino do dia 09-03-2020	23
Tabela 7: Planificação da aula de Violino do dia 27-04-2020	26
Tabela 8: Observação da aula de Classe de Conjunto do dia 26-10-2019	30
Tabela 9: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 30-05-2020.....	33
Tabela 10: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 20-06-2020.....	38
Tabela 11: Modelo integrado das funções e estrutura da coesão segundo Severt e Estrada (2015)	59
Tabela 12: Principais características físicas e psicológicas do som	65
Tabela 13: Relação entre o número de violinistas e os anos de experiência em orquestra profissional e académica	91
Tabela 14: Relação entre o número de violinistas e os anos de vínculo permanente a uma orquestra profissional.....	91
Tabela 15: Relação entre o número de violinistas e os anos de experiência enquanto chefe de naipe ou concertino em orquestra profissional e académica	92
Tabela 16: Relação entre o número de maestros e os anos de experiência em orquestra profissional e académica	92
Tabela 17: Relação entre o número de participantes e o nível de estudos.....	92
Tabela 18: Resultados de “Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros”	94
Tabela 19: Média para cada vertente da coesão de grupo	100
Tabela 20: Resultados de “É mais importante os instrumentistas <i>tutti</i> terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro”	102
Tabela 21: Resultados de “O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar”	103
Tabela 22: Resultados de “No início de uma nova frase, os instrumentistas <i>tutti</i> devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar”	104
Tabela 23: Resultados de “Os instrumentistas <i>tutti</i> devem tomar iniciativa na sua entrada”	105
Tabela 24: Resultados de “Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista <i>tutti</i> olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos”	106
Tabela 25: Resultados de “Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista <i>tutti</i> olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos”	107

Tabela 26: Resultados de “Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista <i>tutti</i> antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino”	108
Tabela 27: Resultados de “Os instrumentistas <i>tutti</i> devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe”	109
Tabela 28: Resultados de “Os instrumentistas <i>tutti</i> devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento”	110
Tabela 29: Resultados de “É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações”	112
Tabela 30: Resultados de “O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação”	114
Tabela 31: Resultados de “Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino”	116
Tabela 32: Competências individuais a desenvolver para que seja possível coesão sonora no naipe	133

Índice de gráficos

Gráfico 1: Existir uma relação de amizade entre instrumentistas - geral.....	93
Gráfico 2: Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros - geral.....	94
Gráfico 3: Os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra - geral	94
Gráfico 4: Os instrumentistas sentirem-se motivados com o repertório a executar - geral.....	95
Gráfico 5: Os instrumentistas considerarem a orquestra bem-sucedida - geral	95
Gráfico 6: Os instrumentistas sentirem-se motivados com a escolha dos maestros e solistas convidados - geral.....	96
Gráfico 7: Instrumentistas e maestros manterem uma boa conduta durante ensaios e concertos - geral.....	96
Gráfico 8: Instrumentistas e maestros conhecerem e respeitarem a hierarquia da orquestra - geral	96
Gráfico 9: Instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra - geral	97
Gráfico 10: Os vários músicos empenharem-se de forma equivalente entre si, durante ensaios ou concertos - geral	97
Gráfico 11: O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto - geral	98
Gráfico 12: O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através das suas intervenções orais - geral.....	98
Gráfico 13: Os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe/concertino - geral.....	98
Gráfico 14: Os instrumentistas serem capazes de adaptar a sua execução individual em função da execução do coletivo - geral	99
Gráfico 15: Os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte (nomeadamente indicações de dinâmica, articulação ou arcadas, por exemplo) - geral.....	99
Gráfico 16: Os instrumentistas <i>tutti</i> têm de ter um bom contacto visual com o maestro - geral... 100	
Gráfico 17: Os instrumentistas <i>tutti</i> têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe - geral.....	101
Gráfico 18: No caso dos segundos violinos, os instrumentistas <i>tutti</i> têm de ter um bom contacto visual com o concertino - geral.....	101
Gráfico 19: É mais importante os instrumentistas <i>tutti</i> terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro - geral	102
Gráfico 20: É importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe - geral.....	102
Gráfico 21: É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe - geral....	103
Gráfico 22: O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar - geral	103
Gráfico 23: No início de uma nova frase, os instrumentistas <i>tutti</i> devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar - geral	104

Gráfico 24: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem tomar iniciativa na sua entrada - geral.....	105
Gráfico 25: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo - geral	105
Gráfico 26: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo - geral.....	106
Gráfico 27: Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista <i>tutti</i> olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos - geral.....	107
Gráfico 28: Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista <i>tutti</i> olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos - geral	108
Gráfico 29: Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista <i>tutti</i> antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino - geral.....	109
Gráfico 30: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe - geral.....	110
Gráfico 31: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento - geral	110
Gráfico 32: Os chefes de naipe devem tocar mais forte que os instrumentistas <i>tutti</i> - geral.....	111
Gráfico 33: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam - geral.....	111
Gráfico 34: É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações - geral.....	112
Gráfico 35: É importante todo o naipe usar um tipo de <i>vibrato</i> semelhante - geral.....	113
Gráfico 36: Os instrumentistas devem fundir o som do seu instrumento com o do naipe - geral.	113
Gráfico 37: O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação - geral.....	114
Gráfico 38: Os instrumentistas devem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos - geral.....	115
Gráfico 39: Os instrumentistas <i>tutti</i> devem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra - geral.....	115
Gráfico 40: Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino - geral	116
Gráfico 41: Os instrumentistas devem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura - geral.....	117
Gráfico 42: Os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica - geral.....	117
Gráfico 43: É mais importante, para um instrumentista <i>tutti</i> , ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual - geral.....	118

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Projeto do Ensino Artístico, integrada no Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas (Instituto Politécnico de Castelo Branco). É constituído por duas partes principais. Na Parte I apresenta-se uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2019-2020, na Academia de Música de Lisboa. Na Parte II estuda-se a temática da coesão no naipe orquestral, com vista à identificação de competências individuais a desenvolver, no contexto da aula de Violino, para que seja possível a coesão no naipe.

A Parte I inicia-se com a caracterização institucional da Academia de Música de Lisboa, particularmente da Classe de Violino e da Classe de Conjunto de Violino. São incluídos registos de observações de aulas e planificações de aulas por mim lecionadas. Por fim, apresenta-se uma reflexão pessoal sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A escolha do tema da investigação apresentada na Parte II prende-se com o facto de, durante a minha formação enquanto violinista, ter sentido falta de uma maior conexão entre o universo das aulas de Violino e a prática de música de conjunto. Senti que o currículo, de um modo geral, assumia a aula de Violino e o repertório de solista como a matéria maioritária do desenvolvimento técnico e musical do violinista, remetendo para segundo plano o repertório de conjunto e as competências específicas necessárias para esta prática.

No contexto orquestral, o violinista encontra-se integrado num naipe cuja qualidade de desempenho se avalia pelo seu nível de coesão. Nesta investigação, parte-se da convicção de que é importante o violinista possuir determinadas competências individuais que lhe permitam o ajuste do desempenho individual às necessidades do grupo. Pela natureza da relação dual que se estabelece numa aula de Violino, entende-se que o professor terá uma posição privilegiada para orientar o aluno e aferir a sua evolução no que diz respeito à aquisição das competências essenciais para a sua inserção num naipe orquestral.

A Parte II começa com uma revisão de literatura, pretendendo-se esclarecer e definir os conceitos de coesão de grupo e de coesão sonora no contexto do naipe orquestral. Para este fim, estabelece-se, na secção A da investigação, uma contextualização teórica sobre a orquestra e o som característico do naipe, abordando-se, também, a questão da hierarquia na orquestra e os papéis que o maestro e os violinistas (concertino, chefe de naipe e *tutti*) nela desempenham. De seguida, estuda-se a coesão de grupo – a sua definição e estrutura – e, por fim, a coesão sonora, procurando-se definir quais as dimensões musicais em que é possível observar este parâmetro.

No âmbito desta investigação, é realizado um inquérito por questionário a violinistas e maestros com experiência em orquestra ao nível profissional ou académico em Portugal, pretendendo-se esclarecer qual a perceção destes músicos relativamente a diversos aspetos da coesão no naipe orquestral. Neste sentido, a secção B desta investigação integra a descrição da metodologia, amostra, resultados e análise do questionário realizado.

Na secção C da investigação, partindo da fundamentação teórica apresentada e dos resultados do questionário realizado, pretende-se refletir sobre as competências individuais que o violinista poderá desenvolver, no contexto da aula de Violino, para que seja possível alcançar um nível elevado de coesão no naipe orquestral.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização escolar

1.1. A Academia de Música de Lisboa

A Academia de Música de Lisboa¹ é uma escola de ensino artístico especializado de música situada na Avenida Helen Keller, n.º 15 C, em Lisboa. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira entre as 9h30 e as 20h30, e aos sábados entre as 9h00 e as 13h00.



Figura 1: Logótipo da Academia de Música de Lisboa [Fonte: AML (2019, p. 28)]

1.2. Historial da Academia

A Academia de Música de Lisboa nasceu do projeto *Os Violinhos*², uma orquestra de violinos fundada no ano de 2003 que privilegia a iniciação de violinistas segundo o Método Suzuki³, num agrupamento musical que inspire o desenvolvimento musical, artístico, pessoal e humano dos jovens. Foi criada, então, a Academia *Os Violinhos*, à qual se juntaram professores de outros instrumentos, atraindo mais alunos e resultando na escola que hoje se conhece como a Academia de Música de Lisboa⁴.

Fundada em 2004, a Academia de Música de Lisboa é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo tutelado pela Acordarte (Associação Promotora da Educação Cultural e Artística). A 1 de setembro de 2008 foi celebrado o contrato-patrocínio com o Ministério da Educação, tendo a autorização de funcionamento definitiva sido emitida pela Direção-Geral da Administração Escolar a 6 de junho de 2018 (processo n.º 580), nos termos da Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho (AML, 2018).

Segundo o Projeto Educativo da Academia para o triénio de 2018 a 2021, esta escola tem vindo a afirmar-se no panorama musical português, sendo reconhecida como “a mais premiada escola de violino no país” (AML, 2018, pp. 5-6).

1.3. Valores e Missão

Na Academia de Música de Lisboa, parte-se do princípio de que “a aprendizagem da música é essencial para o desenvolvimento harmonioso do ser humano” (AML, 2018, p. 5). Assume-se que o estudo de um instrumento musical, bem como a aprendizagem e domínio da notação musical, tem efeitos muito positivos no desenvolvimento e na vida do indivíduo. São alguns desses benefícios o desenvolvimento do raciocínio lógico e das capacidades auditivas, interação social, incentivo a um espírito de respeito para com o outro ou o desenvolvimento de disciplina e rigor no trabalho. Todos estes aspetos conduzem a uma potenciação das capacidades individuais (que acaba por gerar autoestima e um senso de valorização pessoal) e permitem um maior equilíbrio emocional e bem-estar social (AML, 2018).

Assim sendo, a Academia de Música de Lisboa tem como missão estimular os jovens para a aprendizagem da música e integrar a formação artística e musical na sua educação e cidadania. A

¹ Doravante referenciada como Academia de Música de Lisboa, Academia ou AML

² Vide 4.2. Orquestra *Os Violinhos*

³ Vide 4.3. O Método Suzuki

⁴ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um professor de violino no dia 14 de junho de 2020

Academia procura oferecer uma formação de excelência orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior na área da Música, tentando despertar nos alunos o gosto pela música e ensinar-lhes a importância da música na sociedade (AML, 2018).

1.4. Objetivos

A longo prazo, a Academia pretende, por um lado, oferecer um projeto centrado nos jovens, apoiando o seu desenvolvimento pessoal e individual. Por outro lado, tem como objetivo a prestação de um serviço à comunidade envolvente. Nesta segunda vertente, identificam-se as metas de contribuir para a formação de novas gerações de músicos qualificados em Portugal e de levar a música a públicos afastados dos habituais círculos de divulgação e produção cultural.

Para além disso, a Academia procura, sempre que possível, articulação interdisciplinar, definindo a cada ano conteúdos que serão abordados em várias disciplinas e de diversas maneiras. Deste modo, visa enriquecer a aprendizagem e estimular uma capacidade de interligação de conhecimentos e experiências (AML, 2018).

1.5. Enquadramento

1.5.1. Enquadramento geográfico e cultural

Em 2018, a Academia de Música de Lisboa era a única escola de ensino artístico especializado na zona Ocidental de Lisboa, entre as freguesias de Ajuda e Belém (AML, 2018).

A zona Ocidental de Lisboa abrange cerca de 10% da população e do território de Lisboa. É uma zona histórica, rica a nível arquitetónico e cultural, apresentando principalmente prédios baixos e antigos com ocupação maioritariamente residencial. Tanto a freguesia de Ajuda como a de Belém remontam ao século XVI, tendo como fundamento a Ermida de Nossa Senhora da Ajuda e a Igreja de Santa Maria de Belém (Mosteiro dos Jerónimos), respetivamente (AML, 2018).

A localização da Academia revela-se particularmente propícia para o desenvolvimento da criatividade e para a produção artística devido à proximidade de diversos equipamentos culturais (como o Centro Cultural de Belém, o Planetário Calouste Gulbenkian e a Fundação Champalimaud), do rio Tejo e de vários jardins, de museus (tais como o Museu Nacional dos Coches, o Museu da Etnologia, o Museu da Eletricidade, o Museu de Marinha, o Museu de Arte Popular, o Museu de Arqueologia e o Museu da Presidência da República) e de monumentos nacionais (como o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Padrão dos Descobrimentos, o Palácio de Belém e o Palácio da Ajuda) (AML, 2018).

A área de residência dos alunos da Academia é bastante heterogénea, sendo a maioria dos alunos provenientes do concelho de Lisboa. No entanto, encontram-se também alunos residentes, por exemplo, em Oeiras, na Amadora, em Cascais, em Sintra, em Odivelas e na Margem Sul do Tejo (AML, 2018).

1.5.2. Enquadramento socioeconómico

Na zona Ocidental de Lisboa observa-se uma população maioritariamente ativa e com um grande número de jovens. O nível socioeconómico e cultural das famílias é heterogéneo, encontrando-se quer zonas habitacionais ocupadas por indivíduos com rendimentos altos ou médio-altos, quer bairros sociais habitados por pessoas com baixos rendimentos (AML, 2018).

1.6. Condições físicas e materiais

1.6.1. Espaços físicos

As instalações na Avenida Helen Keller, n.º 15 C, foram inauguradas em setembro de 2017. A Academia dispõe de 2 pisos, com:

- 15 salas de aula;
- 2 salas para serviços administrativos;
- Auditório e Estúdio para realização das audições e aulas das classes de conjunto, cada um com capacidade para cerca de 80 espetadores;
- sala de professores;
- sala de alunos;
- receção;
- instalações sanitárias;
- copa.

Todas as salas foram insonorizadas e possuem iluminação natural, janelas e ar condicionado (AML, 2018).

1.6.2. Recursos

A escola possui todo o material necessário para as atividades letivas: instrumentos musicais, equipamento de som, quadros pautados, espelhos, estantes musicais, mesas e cadeiras.

A nível dos instrumentos musicais, a escola tem ao seu dispor:

- 1 piano de cauda, 4 pianos verticais e 8 pianos digitais;
- 3 contrabaixos, tamanhos $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$;
- 15 violinos, violetas e violoncelos, de vários tamanhos, que os alunos podem alugar ou utilizar a título de empréstimo (AML, 2018).

1.7. Comunidade escolar

1.7.1. Corpo discente

No ano letivo de 2019-2020 estavam inscritos 301 alunos⁵.

Desde 2006, 60 alunos (de piano, violino, violeta e violoncelo) receberam distinções em 167 ocasiões, em concursos nacionais e internacionais (AML, 2018).

⁵ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um funcionário da Secretaria no dia 14 de junho de 2020

1.7.2. Corpo docente

No ano letivo de 2019-2020, a escola contava com 22 professores⁶. Em busca de uma elevada qualidade de ensino, com grande envolvimento dos docentes, a Academia procura manter um corpo docente estável, qualificado e em constante formação, valorizando a atribuição de horários completos sempre que possível. A Academia subsidia, frequentemente, ações de formação de professores (AML, 2018).

1.7.3. Corpo não docente

Serviços como Contabilidade, Secretaria e Recepção são assegurados por pessoal qualificado. A Academia busca manter um corpo não docente estável para assegurar o melhor apoio técnico e administrativo possível (AML, 2018).

1.8. Órgãos de gestão

Na Academia distinguem-se os seguintes órgãos de gestão (AML, 2018):

- Direção Executiva
- Direção Pedagógica
- Conselho Pedagógico
- Direção Artística
- Direção de Produção
- Serviços Administrativos
- Assessoria

1.9. Oferta educativa

A oferta educativa da Academia integra os cursos de Jardim da Música (para bebés a partir dos 3 meses, até crianças em idade pré-escolar), Iniciação Musical (1.º Ciclo), curso Básico de Música (2.º e 3.º Ciclos) e curso Secundário de Música. A escola oferece ainda o curso Livre, para alunos de qualquer idade que queiram frequentar uma ou mais disciplinas, e a Escola de Dança (AML, 2018, 2019).

Segundo a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho (artigo 4.º) e a Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto (artigo 3.º), os cursos Básico e Secundário de Música podem ser frequentados em regime integrado – em que os alunos frequentam “todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino” (Castilho, 2015, p. 3) – ou em regime articulado – em que “os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música e as restantes componentes numa escola de ensino regular” (Castilho, 2015, p. 3).

⁶ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um funcionário da Secretaria no dia 14 de junho de 2020

Os cursos de Música podem ainda ser ministrados em regime supletivo, sendo que, neste caso, os alunos frequentam exclusivamente a componente vocacional do curso na escola de ensino artístico especializado de música, independentemente das habilitações que possuam (Castilho, 2015). Por norma, os alunos frequentam “integralmente o currículo geral na escola do ensino regular e paralelamente a componente vocacional na escola de música” (Trindade, 2010, p. 42).

Na AML, os cursos Básico e Secundário são ministrados apenas em regime articulado e supletivo, não sendo oferecido o curso integrado⁷.

São disponibilizadas as opções de Violino, Violeta, Violoncelo, Contrabaixo, Piano, Guitarra, Flauta Transversal e Voz. As classes de conjunto contemplam as Classes de Conjunto de Instrumento – Violino, Violoncelo e Guitarra –, Coro Infantil e Juvenil, Orquestra, Camerata e Música de Câmara (AML, 2019).

1.10. Processo de avaliação do desempenho dos alunos

No curso de Iniciação Musical, os alunos são avaliados qualitativamente (em 5 níveis – Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente) no final de cada semestre.

Os alunos fazem uma prova de admissão quer para o curso Básico quer para o curso Secundário.

Nos cursos Básico e Secundário, os alunos são avaliados quantitativamente (com valores de 1 a 5 no curso Básico e valores de 0 a 20 no curso Secundário) em cada trimestre.

No final do 2.º e 5.º graus (correspondente aos 6.º e 9.º anos de escolaridade, últimos anos do 2.º e 3.º Ciclos, respetivamente), os alunos realizam uma Prova Global na disciplina de Instrumento/Voz e Formação Musical. Para a conclusão do curso Secundário é obrigatória a realização de uma Prova de Aptidão Artística, podendo os alunos que não tenham frequentado todas as disciplinas previstas no plano de estudos fazer uma Prova final de Instrumento.

No curso Livre e na Escola de Dança os alunos não estão sujeitos a avaliação formal (AML, 2019).

1.11. Atividades

Por norma, a escola organiza concertos e festivais de grande dimensão que englobam praticamente todos os alunos da escola. São eles: o concerto de Natal; um concerto realizado geralmente no Centro Cultural de Belém entre março e maio, e o Festival AML, no qual, durante uma semana, são apresentados concertos pelas várias classes da escola. Este festival tem lugar, habitualmente, no Museu Nacional dos Coches⁸.

⁷ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um funcionário da Secretaria no dia 14 de junho de 2020

⁸ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um funcionário da Secretaria no dia 14 de junho de 2020

2. Medidas tomadas pela AML face à pandemia por COVID-19

No ano de 2020, o mundo viu-se perante uma pandemia devido a um surto de COVID-19 (*Coronavirus Disease*, provocada pela infeção por SARS-CoV-2). A pandemia obrigou a um processo de confinamento generalizado, afetando a vida na sociedade e, naturalmente, o sistema de ensino em Portugal. A AML, como todas as escolas do sistema escolar, teve de se adaptar a estas circunstâncias e, de certa forma, “reinventar-se” no que se refere a medidas pedagógicas implementadas (Direção-Geral da Saúde, 2020).

Entre as medidas relevantes para a Prática de Ensino Supervisionada descrita neste relatório encontra-se a suspensão das atividades coletivas com mais de 15 pessoas a partir de 11 de março de 2020. No 3.º Período, as aulas prosseguiram através de ensino à distância (através de plataformas online como *Zoom* ou *Whereby*). A partir de 15 de junho, na sequência do processo de desconfinamento, foram retomadas as aulas de Instrumento presenciais, mantendo-se as restantes disciplinas em regime de aulas à distância (online) até ao dia 11 de julho.

Os detalhes relevantes relativamente ao funcionamento das aulas de Violino e Classe de Conjunto de Violino durante o período de confinamento encontram-se descritos com maior pormenor no capítulo seguinte (*vide* 5.2. “Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Instrumento” e 5.3. “Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto”).

3. Caracterização da classe de Instrumento

3.1. Classe de Violino

No ano letivo de 2019-2020 existiam na escola 6 professores de Violino. Estavam inscritos 133 alunos neste instrumento: 49 na Iniciação, 18 no curso Livre, 52 no curso Básico e 14 no curso Secundário. Nos cursos Básico e Secundário 43 dos alunos frequentavam o regime supletivo e 23 o regime articulado⁹.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu com uma aluna de 7.º grau. No ano letivo de 2019-2020, 4 alunos frequentavam este grau, todos eles em regime supletivo¹⁰.

De um modo geral, a Classe de Violino organiza audições regularmente (cerca de 1 ou 2 por mês) para que os alunos possam apresentar em público o repertório trabalhado. As datas das audições são definidas no início de cada período, podendo fazer-se mais ou menos audições do que as previstas consoante as necessidades e nível de preparação dos alunos. Nas audições participam alunos de todas as idades e graus, mediante inscrição pelo professor respetivo¹¹.

3.1.1. Conteúdos programáticos do 7.º grau de Violino

Os conteúdos programáticos para o 7.º grau de Violino são os seguintes:

⁹ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um funcionário da Secretaria no dia 14 de junho de 2020

¹⁰ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um funcionário da Secretaria no dia 14 de junho de 2020

¹¹ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um professor de violino no dia 14 de junho de 2020

Tabela 1: Conteúdos programáticos do 7.º grau de Violino [Fonte: Elaboração da autora a partir de AML (2017)]

Domínio Técnico		Exemplos de Repertório
Postura	Precisão rítmica	J. Mazas, <i>Etudes Speciales</i>
Articulação	Afinação	R. Kreutzer, 42 Estudos
Coordenação	<i>Vibrato</i>	Escalas Maiores e menores em 3 oitavas e respetivos arpejos
Divisão e direção do arco	Cordas dobradas	J. Dont, 24 Estudos
Golpes de arco: <i>detaché</i> , <i>martelé</i> , <i>legato</i> e <i>spiccato</i>	Harmónicos	
Domínio Artístico		Exemplos de Repertório
Emissão de som		H. Eccles, Sonata em Sol menor
Postura e atitude em palco		F. Kreisler, <i>Libeslied</i>
Dinâmicas		J. Massenet, <i>Meditação</i> da ópera <i>Thaïs</i>
Domínio de fraseado		V. Monti, <i>Czardas</i>
Respeito do texto musical		W. A. Mozart, Concerto n.º 2 em Ré Maior
Abordagem formal e estilística das obras		F. Schubert, Sonatina em Ré Maior
		G. Tartini, Sonata em Sol menor, Op. 1 n.º 10
		F. Kreisler, <i>Sicilienne and Rigaudon</i>
		L. van Beethoven, <i>Romanza</i> em Fá Maior

3.1.2. Critérios de avaliação no 7.º grau de Violino

No 7.º grau os alunos não realizam qualquer prova de Violino, estando sujeitos apenas a avaliação contínua e podendo apresentar-se em público em audições. São avaliados os seguintes parâmetros:

Tabela 2: Critérios de avaliação no 7.º grau de Violino [Fonte: Elaboração da autora a partir AML (s.d.a)]

Domínios	Parâmetros	Ponderação
Domínio Comportamental	Relação com o instrumento Atitude Capacidade de trabalho Apresentação em público	20%
Domínio Técnico	Posição Postura corporal Sonoridade Articulação Ritmo e tempo	40%
Domínio Artístico	Compreensão musical Fraseado e dinâmicas Consistência na execução	40%

4. Caracterização da Classe de Conjunto

4.1. Classe de Conjunto de Violino

Na Prática de Ensino Supervisionada seguiram-se as atividades da Classe de Conjunto de Violino. Esta aula tem uma carga horária de 3 horas quinzenais e é lecionada por 2 professoras. Nesta disciplina estão inscritos todos os alunos de Violino. No entanto, alguns dos alunos mais avançados são, excepcionalmente, dispensados da disciplina, participando noutras classes de conjunto¹².

A Classe de Conjunto de Violino participa, em regra, nos concertos de maior dimensão organizados pela Academia (concerto de Natal, concerto entre março e maio e Festival AML). O agrupamento *Os Violinhos*¹³, apesar de ser formado por alunos da Academia e ter um funcionamento semelhante ao desta classe de conjunto, é um agrupamento distinto com um plano de atividades próprio¹⁴.

4.1.1. Funcionamento da aula de Classe de Conjunto de Violino

O repertório da Classe de Conjunto de Violino é definido pelas professoras no início de cada ano letivo. O repertório escolhido deve obedecer aos seguintes critérios:

- Na sua totalidade, ter uma minutagem suficiente para sustentar um concerto;
- Ser constituído por obras com diferentes níveis de dificuldade, organizadas de uma forma que introduza, gradualmente, novos aspetos técnicos;
- Possuir obras de “reforço”, ou seja, que ajudem a interiorizar os aspetos técnicos aprendidos com as peças anteriores;
- Ser constituído por obras com interesse quer pedagógico quer artístico.

Na Classe de Conjunto de Violino segue-se o Método Suzuki¹⁵ com os alunos da Iniciação, recorrendo-se regularmente aos volumes I e II de S. Suzuki. Num nível mais avançado, a metodologia não é seguida rigorosamente, mantendo-se, porém, a aplicação da sua filosofia.

É disponibilizada aos alunos, antes de cada aula, uma lista do repertório a trabalhar e do horário em que serão trabalhadas as obras. Os alunos devem identificar, na lista, qual a obra mais difícil que estão a tocar e chegar à aula cerca de uma hora antes da indicada para essa peça. Na aula trabalham-se primeiro as obras mais simples, avançando até às mais exigentes. Assim, os alunos mais novos são dispensados da aula mais cedo, podendo escolher ficar a assistir aos colegas.

4.1.2. Objetivos das Classes de Conjunto de Instrumento

Os objetivos a alcançar na aula das Classes de Conjunto de Instrumento (Violino, Violoncelo e Guitarra) são os seguintes:

¹² Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um professor de violino no dia 14 de junho de 2020

¹³ Vide 4.2. Orquestra *Os Violinhos*

¹⁴ Informação disponibilizada pela AML em conversa informal com um professor de violino no dia 14 de junho de 2020

¹⁵ Vide 4.3. O Método Suzuki

Tabela 3: Objetivos das Classes de Conjunto de Instrumento de Violino, Violoncelo e Guitarra [Fonte: Elaboração da autora a partir de AML (s.d.b)]

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Despertar o aluno para a música de conjunto Motivar o aluno para a expressão musical através da música de conjunto Desenvolver as capacidades musicais dos alunos Promover a interação entre a formação técnica e artística Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa Articular a classe de conjunto com as restantes disciplinas Contribuir para o desenvolvimento socio-afetivo dos alunos	Adquirir bons princípios de postura corporal e de comportamento em palco Desenvolver a qualidade e projeção do som Desenvolver noções de divisão do espaço cénico Desenvolver um correto sentido de afinação em conjunto instrumental Desenvolver a compreensão de ferramentas expressivas da música (dinâmica, tempo, carácter, timbre)

4.1.3. Critérios de avaliação das Classes de Conjunto de Instrumento

Nas Classes de Conjunto de Instrumento (Violino, Violoncelo e Guitarra), os alunos são avaliados nos seguintes parâmetros:

Tabela 4: Critérios de avaliação das Classes de Conjunto de Instrumento de Violino, Violoncelo e Guitarra [Fonte: Elaboração da autora a partir AML (s.d.b)]

Domínio	Parâmetros	Ferramentas de avaliação	Ponderação
Domínio Cognitivo	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação, ritmo, harmonia e fraseado Qualidade sonora Utilização correta de dedilhações Agilidade e segurança na execução Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar e explorar repertório novo Apreensão do repertório Expressividade e criatividade	Execução em cada aula, audição e concerto	40%
Comportamentos e atitudes	Estudo individual Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Atitude, interesse e empenho na disciplina Participação nas atividades da Academia Respeito pelos outros e equipamentos escolares Postura em apresentações públicas, como participante e ouvinte Rigor da indumentária apresentada Interação em grupo Espírito de tolerância, de cooperação e de solidariedade	Observação direta em aulas	30%

<i>(Domínio)</i>	<i>(Parâmetros)</i>	<i>(Ferramentas de avaliação)</i>	<i>(Ponderação)</i>
Performance	Sentido de fraseado Qualidade sonora Realização de diferentes articulações dinâmicas Fluência, agilidade e segurança na execução Capacidade de manter a coerência musical na interpretação de uma obra Empenho e atitudes musicais	Performance (audições e concertos)	30%

4.2. Orquestra *Os Violinhos*

Dos alunos de Violino da Academia de Música de Lisboa, cerca de 50 são selecionados para integrar a orquestra *Os Violinhos*. Todos os membros da orquestra fazem parte da Classe de Conjunto de Violino, sendo que os que são selecionados para *Os Violinhos* acumulam ambos os agrupamentos. Tratam-se, no entanto, de dois agrupamentos musicais distintos com planos de atividades próprios.

Criada em 2003, a orquestra *Os Violinhos* conta com direção de Filipa Poêjo e é formada por cerca de 50 violinistas entre os 7 e os 17 anos.

A orquestra assume, em primeiro lugar, um papel formativo. Tem-se como objetivo nutrir nos alunos um sentido de disciplina, rigor e companheirismo, visando o desenvolvimento pessoal e artístico dos jovens. A orquestra busca também a excelência ao nível musical. Para além disso, pretende promover a descentralização cultural e um sentido de responsabilidade social, apresentando-se em concerto em escolas, hospitais e lares e associando-se a campanhas de angariação de fundos.

Os Violinhos são uma orquestra aclamada a nível nacional e internacional, tendo tocado nalgumas das mais importantes salas portuguesas e realizado várias digressões pela Europa e Estados Unidos da América (*Os Violinhos*, 2011).

4.3. O Método Suzuki

O Método Suzuki foi criado pelo japonês Shinichi Suzuki. Trata-se de mais do que um método de ensino e aprendizagem do violino, pretendendo desenvolver outros valores além da música. Por esta razão, Suzuki preferia a utilização da designação “método da língua materna” ou “filosofia”. No entanto, “Método Suzuki” foi o nome pelo qual ficou conhecida a conceção criada por Shinichi Suzuki, que é hoje aplicada em escolas por todo o mundo (Trindade, 2010). Para compreender esta metodologia, torna-se necessário perceber um pouco da vida do seu autor e das circunstâncias que envolvem a origem das suas convicções pedagógicas.

4.3.1. Origem do Método Suzuki

Shinichi Suzuki nasceu em 1898 em Nagoya, no Japão. Apesar do seu pai ser dono de uma fábrica de violinos, nem Shinichi nem os seus irmãos aprenderam este instrumento durante a infância (Eubanks, 2014). Aos 17 anos, nasceu em Suzuki a vontade de estudar violino, tendo iniciado uma aprendizagem autodidata. Começou os seus estudos formais em Tóquio aos 21 anos (Trindade, 2010).

Um marco para o desenvolvimento do Método Suzuki foi o facto de a este ter sido pedido que ensinasse uma criança de 4 anos, Toshiya Eto (Trindade, 2010). Suzuki questionou-se, então, como

poderia ensinar uma criança tão nova. Surgiu-lhe a ideia de que “todas as crianças japonesas falam japonês” (Trindade, 2010, p. 15) e concluiu que o processo de aprendizagem da língua materna seria, provavelmente, o método de aprendizagem perfeito.

Suzuki procurou perceber como funcionava o método da aprendizagem da língua materna e de que modo poderia ser aplicado ao desenvolvimento de outras aprendizagens (Trindade, 2010). Observou que, através da interação diária com os pais e pares, quase todas as crianças aprendiam a língua materna com facilidade e vontade. Este pressuposto contrariava a convicção predominante no universo da educação em música na altura de que o talento é raro e que nem todos conseguem atingir um nível alto de desempenho musical. Suzuki acreditava que, se uma criança era capaz de desenvolver fluência na sua língua materna, possuiria também a capacidade de executar música a um alto nível. Suzuki rejeitava a crença de que o talento é inato, defendendo, ao invés disso, que as crianças aprenderem e o dominarem a sua língua materna se devia ao facto de terem um perfeito ambiente educativo (Eubanks, 2014).

Suzuki observou também que o processo da aprendizagem da linguagem era imersivo e se baseava na imitação. Para além disso, era livre de críticas ou reprimendas, recorrendo-se por norma a elogios e incentivos. Notou ainda que as crianças pronunciam palavras difíceis e compreendem a gramática sem precisarem de exercícios, explicações ou instruções diretas (Eubanks, 2014).

O Método Suzuki baseou-se, então, no processo de aprendizagem da língua materna, tendo sido chamado “método da língua materna”. Tal como na aprendizagem da linguagem, a aprendizagem segundo o Método Suzuki tem início com uma audição imersiva de música. Os pais e o contacto com outras crianças têm um papel essencial na aprendizagem; são recomendados estímulos positivos, sem críticas; deve haver um estudo diário, com o apoio dos pais; a aprendizagem processa-se através da imitação e repetição e o ritmo de aprendizagem é definido pelo aluno, num processo gradual, procurando aprender e dominar cada aspeto técnico antes de se avançar para outro mais complicado. Suzuki considerava que esta abordagem daria aos alunos a mesma confiança e motivação com que aprendem as suas línguas maternas (Eubanks, 2014).

Com o decorrer da Segunda Guerra Mundial, a empresa de construções de violinos do seu pai foi bombardeada e Suzuki foi viver, durante 3 anos, nas montanhas de Kiso-Fukushima com as suas irmãs (Trindade, 2010). Ter presenciado a destruição e o clima de desconfiança criado pela Guerra fez com que Suzuki desenvolvesse também fortes convicções acerca do objetivo da educação musical. Suzuki acreditava que a educação da música deveria servir para promover paz mundial. Acreditava que a educação musical poderia fomentar valores que permitissem às crianças conectar-se com o outro, desencorajando divisões e a guerra (Eubanks, 2014). Assim, a vertente humanitária tornou-se um dos aspetos fundamentais do seu método de aprendizagem do violino.

No final da Segunda Grande Guerra, Suzuki viajou para Matsumoto, em Nagano, onde criou, em 1950, a sua escola, *Talent Education Institute*. Viajou por vários países com os seus alunos, o que permitiu ao Método ganhar reconhecimento a nível internacional. O Método Suzuki é aplicado em dezenas de países por todo o mundo, tendo sido alargado a outros instrumentos, tais como viola d’arco, violoncelo, contrabaixo, guitarra, flauta, piano, órgão, harpa, bandolim, flauta de bisel e canto. O seu “método da língua materna” veio a ser aplicado ao ensino de outras áreas de conhecimento como a matemática ou outras artes para além da música (Trindade, 2010).

4.3.2. Características do Método Suzuki

Após uma análise de obras de Eubanks (2014) e Trindade (2010), distinguem-se as seguintes características fundamentais do Método Suzuki:

“Método da língua materna”

A base para o Método Suzuki é o processo da aprendizagem da língua materna, que seria o método de aprendizagem perfeito.

Todas as crianças têm talento

O Método Suzuki assenta na ideia de que todas as crianças têm talento, podendo as suas capacidades ser ou não desenvolvidas consoante o método utilizado.

Ambiente musical envolvente

A aprendizagem tem início assim que a criança nasce. Assim, o ambiente em que se dá a aprendizagem é extremamente importante. A criança deverá ser exposta à música desde o seu nascimento para promover o desenvolvimento das suas capacidades auditivas, memorização de melodias e para aprender a cantar e movimentar-se. A audição de música deve fazer parte da rotina diária da criança durante todo o processo de aprendizagem.

Aprendizagem precoce

Idealmente, a criança deverá começar a aprendizagem do instrumento numa idade precoce (por volta dos 2 ou 3 anos), após ter estado absorvida num ambiente musical que lhe permitirá desenvolver capacidades auditivas e de expressão musical.

Envolvimento dos pais

É essencial os pais estarem envolvidos no processo da aprendizagem musical da criança: devem assistir às aulas para assimilarem a informação de forma a poderem estudar com as crianças em casa. Para além disso, devem providenciar um ambiente musical imersivo fora do contexto da aula e do estudo.

Estímulo positivo

As crianças não devem ser forçadas a estudar contra a sua vontade. Os professores e pais são incentivados a usar estímulos positivos, como elogios, e não assumirem uma atitude repressiva. O momento de estudo não deve ser visto como uma obrigação. Deve-se utilizar a imaginação e a criatividade para encontrar estratégias para motivar a criança a estudar. A aprendizagem deve ser feita de uma forma lúdica, com recurso a jogos. É muito importante desenvolver um sentido de autoconfiança no aluno e evitar que sinta vontade de desistir, enquanto se procura desenvolver o seu sentido crítico e de responsabilidade.

Importância da prática diária e repetição do repertório

Os alunos devem desenvolver o hábito de estudar diariamente, mesmo que pouco tempo. Para além disso, nas aulas são trabalhadas peças e aspetos técnicos novos, sendo feita também a revisão de peças estudadas anteriormente. Isto permite aos alunos “polir aspectos técnicos, refinar o gosto musical, e consolidar o próprio repertório”¹⁶ (Steinschaden & Zehetmair, 1985, como citado em Trindade, 2010, p. 22).

¹⁶ As citações de Trindade (2010) encontram-se como no original, com grafia pré-Acordo Ortográfico de 1990

Aprendizagem ao ritmo das crianças

A aprendizagem deve acontecer ao ritmo da criança e as aulas devem ser ajustadas às necessidades de cada um.

Aprendizagem da técnica

A técnica é aprendida através do repertório, que foi organizado de forma a permitir uma aprendizagem sequencial e gradual dos aspetos técnicos. Suzuki rejeita a prática tradicional de se começar com estudos e exercícios técnicos “secos”, já que acaba por desmotivar os alunos.

É fundamental a criança tocar com uma postura correta que lhe permita tocar sem limitações. Para além disso, não se deve introduzir um novo aspeto técnico antes do anterior, mais fácil, ter sido dominado. Assim, permite-se que a criança esteja confortável ao tocar, livre de problemas técnicos, o que a deixa disponível para a arte (Wickes, 1982, como citado em Trindade, 2010).

Aprendizagem por imitação

No Método Suzuki, as crianças aprendem muito por imitação, já que, segundo o pedagogo, é esta a forma como a criança aprende a linguagem (escutando a mãe e os colegas e, depois, reproduzindo).

Importância da memorização

As crianças tocam de memória, principalmente numa fase inicial da aprendizagem, já que lhes permite concentrar-se em aspetos como a postura, o som e a expressão, sem estarem dependentes do nível de capacidade de descodificação da partitura.

Leitura

A leitura de notação musical é introduzida numa fase mais tardia da aprendizagem. Suzuki justifica este princípio estabelecendo um paralelo com a linguagem: a criança aprende a falar em primeiro lugar e só depois a ler e a escrever.

Conjuação de aulas individuais e de conjunto

Deve ser criada uma estrutura social em que as crianças podem tocar e aprender com os seus pares. Assim, são oferecidas aulas de grupo, para além das aulas individuais. Nestas aulas de conjunto, os alunos tocam o repertório em uníssono, em grandes grupos, o que permite aos alunos rever peças antigas e constitui um grande estímulo, principalmente para os alunos mais novos, que podem ouvir as obras que irão tocar no futuro. Os alunos do Método Suzuki apresentam-se em concerto também em grupo, sendo as aulas de conjunto um momento de preparação desses mesmos concertos.

Repertório

Suzuki escreveu os seus manuais divididos em dez volumes, nos quais apresenta obras que introduzem certos aspetos técnicos de uma forma sequencial e gradual, tornando possível aprender a técnica através das obras, sem precisar de recorrer a estudos e exercícios técnicos.

Os primeiros volumes incluem temas tradicionais infantis reescritos para violino e obras de compositores como J. S. Bach, L. van Beethoven, R. Schumann, G. F. Händel e L. Boccherini. Os volumes

seguintes contemplam concertos, andamentos de sonatas e peças de compositores como A. Vivaldi, J. S. Bach, W. A. Mozart e A. Corelli.

Antes das peças, Suzuki apresenta um exercício de *tonalization*, um conceito por ele desenvolvido que se refere a tocar com bom som e boa afinação (*tone e intonation*) (Starr, 1998, como citado em Trindade, 2010). A qualidade de som e a consistência de afinação devem ser uma prioridade desde o início da aprendizagem.

Para além das partituras, podem ser adquiridos CDs com gravações que os alunos poderão ouvir para orientar o seu estudo.

Segundo Suzuki, a leitura deve ser introduzida no volume IV. No entanto, em alguns países ocidentais, a leitura é introduzida mais cedo. Isto deve-se ao facto de, por um lado, os alunos iniciarem a aprendizagem do instrumento numa idade mais avançada e não aos 2 ou 3 anos, como tinha sido idealizado. Por outro lado, nas escolas e conservatórios ocidentais, há normalmente orquestras e grupos de câmara que os alunos integram desde cedo, o que implica que possuam já algumas capacidades de leitura.

Vertente humanitária

Segundo Trindade (2010, p. 24), Suzuki “não fazia questão de que os seus alunos se viessem a tornar instrumentistas profissionais, apenas que se tornassem seres bem formados e com valores humanitários, que as suas capacidades tivessem sido exploradas e que contribuíssem para um mundo melhor”.

4.3.3. Principais aspetos técnicos presentes na Iniciação do Violino segundo o Método Suzuki

Suzuki introduziu a “posição de descanso”: o aluno posiciona-se de pé, com os pés juntos, e apoia a zona da queixeira do violino por baixo do braço direito, segurando o arco (ponta apontada para baixo) com a mesma mão (Trindade, 2010).

Na transição entre a posição de descanso e a posição de tocar o aluno começa por afastar ligeiramente os pés, virando o pé esquerdo ligeiramente para a esquerda e o direito levemente para a direita. O peso do corpo deverá ser suportado pelo pé esquerdo. O pé esquerdo ficará em linha com o cotovelo esquerdo, as cordas e o nariz (Trindade, 2010).

O violino, ao ser colocado sobre o ombro esquerdo, fica numa posição horizontal quase paralela ao chão. Suzuki defende que o aluno deve ser capaz de segurar o violino entre o ombro e o queixo sem o auxílio da mão esquerda, podendo ser ou não necessária a colocação de uma almofada (Trindade, 2010).

Os violinos e arcos, de tamanhos adequados a cada criança, são preparados com fitas autocolantes que indicam, respetivamente, a posição exata para a colocação dos dedos da mão esquerda e as zonas do arco, permitindo, numa fase inicial, uma afinação mais consistente, uma melhor distribuição do arco e, conseqüentemente, melhor qualidade de som. Com o tempo e de acordo com a evolução dos alunos, estes adereços vão sendo retirados (Trindade, 2010).



POSIÇÃO DE DESCANSO

Figura 2: Posição de descanso [Fonte: Santos (2020, p. 21)]

Suzuki considera que a posição mais natural para a mão esquerda é com um tom entre o 1.º dedo e o 2.º, meio tom entre o 2.º e 3.º dedos e um tom entre o 3.º e 4.º dedos. Por esta razão, as peças iniciais do volume I seguem esta estrutura. Apesar do 4.º dedo ser introduzido mais tarde do que os restantes, o aluno deve mantê-lo sempre próximo da corda (Trindade, 2010).

Uma criança muito jovem pode ter dificuldades a colocar a mão direita sobre o arco. Para facilitar esta aprendizagem, Suzuki começa por pedir aos alunos que coloquem o polegar direito por baixo da noz do arco, na direção do dedo médio. Só quando dominam este posicionamento é que os alunos começam a segurar o arco com o polegar por dentro da noz. Em qualquer um dos posicionamentos os dedos devem ficar redondos (Trindade, 2010).

5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

5.1. O papel da planificação

Para Zabalza, planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1994, p. 47). Arends considera que o ato de planificar pode melhorar o resultado de qualquer atividade e defende que é “vital para o ensino”¹⁷ (Arends, 2012, p. 94). Segundo Zabalza, uma planificação engloba:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como *apoio conceptual e de justificação* do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a *direcção* a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa *estratégia de procedimento* que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.¹⁸ (Zabalza, 1994, p. 48)

No caso do ensino, a planificação está intimamente relacionada com a ação do professor. Clark e Peterson identificam a planificação como sendo “uma actividade mental interna do professor”, em que este “visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (Clark & Peterson, 1986, como citado em Zabalza, 1994, p. 48).

Segundo Ferreira (2014), a planificação assume-se como um documento desenvolvido pelo professor que permite orientar e apoiar a sua ação em contexto de aula. Arends defende que a planificação pode ajudar a “reduzir a incerteza”¹⁹ (Arends, 2012, p. 94) e contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem ao dar a professores e alunos um sentido de direção.

Para Clark e Lampert, “a planificação do professor é uma importante determinante daquilo que é ensinado nas escolas”²⁰ (Clark & Lampert, 1986, como citado em Arends, 2012, p. 95). Arends (2012) refere que o professor decide que conteúdo é importante que os alunos aprendam e de que modo este pode ser apresentado e trabalhado em aula através da realização de actividades de aprendizagem. Assim, o professor assume-se como um “gestor do currículo, adaptando-o ao contexto educativo em que se insere” (Ferreira, 2014, p. 13).

Planificar é uma atividade desafiante para o professor, uma vez que este se deve manter atualizado tanto a nível científico como pedagógico de modo a acompanhar a evolução do pensamento no meio

¹⁷ Citação original: “*vital to teaching*”. Traduzido pela autora

¹⁸ As citações de Zabalza (1994) encontram-se como no original, com grafia pré-Acordo Ortográfico de 1990

¹⁹ Original: “*planning reduces uncertainty*”. Traduzido pela autora

²⁰ Original: “*Teacher planning is a major determinant of what is taught in schools*”. Traduzido pela autora

educativo e corresponder de uma forma cada vez mais ajustada às necessidades dos seus alunos. O professor deve assumir uma postura crítica perante a sua própria prática, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e assumindo a responsabilidade de orientar os alunos no sentido de atingirem os objetivos previstos através da escolha das estratégias aplicadas em aula. O professor deve ter um papel ativo na preparação das aulas de modo a garantir o sucesso do processo educativo (Ferreira, 2014).

É importante referir que, por uma aula ser, idealmente, dinâmica, e existir a possibilidade de imprevistos, uma planificação deve ser flexível o suficiente para que o professor possa alterar o seu plano inicial, caso tal se justifique (Ferreira, 2014).

Em suma, planificar permite “colocar em ação o pensamento do professor numa realidade concreta” (Ferreira, 2014, p. 14), de uma forma que melhore o processo de ensino-aprendizagem.

5.2. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada - Instrumento

A Prática Supervisionada de Instrumento decorreu com uma aluna do 7.º grau em regime supletivo. Tinha uma carga horária de 90 minutos semanais com o professor titular.

Adiante serão apresentados os registos de três aulas por mim lecionadas. Serão explicitados em tabela os objetivos, conteúdos, estratégias, recursos materiais e didáticos e método de avaliação que considere relevantes para cada aula. Será incluída, também, a contagem do tempo dedicado às obras trabalhadas. Após as tabelas, apresentar-se-á a planificação da aula (escrita antes do momento da aula) e, de seguida, uma reflexão sobre a aula (escrita posteriormente), em que se relata a realidade da aula e se reflete sobre a eficácia da planificação elaborada e os problemas encontrados.

As aulas por mim lecionadas tiveram a duração de 45 minutos, somados, na maioria dos casos, aos já 90 minutos semanais da aluna com o professor titular. Foi selecionada uma obra (*Meditação* de A. Glazunov) que trabalhei, desde o início e de forma autónoma, com a aluna. As aulas foram complementadas com trabalho técnico (exercícios, escalas e arpejos).

Por não ser previsto no 7.º grau, a aluna em questão não realizou qualquer prova ou exame de Violino. Integrou, no entanto, algumas audições.

É relevante notar que, devido a necessidades de isolamento social por causa da pandemia por Covid-19, a maioria das aulas de violino do 3.º Período foram dadas online, recorrendo-se a plataformas como *Whereby* ou *Zoom*. Como não era possível garantir uma boa qualidade sonora e visual numa aula não presencial síncrona, as aulas seriam complementadas com o envio de gravações das escalas e arpejos, exercícios técnicos ou repertório que fosse importante trabalhar em maior detalhe.

5.2.1. Planificações e reflexões das aulas de Violino

Tabela 5: Planificação da aula de Violino do dia 29-02-2020 (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento										
Disciplina	Violino		Sala		Chopin		Duração	45 minutos	Sumário	
Professor	Joana Weffort		Aluno	-	Grau	7.º	Aula n.º	1	Escala de Sol Maior. <i>Meditação</i> de A. Glazunov.	
Período	2.º	Data	29-02-2020		Hora	11:00 – 11:45				
Objetivos			Conteúdos			Estratégias		Recursos didáticos	Recursos materiais	Avaliação
Desenvolver espírito autocrítico Tocar com boa postura Ouvir o som e reagir a ele no momento Ser capaz de tocar de memória Criar automatismos das escalas e arpejos Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom posicionamento da mão esquerda Realizar corretamente as mudanças de posição Tocar com boa articulação da mão esquerda Desenvolver agilidade Tocar com bom som (som livre e cheio) Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção) Compreender e controlar o movimento do braço, do cotovelo e do pulso direito Ganhar força e flexibilidade nos dedos da mão direita Demonstrar noção de frase e carácter Tocar com contrastes de dinâmicas e articulação Controlar a velocidade e amplitude do <i>vibrato</i>			Reação ao som e correção intuitiva da técnica aplicada Escalas e arpejos Pulsação e ritmo Afinação Posicionamento da mão esquerda Mudanças de posição Articulação da mão esquerda Qualidade de som Colocação da mão direita Posicionamento e movimento do braço, cotovelo e pulso direito Noção de frase <i>Vibrato</i>			Isolar passagens problemáticas Colocar questões ao aluno Explicar verbalmente os conceitos ao aluno Exemplificação e imitação Pedir ao aluno que corrija autonomamente Tocar com metrónomo Alternar entre ritmos de divisão binária e ternária Dizer o nome das notas, número dos dedos ou ritmo Cantar antes de tocar Balançar enquanto toca ou canta Tocar lentamente Preencher os intervalos, tocando as notas por graus conjuntos entre a nota mais grave e aguda de um intervalo Realizar exercícios para mudanças de posição Realizar exercícios em cordas dobradas Realizar exercícios para a mão e braço do arco Tocar em cordas soltas		Escala de Sol Maior em 3 oitavas (segundo I. Galamian e F. Neumann em <i>Contemporary Violin Technique</i>) Exercícios de mão esquerda Exercícios de mudanças de posição Exercícios de mão e braço direito <i>Meditação</i> de A. Glazunov	Violino, arco, almofada Estante Lápis e borracha Metrónomo Afinador Livros de escalas e arpejos Partituras: - <i>Meditação</i> de A. Glazunov	Avaliação contínua: recurso a observação direta
										Tempo

Planificação da aula do dia 29-02-2020

Em primeiro lugar, seria necessário preparar a sala para a aula (colocar a estante no sítio, pousar a partitura e o lápis na estante e afinar os violinos), o que deveria demorar no máximo 2 minutos.

A aula começaria com a execução de uma escala (aquela que a aluna estivesse a estudar no momento), tocando-a com ligaduras de 2, 3, 4, 8 e 12 notas por arco. O trabalho da escala teria como objetivo primário confirmar que a aluna consegue alternar entre ritmos de divisão binária e ternária com facilidade, competência que será importante na abordagem da *Meditação* de Glazunov. Se a aluna tivesse dificuldade poderíamos aplicar as seguintes estratégias: tocar a escala com metrónomo, tocar apenas o ritmo em cordas soltas (1 nota por arco, mantendo uma pulsação estável) e/ou alternar entre ritmos de divisão binária e ternária.

Para além da questão rítmica, seria possível trabalhar, através das escalas, as mudanças de posição. Para isso, poderíamos isolar as mudanças, tocando 1 nota por arco, reservando 1 arcada para o movimento da mudança e exagerando o aliviar da pressão da mão durante a mesma.

Também seria importante trabalhar a colocação da mão esquerda nas posições mais agudas. Deste modo, seria benéfico a aluna isolar e tocar lentamente a oitava mais aguda, para ter tempo de pensar que tipo de movimentos deve fazer. Por último, poderíamos realizar exercícios em cordas soltas para incentivar a uma maior flexibilidade e melhor colocação da mão direita. Para o trabalho de escalas e cordas soltas, seriam reservados cerca de 8 a 10 minutos. O tempo restante seria para trabalhar a *Meditação* de Glazunov.

A *Meditação* é uma obra que permite trabalhar principalmente a alternância entre ritmos de divisão binária e ternária, afinação, mudanças de posição, *vibrato*, qualidade de som, distribuição do arco e sentido de frase. Assim sendo, entendo que a abordagem destes aspetos deve ser feita na seguinte ordem:

1. Confirmar que a aluna domina o texto musical, tocando as notas certas com as dedilhações e arcadas indicadas;
2. Corrigir problemas de ritmo ou de estabilidade de pulsação;
3. Melhorar a afinação, trabalhar as mudanças de posição e o posicionamento da mão nos agudos;
4. Trabalhar a articulação e antecipação da mão esquerda;
5. Gerir a distribuição, velocidade e pressão do arco;
6. Trabalhar o *vibrato*.

Descrição da aula e reflexão

A aluna começou por tocar a escala de Sol Maior. Realizámos os exercícios previstos: isolar as mudanças de posição, reservando uma arcada para a nota de partida, outra para a mudança e outra para a nota de chegada; isolar as mudanças de posição nos agudos para corrigir o posicionamento da mão, e tocar no talão em cordas soltas, para trabalhar a flexibilidade e a colocação da mão direita. Para além destes exercícios, a aluna realizou as mudanças de posição sem o polegar, para garantir que a mão esquerda estava relaxada. Na escala descendente, tocou as notas realizadas com 1.º e 4.º dedos em simultâneo, para trabalhar a antecipação da mão. Na escala não abordámos a questão rítmica, ao contrário do que tinha sido planeado, uma vez que o trabalho técnico realizado ocupou cerca de 13 minutos.

De seguida, a aluna tocou a *Meditação* do princípio ao fim, sendo necessárias algumas interrupções para corrigir erros de leitura. Pude constatar que a aluna tinha feito uma leitura da peça, mas que ainda não estava segura. Assim sendo, ficou claro que nesta aula não seria possível abordar a fundo a questão musical (nomeadamente no que toca à distribuição do arco pensando na frase e ao *vibrato*). Começámos por verificar as passagens em que as notas, as dedilhações e as arcadas não estavam claras ou que a aluna estava a executar erradamente. Para tal, realizámos os seguintes exercícios: dizer o nome das notas; dizer o número dos dedos; definir quando a aluna deveria fazer extensão ou mudança de posição; perguntar qual era a nota de passagem de uma certa mudança de posição; tocar em cordas soltas e preencher os intervalos (tocando as notas por grau conjunto entre a nota mais grave e mais aguda).

Trabalhámos também a questão rítmica. A aluna mostrou problemas no que diz respeito à estabilidade da pulsação e à correção rítmica, principalmente na alternância entre ritmos de divisão binária e ternária. Para melhorar esta questão, realizámos os seguintes exercícios: dizer o ritmo de uma forma musical; cantar; balançar de um lado para o outro enquanto a aluna cantava ou tocava; identificar que notas/pausas correspondem ao batimento da pulsação (semínima) no compasso e alternar, em cordas soltas, entre grupos de 2 colcheias e 3 tercinas de colcheia.

Uma das estratégias mais utilizadas foi perguntar à aluna o que estava mal e como podia corrigir. Desta forma, estimular-se-ia o sentido de autonomia e responsabilidade e a atenção necessária para a evolução.

A planificação desta aula foi construída assumindo que a aluna poderia estar a tocar a obra quer num nível mais elementar, quer num nível mais avançado. Assim, planeei a abordagem da obra em vários patamares, definindo estratégias e focos de trabalho para qualquer grau de evolução em que a aluna estivesse. Deste modo, a planificação foi cumprida, no sentido em que se abordaram os aspetos mais importantes. No entanto, foi necessário deixar para aulas seguintes algumas questões importantes, tais como: afinação, posição e movimento das mãos esquerda e direita, gestão do arco, *vibrato* e expressividade.

Tabela 6: Planificação da aula de Violino do dia 09-03-2020 (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento										
Disciplina	Violino		Sala		Paganini		Duração	45 minutos	Sumário	
Professor	Joana Weffort		Aluno	-	Grau	7.º	Aula n.º	3	Escala de Sol Maior e menor melódica e respetivos arpejos. <i>Meditação</i> de Glazunov	
Período	2.º	Data	09-03-2020		Hora	16:15 – 17:00				
Objetivos			Conteúdos			Estratégias		Recursos didáticos	Recursos materiais	Avaliação
Desenvolver espírito autocrítico Tocar com boa postura Ouvir o som e reagir a ele no momento Ser capaz de tocar de memória Criar automatismos das escalas e arpejos Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom posicionamento da mão esquerda Realizar corretamente as mudanças de posição Tocar com boa articulação da mão esquerda Desenvolver agilidade Tocar com bom som (som livre e cheio) Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção) Compreender e controlar o movimento do braço, do cotovelo e do pulso direito Ganhar força e flexibilidade nos dedos da mão direita Demonstrar noção de frase e carácter Tocar com contrastes de dinâmicas e articulação Controlar a velocidade e amplitude do <i>vibrato</i>			Reação ao som e correção intuitiva da técnica aplicada Escalas e arpejos Pulsação e ritmo Afinação Posicionamento da mão esquerda Mudanças de posição Articulação da mão esquerda Qualidade de som Colocação da mão direita Posicionamento e movimento do braço, cotovelo e pulso direito Noção de frase <i>Vibrato</i>			Isolar passagens problemáticas Colocar questões ao aluno Explicar verbalmente os conceitos ao aluno Exemplificação e imitação Pedir ao aluno que corrija autonomamente Tocar com metrónomo Alternar entre ritmos de divisão binária e ternária Tocar com pausas Dizer o nome das notas, número dos dedos ou ritmo (antes de tocar ou enquanto toca) Tocar lentamente Comparar a afinação das notas pisadas com a das cordas soltas Realizar exercícios para mudanças de posição Realizar exercícios para a mão e braço do arco Tocar em cordas soltas Refletir sobre a distribuição, velocidade e pressão do arco Exagerar as diferenças de dinâmica Tocar em conjunto com professor		Escala de Sol Maior e menor melódica em 3 oitavas (segundo I. Galamian e F. Neumann em <i>Contemporary Violin Technique</i>) Arpejos de Sol - Perfeito menor e Maior, com 1.ª inversão menor, com 2.ª inversão Maior e menor, 7.ª diminuta e 7.ª da Dominante (segundo O. Sevcik em <i>School of Violin Technique</i>) Exercícios de mão esquerda Exercícios de mudanças de posição Exercícios de mão e braço direito <i>Meditação</i> de A. Glazunov	Violino, arco, almofada Estante Lápis e borracha Metrónomo Afinador Livros de escalas e arpejos Partituras: - <i>Meditação</i> de A. Glazunov	Avaliação contínua: recurso a observação direta Tempo 2' para a preparação da sala e afinação do instrumento 20' para escalas e arpejos 23' para a <i>Meditação</i> de Glazunov

Planificação da aula do dia 09-03-2020

A aula começaria com a preparação da sala (colocar a estante no sítio, pousar a partitura e o lápis na estante e afinar os violinos), o que deveria demorar no máximo 2 minutos.

À semelhança das aulas anteriores, começaríamos pela escala e arpejos, com o objetivo de trabalhar a estabilidade de pulsação e correção rítmica, as mudanças de posição, o posicionamento da mão esquerda nos agudos e a colocação e flexibilidade da mão direita. Poderíamos utilizar estratégias semelhantes: tocar com metrónomo, tocar em cordas soltas, isolar as mudanças de posição, isolar a oitava mais aguda, tocar lentamente e realizar exercícios para a mão direita. Esta parte da aula demoraria entre 8 e 10 minutos.

A abordagem da *Meditação* de Glazunov focar-se-ia nos seguintes aspetos:

1. Estabilidade de pulsação e correção rítmica (estratégias possíveis: em cordas soltas, alternar entre as principais células rítmicas da obra; solfejar; a aluna tocar/dizer o ritmo enquanto eu marco a pulsação e vice-versa; tocar com metrónomo)

2. Notas e dedilhações corretas (cantar; dizer o nome das notas; dizer o número dos dedos)

3. Saber quando é mudança de posição ou extensão (tocar com nota de passagem)

4. Afinação (cantar; tocar lentamente; a aluna tocar em conjunto comigo; tocar com afinador; comparar com cordas soltas; preencher os intervalos, percorrendo por graus conjuntos as notas entre os extremos)

5. Mudanças de posição (mudanças lentas e suaves, aliviando a pressão na corda antes da mudança – isolar as mudanças; exagerar a subida do dedo; tocar lentamente)

6. Posicionamento da mão nos agudos (isolar passagens; tocar lentamente; antecipar as mudanças de posicionamento da mão)

Dependendo da preparação e reação da aluna, poder-se-ia trabalhar ou não as seguintes questões:

- Distribuição e velocidade do arco
- Colocação da mão direita
- Qualidade de som
- Dinâmicas
- Articulação e antecipação da mão esquerda
- *Vibrato*
- Direção de frase e caráter

Descrição da aula e reflexão

Esta aula foi assistida pelo professor titular da aluna.

A aluna começou por tocar a escala de Sol Maior e menor melódica, com ligaduras de 2, 3, 4, 6, 8 e 12 notas por arco, tendo-se focado a questão rítmica. Realizámos exercícios semelhantes aos da aula anterior: tocar com metrónomo a 40 batimentos por minuto; alternar entre os vários ritmos (2, 3, 4, 6, 8 e 12 notas por unidade de tempo) em cordas soltas e tocar em conjunto comigo (uma de nós tocava o ritmo na corda Lá e a outra mantinha a pulsação na corda Ré). Nas versões mais rápidas da escala, a aluna estava a mudar de arco no momento errado (ora tocava notas a mais, ora notas a menos). Para melhorar esta questão, a aluna tocou a escala com 8 e 12 notas por arco com pausas antes das mudanças de arco. Tocou também os arpejos, que serviram para trabalhar a afinação. A aluna tocou lentamente e comparou a afinação das notas pisadas com as cordas soltas, repetindo cada nota até sentir que esta estava corretamente afinada. O trabalho das escalas e arpejos demorou cerca de 20 minutos.

De seguida, a aluna tocou a *Meditação* do princípio ao fim. Apresentou melhorias a nível da estabilidade rítmica. Houve, contudo, algumas passagens em que o ritmo ainda estava incorreto. O trabalho da peça começou precisamente com a correção do ritmo nessas passagens. Na secção *Agitato*, a aluna realizou um novo exercício: tocar as 3 primeiras notas ao mesmo tempo que marcava a pulsação, contando em voz alta. De seguida, trabalhámos a distribuição do arco. Referi que era necessário poupar arco para que houvesse um som constante e presente em todas as notas, prestando particular atenção às notas mais curtas. Depois, abordámos a questão das dinâmicas e da sua relação com o uso do arco. Em primeiro lugar, identificámos as dinâmicas marcadas na partitura. Depois, refletimos sobre a forma como poderiam ser executadas com o arco (jogando com quantidade, velocidade e pressão do arco). Por fim, pedi à aluna que exagerasse as dinâmicas para que a sua ideia musical pudesse chegar ao público.

Esta planificação foi mais aberta, dando sugestões de estratégias para os vários problemas que a aluna poderia apresentar. A planificação mostrou-se eficaz, tendo sido possível abordar a maioria dos aspetos previstos e avançado ainda para o trabalho musical. No entanto, poder-se-ia ter ocupado menos tempo da aula com o trabalho técnico.

Tabela 7: Planificação da aula de Violino do dia 27-04-2020 (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Instrumento										
Disciplina	Violino		Sala		Aula online		Duração	45 minutos	Sumário	
Professor	Joana Weffort		Aluno	-	Grau	7.º	Aula n.º	5	Escala de Sol Maior. <i>Meditação</i> de Glazunov	
Período	3.º	Data	27-04-2020		Hora	16:30 – 17:15				
Objetivos			Conteúdos			Estratégias		Recursos didáticos	Recursos materiais	Avaliação
Desenvolver espírito autocrítico Tocar com boa postura Ouvir o som e reagir a ele no momento Ser capaz de tocar de memória Criar automatismos das escalas e arpejos Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom posicionamento da mão esquerda Realizar corretamente as mudanças de posição Tocar com boa articulação da mão esquerda Desenvolver agilidade Tocar com bom som (som livre e cheio) Compreender e dominar as variáveis do arco na produção de som (pressão do arco, velocidade, ponto de contacto, quantidade e distribuição, inclinação, direção) Compreender e controlar o movimento do braço, do cotovelo e do pulso direito Ganhar força e flexibilidade nos dedos da mão direita Demonstrar noção de frase e carácter Tocar com contrastes de dinâmicas e articulação Controlar a velocidade e amplitude do <i>vibrato</i>			Reação ao som e correção intuitiva da técnica aplicada Escalas e arpejos Pulsação e ritmo Afinação Posicionamento da mão esquerda Mudanças de posição Articulação da mão esquerda Qualidade de som Colocação da mão direita Posicionamento e movimento do braço, cotovelo e pulso direito Noção de frase <i>Vibrato</i>			Isolar passagens problemáticas Colocar questões ao aluno Explicar verbalmente os conceitos ao aluno Exemplificação e imitação Pedir ao aluno que corrija autonomamente Tocar lentamente Realizar exercícios em cordas dobradas Realizar exercícios para a mão e braço do arco Tocar em cordas soltas Refletir sobre a distribuição, velocidade e pressão do arco “Procurar” o som Refletir sobre a estrutura e direção da frase Exagerar as diferenças de dinâmica		Escala de Sol Maior em 3 oitavas (segundo I. Galamian e F. Neumann em <i>Contemporary Violin Technique</i>) Exercícios de mão e braço direito <i>Meditação</i> de A. Glazunov	Violino, arco, almofada Computador ou telemóvel com acesso à Internet Estante Lápis e borracha Metrónomo Afinador Livros de escalas e arpejos Partituras: - <i>Meditação</i> de A. Glazunov	Avaliação contínua: recurso a observação direta Tempo 2' para a preparação da sala e afinação do instrumento 8' para a escala 35' para a <i>Meditação</i> de Glazunov

Planificação da aula do dia 27-04-2020

Esta aula seria dada através da plataforma *Zoom*.

A aluna começaria por tocar uma escala (a que estivesse a trabalhar no momento) para trabalhar algumas questões técnicas importantes na *Meditação* de Glazunov:

- Mudanças de posição (mudanças lentas e suaves, aliviando a pressão na corda antes da mudança; exemplos de estratégias: isolar as mudanças; tocar lentamente)
- Posicionamento da mão nos agudos (isolar passagens; tocar lentamente; antecipar as mudanças de posicionamento da mão)
- Colocação da mão direita (tocar em cordas soltas; realizar exercícios para a flexibilidade dos dedos da mão direita; realizar exercícios para corrigir a posição e movimento do pulso)

De seguida, a aluna tocaria a *Meditação* do início ao fim. Uma vez que, na aula anterior, a aluna havia demonstrado suficiente desenvoltura e estabilidade a nível técnico, o trabalho seria focado na questão musical, abordando-se os seguintes aspetos:

- Direção de frase e carácter (exemplo de estratégias: cantar; andar enquanto canta; andar enquanto toca; fazer gestos que ilustrem a evolução da frase com os braços)
- Dinâmicas (perguntar à aluna que dinâmicas estão escritas e se as fez de uma forma eficaz ou não; perguntar como se traduziria a evolução natural da frase em dinâmicas; exagerar as dinâmicas)
- *Vibrato* (realizar exercícios para o *vibrato*; tocar lentamente)
- Qualidade de som (perguntar à aluna de que modo o som pode ser melhorado; “procurar” o som, experimentando e corrigindo instintivamente até se conseguir produzir o som desejado)
- Distribuição e velocidade do arco (realizar exercícios para a flexibilidade dos dedos da mão direita; tocar em cordas soltas; exagerar o movimento)

Descrição da aula e reflexão

No início desta aula houve alguns problemas de conexão, tendo sido necessário mudar de plataforma (trocando-se para *Whereby*), o que nos obrigou a atrasar a aula.

A aluna começou por tocar a escala de Sol Maior. Esta serviu principalmente para trabalhar a flexibilidade da mão direita e a suavidade das mudanças de arco e corda. Realizámos os seguintes exercícios: mudar primeiro a mão esquerda e só depois a mão direita, tocando a nova nota no arco antigo e repetindo-a na mudança de arco; isolar e tocar repetidamente a mudança de corda; sem tocar, mover o arco entre uma corda e outra e observar o movimento que é necessário fazer, e tocar em cordas dobradas antes de mudar para a nova corda.

De seguida, a aluna tocou a *Meditação* completa. Nesta aula, focámo-nos nas dinâmicas, na flexibilidade da mão direita (para uma sensação de frase mais longa e mais contínua) e nos acentos.

Relativamente à questão das dinâmicas, pedi à aluna que respeitasse e exagerasse as dinâmicas marcadas na partitura. Para além disso, recomendei que a aluna acrescentasse as flutuações de dinâmica naturais da frase. Assim, sugeri que, como exercício, a aluna realizasse um *crescendo* nas melodias ascendentes e um *diminuendo* nas melodias descendentes. Concluimos que, nesta obra, as dinâmicas escritas acompanham o desenho melódico (há, normalmente, um *crescendo* quando a melodia sobe e um *diminuendo* quando esta desce).

Para melhorar a flexibilidade da mão direita, a aluna realizou os mesmos exercícios que na escala: nas mudanças de arco, mudar a mão esquerda antes da direita (tocando a nova nota no arco antigo e repetindo-a no arco novo) e, nas mudanças de corda, tocar em cordas dobradas antes de tocar sozinha a nota na nova corda.

Quanto aos acentos, concluimos que estes devem ser feitos com um aumento da velocidade de arco e do *vibrato*, sem acrescentar ataque. Para além disso, referi que, para uma nota ser “especial”, as notas anteriores e seguintes não poderiam ser tocadas da mesma forma (por exemplo: se se quer que uma nota seja mais *forte* que as restantes, deve-se tocar as anteriores e as seguintes mais *piano*).

Por último, pedi à aluna que observasse as indicações da partitura e que procurasse perceber que informações estas davam acerca da direção da frase.

A planificação mostrou-se eficaz e foi cumprida, apesar de não terem sido usadas todas as estratégias mencionadas.

5.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada - Classe de Conjunto

Neste capítulo serão apresentados os registos de três das aulas de Classe de Conjunto de Instrumento em que participei, incluindo a descrição de uma aula que observei e as planificações referentes a duas aulas que lecionei.

À semelhança das aulas de Instrumento, serão explicitados em tabela (quer nos registos de observação de aula quer nas planificações) os objetivos, conteúdos, estratégias, recursos materiais e didáticos e método de avaliação que considere relevantes para cada aula. Será incluída, também, a contagem do tempo dedicado às obras trabalhadas. No caso das observações de aula será apresentada, depois da tabela, uma descrição da aula. No caso das planificações, apresenta-se a planificação da aula e, de seguida, a descrição e reflexão sobre a aula.

As aulas lecionadas por mim tiveram a duração de 30 minutos, constituindo uma secção da aula normal. O repertório foi previamente definido pelas professoras da disciplina.

É de notar que, devido a necessidades de isolamento social, as aulas do 3.º Período foram dadas online, através da plataforma *Zoom*. Neste caso, as professoras da disciplina definiram duas listas de repertório (A e B), cada uma dividida em quatro aulas de meia hora (1, 2, 3 e 4). Em cada quinzena seria trabalhada uma das listas de repertório, alternando na quinzena seguinte. Os alunos participariam nas aulas em que se trabalhasse o repertório que estavam a tocar. Nas várias aulas, só as professoras teriam o microfone ligado. Os alunos conseguiriam ouvir as professoras, mas não se conseguiriam ouvir uns aos outros. As professoras conseguiriam apenas ver os alunos. No entanto, no início de cada sessão, as professoras concederiam aos alunos uns minutos com os microfones ligados para se poderem cumprimentar uns aos outros e para terem a perceção de que estavam, realmente, numa aula de conjunto.

5.3.1. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto

Tabela 8: Observação da aula de Classe de Conjunto do dia 26-10-2019 (Fonte: Elaboração da autora)

Observação da aula de Classe de Conjunto								
Disciplina	Classe de Conjunto de Violino			Professor	-		Sumário	
Sala	Auditório Mozart		Graus	Iniciação I – 8.º	Aula n.º	1	<i>Balancé. Estrelinha. Balão do João. Tia Rosa. Os Patinhos. Cai Neve. Canção de Maio. Allegro. Movimento Perpétuo.</i> Duetos n.º 4 e n.º 3 de B. Bartók. <i>Minueto 1. Somewhere Over the Rainbow. Coro de Judas Macabeus. Bourrée. Os Dois Granadeiros. Música no Coração. Gavotte.</i> Concerto em Sol Maior (1.º and.) de G. P. Telemann. <i>Moto Perpetuo</i> de C. Bohm. Concerto para dois violinos em Lá menor (1.º and.) de A. Vivaldi. <i>Dança Eslava</i> de C. Bohm.	
Período	1.º	Data	26-10-2019	Hora	9:45 – 12:45	Duração		3h
Objetivos				Conteúdos	Estratégias		Recursos materiais	Avaliação
Conhecer e dominar a posição de descanso Conhecer e dominar a posição de tocar Alternar facilmente entre posição de descanso e de tocar Realizar corretamente uma vénia Tocar com boa postura Tocar com bom posicionamento das mãos Tocar com as arcadas e dedilhações corretas Desenvolver capacidade de memorização e tocar de memória Desenvolver capacidade de observação e imitação da boa execução de professores e colegas Desenvolver espírito autocrítico Ser capaz de reconhecer um erro e corrigi-lo autonomamente e rapidamente Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom som Tocar com contraste de dinâmicas Adequar tipo de som e articulação ao estilo das diferentes obras Demonstrar noção de frase e carácter Desenvolver capacidade de concentração Desenvolver espírito de cooperação, entreaajuda, empatia e responsabilidade Desenvolver hábitos de estudo e manutenção do repertório Incentivar a uma participação ativa dos encarregados de educação				Posição de descanso Posição de tocar Vénia Colocação da mão esquerda Colocação da mão direita Arco para cima e para baixo Pulsação e ritmo Afinação Qualidade de som Noção de dinâmica Articulação Noção de estilo, frase e carácter Coesão de grupo	Fazer alongamentos Cantar Seguir gestos de um líder Recurso a jogos e metáforas para explicar e trabalhar aspetos técnicos (por exemplo: colocação da mão do arco – “coelhinho e raposa”; exercícios de arco – colocar o arco em diversas posições, “limpa para-brisas”, “Pinóquio”, “crocodilo”, “cauda do cão”, “astronautas”, “aranhinho”; posicionamento do violino – “torneirinhas de chocolate”, “babete”, “dizer adeus”) Usar mnemónicas para lembrar certos aspetos relativos à execução da obra (por exemplo: <i>ritardando</i> – “devagar aqui”; ritmo – “Cavalinho Salta”) Alternar entre posição de descanso e posição de tocar Fazer a vénia ao som de um acorde do piano Tocar usando apenas a mão esquerda, usando apenas a mão direita, apenas com o violino, apenas com o arco ou apenas em cordas soltas Andar pela sala enquanto se toca Simular a execução, tocando com “arcos voadores” Tocar segurando o arco no meio ou na ponta Marcar o ritmo, batendo com a vara do arco na mão Apelar ao sentido de responsabilidade e sentido humano através de discursos positivos e com sentido pedagógico, utilizando recursos como metáforas Tocar sentado e deitado no chão Isolar passagens difíceis		Violino, arco, almofada	Avaliação contínua: recurso a observação direta
							Recursos didáticos	Tempo
					<i>Balancé</i> Volume I e II de S. Suzuki <i>Somewhere Over the Rainbow</i> Duetos n.º 4 e n.º 3 de B. Bartók <i>Música no Coração</i> 1.º andamento do Concerto em Sol Maior de G. P. Telemann <i>Moto Perpetuo</i> de C. Bohm 1.º andamento do Concerto para dois violinos em Lá menor de A. Vivaldi <i>Dança Eslava</i> de C. Bohm		45' para <i>Balancé</i> e <i>Estrelinha</i> 45' para <i>Balão do João, Tia Rosa, Os Patinhos, Cai Neve, Canção de Maio, Allegro</i> e <i>Movimento Perpétuo</i> 45' para Duetos 4 e 3 de Bartók, <i>Minueto 1, Somewhere Over the Rainbow, Coro de Judas Macabeus, Bourrée, Os Dois Granadeiros, Música no Coração</i> e <i>Gavotte</i> 45' para Concertos de Telemann e de Vivaldi, e <i>Moto Perpetuo</i> e <i>Dança Eslava</i> de Bohm	

Descrição da aula do dia 26-10-2019

A aula começou com os alunos mais novos da Iniciação. Todos se sentaram em roda no chão e fizeram alongamentos (braços, pernas, pescoço, ombros, pulsos). De seguida, cantaram o *Balancé* (canção popular), com acompanhamento de piano, imitando os gestos feitos pela professora (ajoelhar, levantar, esticar os braços, marchar, entre outros). Voltaram a sentar-se e focaram o trabalho na mão direita. Em primeiro lugar, procuraram uma boa colocação da mão no arco. Para ilustrar a posição correta, a professora recorreu à imagem do “coelhinho” – com dedos redondos, representando as “orelhas” (dedos indicador e mindinho) e o “focinho” (dedos médio, anelar e polegar). À posição errada associou-se a imagem da “raposa” – com dedos esticados e “focinho” e “orelhas” mais pontiagudos. Após todos apresentarem uma boa posição da mão direita, fizeram vários exercícios: imitar a professora, colocando o arco em diversas posições (na cabeça, na barriga, no nariz...); representar o “limpa para-brisas” (com o braço esticado à frente, manter a mão e o talão aproximadamente no mesmo ponto; a partir deste eixo, mover a ponta do arco de um lado para o outro até formar um ângulo de 180.º); “Pinóquio” (talão a tocar no nariz, com o arco numa posição paralela ao chão); “crocodilo” (com talão estável ao pé da boca, subir e descer a ponta do arco simulando a abertura da boca do crocodilo); “cauda do cão” (encostar o arco na zona do sacro e descrever um círculo com a ponta do arco) e “astronautas” (agachados, com o talão a tocar no chão, ponta a apontar para o teto, levantar e esticar o braço – viagem para a Lua – e depois fazer o gesto contrário – regresso à Terra). De seguida, fizeram as vénias, mantendo o gesto durante 3 segundos. Só depois pegaram no violino, fazendo a vénia novamente com o violino em posição de descanso.

Na transição entre a posição de descanso e a posição de tocar encontraram-se vários passos:

- 1- começar em posição de descanso;
- 2- afastar ligeiramente os pés, avançando o pé esquerdo, e apontar o violino para a frente;
- 3- virar o violino;
- 4- olhar para o violino, virando a cabeça para a esquerda;
- 5- colocar o violino no ombro (lembrando que “o violino não é um babete” e, por isso, não pode ser apoiado sobre o peito);
- 6- apoiar o queixo na queixeira, o nariz a apontar para o “nariz do violino” (voluta);
- 7- colocar a mão esquerda no ombro direito, no nariz ou na barriga, ou dizer adeus (para confirmar que o violino está seguro);

Depois pegaram no arco, mantendo o violino em posição de tocar.

Para a transição entre a posição de tocar e de descanso, os alunos começaram por segurar o violino com a mão esquerda. Colocaram-no, depois, por baixo do braço direito (o braço em contacto com o estandarte). O arco, na mão direita, tinha a ponta apontada para baixo. Os alunos juntaram os pés e fizeram a vénia, olhando para os pés.

Para incentivar os alunos a manter o violino paralelo ao chão, a professora utilizou a estratégia de dizer que o estandarte é uma “torneirinha de chocolate”: se o violino estiver direito o chocolate escorre para a boca do aluno, se estiver a descair escorre para o chão.

Depois de trabalharem a mudança entre a posição de descanso e de tocar, os alunos tocaram o *Balancé*, tendo realizado paragens antes das mudanças de corda. De seguida, sentaram-se no chão e pegaram apenas no arco. Estenderam a mão esquerda e, batendo com o arco na mão, realizaram os ritmos das variações da *Estrelinha* (canção popular – volume I de S. Suzuki). Para ajudar os alunos a interiorizar o ritmo das variações, recorreu-se a expressões com um ritmo silábico semelhante: “Cavalinho Salta”, “Cavalinho, Cavalinho” e “São Pedro”. Só depois tocaram as variações com o violino.

Entre obras, a professora realizou pequenos exercícios para estimular a concentração, como, por exemplo, espreguiçar, colocar o arco na cabeça, no nariz ou na barriga e imitar os gestos da professora.

De seguida, tocaram a *Estrelinha* em movimento pela sala (marchar, ajoelhar, levantar, girar...). Como havia algumas notas erradas, a professora pediu-lhes que repetissem apenas com a mão esquerda. Depois, fizeram o mesmo, mas só com arco – tocando em cordas soltas. Avançaram, então, para o *Balão do João* (canção popular – volume I de S. Suzuki). A andar pela sala, executaram a música com “arcos voadores” (simulando a execução movendo o arco a uns centímetros acima da corda) e cantaram ao mesmo tempo. Depois tocaram a música normalmente. De seguida, tocaram a *Tia Rosa* (canção popular – volume I de S. Suzuki), com atenção ao contraste de dinâmicas e ao *ritardando* final (que era lembrado através da frase “devagar aqui”).

Trabalharam, então, *Os Patinhos* (canção popular – volume I de S. Suzuki). Depois de tocarem uma primeira vez, realizaram o exercício do “aranhão” (com o arco na vertical, apontando a ponta para o teto e utilizando apenas os dedos da mão direita, subir e descer pela vara). A professora pediu-lhes, então, que tocassem novamente *Os Patinhos*, tocando no talão, mas segurando no meio do arco. Por fim, tocaram normalmente uma última vez.

Nesta altura, a professora lembrou a importância de resolver problemas técnicos antes de se avançar para novas músicas, associando o tocar violino a uma construção de Legos: se se deixar espaços em branco (ou seja, se não se resolver determinada questão técnica) eventualmente a construção vai cair.

De seguida tocaram o *Cai Neve* (canção popular – volume I de S. Suzuki), prestando especial atenção à direção do arco (nas duas notas consecutivas para cima), e a *Canção de Maio* (canção popular – volume I de S. Suzuki), com *martelé* e *staccato*. Seguiram para o *Allegro* (volume I de S. Suzuki) e, depois, para o *Movimento Perpétuo* (volume I de S. Suzuki). Esta última obra foi tocada com os alunos tanto de pé como deitados de costas no chão, usando apenas a mão esquerda. Depois, tocaram o Duetto para dois violinos n.º 4 de B. Bartók, juntando cada voz num lado da sala.

Para trabalhar o *Minueto 1* de J. S. Bach (volume I de S. Suzuki), tocaram primeiro uma “meia escala” de Lá menor (começando na corda solta Lá, passando pelo Dó natural e subindo até ao Mi com 4.º dedo). Depois, tocaram *Somewhere Over the Rainbow* de H. Arlen, insistindo num som suave e leve, com o arco ligeiramente inclinado de modo a usar poucas cerdas. Avançaram, então, para o Duetto n.º 3 de B. Bartók, seguindo com o *Coro de Judas Macabeus* de G. F. Händel (volume II de S. Suzuki), *Bourrée* de G. F. Händel (volume II de S. Suzuki), *Os Dois Granadeiros* de R. Schumann (volume II de S. Suzuki) e *Música no Coração* de R. Rogers e O. Hammerstein. Depois tocaram a *Gavotte* de J. B. Lully (volume II de S. Suzuki), procurando tocar com uma articulação e balanço característico de uma dança do Período Barroco. Seguiram então para o Concerto em Sol Maior (1.º andamento) de G. P. Telemann, o *Moto Perpetuo* de C. Bohm, o Concerto para dois violinos em Lá menor (1.º andamento) de A. Vivaldi e terminaram com a *Dança Eslava* de C. Bohm.

Tabela 9: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 30-05-2020 (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Classe de Conjunto								
Disciplina	Classe de Conjunto de Violino			Professor	Joana Weffort		Sumário	
Sala	Aula online		Graus	Iniciação I – 8.º	Aula n.º	1	<i>Balancé. Estrelinha. Balão do João. Tia Rosa.</i>	
Período	3.º	Data	30-05-2020	Hora	9:45 – 10:15	Duração		30 minutos
Objetivos				Conteúdos	Estratégias		Recursos materiais	Avaliação
Conhecer e dominar a posição de descanso Conhecer e dominar a posição de tocar Alternar facilmente entre posição de descanso e de tocar Realizar corretamente uma vénia Tocar com boa postura Tocar com bom posicionamento das mãos Tocar com as arcadas e dedilhações corretas Desenvolver capacidade de memorização e tocar de memória Desenvolver capacidade de observação e imitação da boa execução de professores e colegas Desenvolver espírito autocrítico Ser capaz de reconhecer um erro e corrigi-lo autonomamente e rapidamente Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom som Tocar com contraste de dinâmicas Adequar tipo de som e articulação ao estilo das diferentes obras Demonstrar noção de frase e carácter Desenvolver capacidade de concentração Desenvolver espírito de cooperação, entreajuda, empatia e responsabilidade Desenvolver hábitos de estudo e manutenção do repertório Incentivar a uma participação ativa dos encarregados de educação				Posição de descanso Posição de tocar Vénia Colocação da mão esquerda Colocação da mão direita Arco para cima e para baixo Pulsação e ritmo Afinação Qualidade de som Noção de dinâmica Articulação Noção de estilo, frase e carácter Coesão de grupo	Fazer alongamentos Cantar Exemplificação Imitação Recurso a jogos e metáforas para explicar e trabalhar aspetos técnicos (por exemplo: colocação da mão do arco – “coelhinho e raposa”; exercícios de arco – colocar o arco em diversas posições, “limpa para-brisas”, “Pinóquio”, “crocodilo”, “cauda do cão”, “astronautas”, “aranhiço”; posicionamento do violino – “torneirinhas de chocolate”, “babete”, “dizer adeus”) Usar mnemónicas para lembrar certos aspetos relativos à execução da obra (por exemplo: <i>ritardando</i> – “devagar aqui”; ritmo – “Cavalinho Salta”) Alternar entre posição de descanso e posição de tocar Fazer a vénia ao som de <i>pizzicati</i> em cordas soltas Tocar usando apenas a mão esquerda, usando apenas a mão direita, apenas com o violino, apenas com o arco ou apenas em cordas soltas Simular a execução, tocando com “arcos voadores” Marcar o tempo, batendo palmas, batendo nas pernas ou batendo com a vara do arco na mão Tocar com acompanhamento de piano (através de gravações) Ouvir e reagir ao acompanhamento do piano, adequando a sua execução Isolar passagens difíceis		Violino, arco, almofada Computador ou telemóvel com acesso à Internet Vídeos com acompanhamento de piano	Avaliação contínua: recurso a observação direta
							Recursos didáticos <i>Balancé</i> Volume I de S. Suzuki	Tempo 2' para apresentação 5' para aquecimento 5' para <i>Balancé</i> 6' para <i>Estrelinha</i> 4' para <i>Balão do João</i> 6' para <i>Tia Rosa</i> 2' para despedida

Planificação da aula do dia 30-05-2020

B1 – 9h45 às 10h15

No início da aula, alguns minutos seriam reservados para a minha apresentação e para explicar o funcionamento da aula.

A aula começaria com alongamentos (espreguiçar; rodar os ombros; rodar os pulsos; esticar os pulsos; esticar e dobrar os dedos; rodar o pescoço; dizer sim, não e talvez; abanar os braços). De seguida, os alunos pegariam nos arcos e mostrariam a posição da mão direita, aproximando-a da câmara. Os dedos deveriam estar redondos (“coelhinho”), e não esticados (“raposa”). Poderíamos fazer alguns exercícios para a mão do arco, como por exemplo:

- colocar o arco em vários sítios (no nariz, na cabeça, na barriga...);
- “limpa para-brisas” (com o braço esticado à frente, mantendo a mão e o talão aproximadamente no mesmo ponto e, partindo deste eixo, mover a ponta do arco de um lado para o outro até formar um ângulo de 180.º);
- “astronautas” (agachados, com o talão a tocar no chão, ponta a apontar para o teto, levantar e esticar o braço – viagem para a Lua. Depois far-se-ia o gesto contrário – regresso à Terra).

De seguida, os alunos pegariam no violino e colocar-se-iam em posição de descanso, prestando atenção aos seguintes aspetos:

- Violino segurado na parte superior do tampo com a mão esquerda, com o estandarte por baixo do braço direito;
- Arco segurado com a mão direita, com a ponta apontada para baixo;
- Calcanhares juntos.

Fariam, então, a transição entre a posição de descanso e a posição de tocar, percorrendo os seguintes passos:

- Afastar os pés, avançando o pé esquerdo;
- Levantar o violino, apontando-o na direção do pé esquerdo;
- Virar o violino;
- Olhar para o violino, virando a cabeça para a esquerda;
- Pousar o violino no ombro esquerdo (lembrando que “o violino não é um babete” e, por isso, não pode ser apoiado sobre o peito);
- Apoiar o queixo na queixeira, apontando o nariz para o “nariz do violino” (voluta);
- “Dizer adeus”, segurando o violino apenas com o ombro e o queixo;
- Segurar novamente o tampo do violino;
- Colocar o arco sobre a corda Lá e confirmar a posição da mão direita.

Por fim, os alunos voltariam à posição de descanso e fariam uma vénia ao som de um *pizzicato* em cordas soltas.

Esta parte da aula deveria durar no máximo 5 minutos.

De seguida, trabalharíamos o *Balancé*. Os alunos tocariam, primeiro, sem a mão esquerda (apenas em cordas soltas, pousando a mão esquerda no “ombro” do violino). Depois, colocariam a mão esquerda na posição de tocar (nesta fase eu explicaria que a mão deve estar colocada como um espelho para o qual os alunos devem olhar ou que é uma concha que tem de estar redondinha; poderia, também, pedir-lhes que, nesta posição, esticassem e dobrassem os dedos, o que permite verificar que a mão está relaxada). Os alunos cantariam, seguidamente, o *Balancé*, enquanto tocavam com “arcos voadores” (simulando a execução ao mover o arco uns centímetros acima da corda). Por fim, tocariam a peça normalmente.

Esta parte da aula deveria demorar não mais de 5 minutos.

Prosseguir-se-ia com as variações da *Estrelinha* (“Cavalinho Salta”, “Números” e “São Pedro”). Em primeiro lugar, os alunos diriam cada ritmo ao mesmo tempo que batiam palmas (na variação dos “Números” os alunos contariam até 8). Depois, tocariam os ritmos em cordas soltas, primeiro só na corda Lá e depois alternando entre a corda Lá e Mi. Para preparar a mão esquerda, tocariam lentamente as notas da escala de Lá Maior entre a corda solta Lá e o Fá sustenido com 1.º dedo na corda Mi. De seguida, tocariam a variação do “Cavalinho Salta”, seguindo um vídeo com o acompanhamento de piano. Por fim, tocariam o tema da *Estrelinha*, também com acompanhamento.

Esta parte da aula demoraria cerca de 6 minutos.

A obra seguinte seria o *Balão do João*. Os alunos começariam por cantar a melodia enquanto tocavam com “arcos voadores”. Por fim, tocariam normalmente, com a gravação do acompanhamento de piano.

Para esta parte da aula reservar-se-iam 4 minutos.

Para trabalhar a *Tia Rosa*, trabalharíamos uma secção de cada vez. Na 1.ª parte, os alunos começariam por cantar dizendo se as notas eram longas ou curtas, tocando, depois, esta mesma frase. Na 2.ª parte, cantariam ilustrando as dinâmicas através de gestos corporais: no *forte* estariam de pé com os braços esticados e no *piano* estariam agachados; o *crescendo* e *diminuendo* seriam representados através da transição entre uma posição e outra. De seguida, tocariam a 2.ª frase, prestando atenção à zona do arco (vir para a ponta no *piano* e viajar até ao talão durante o *crescendo*). Por fim, tocariam a peça toda, com gravação do acompanhamento de piano.

Esta parte da aula demoraria 6 minutos.

Descrição da aula e reflexão

Esta aula foi dada através da plataforma *Zoom*. Durante a maior parte, os alunos tiveram os microfones desligados. Assim, conseguia vê-los através do ecrã do computador, mas não ouvi-los. Todas as correções tinham de ser feitas com base na visão.

Pela natureza da aula, a comunicação com os alunos estava dificultada. Deste modo, precisei de confiar que os alunos estavam a tentar imitar a forma como eu estava a tocar e que procuravam, autonomamente, corrigir os seus próprios problemas. Precisei de perguntar constantemente aos alunos se estavam a perceber e a conseguir fazer os exercícios, ao que eles respondiam através de gestos, apontando o polegar para cima quando quisessem dizer “sim”, apontando o polegar para baixo quando quisessem dizer “não” e abanando a mão quando quisessem dizer “mais ou menos”. Outra forma que os alunos tinham de colocar as suas dúvidas era escrever no “bate-papo” da plataforma, ao que eu respondia verbalmente.

Recorri a gravações com o acompanhamento de piano, que eram postas a tocar pelo telemóvel através de uma coluna.

No início da aula foi dada a possibilidade aos alunos de ligarem os microfones durante uns minutos para se poderem cumprimentar. O mesmo aconteceu no final da aula, para as despedidas.

Depois da minha apresentação, realizámos um breve aquecimento (dos pulsos, dedos, ombros, pescoço, ancas e pés). De seguida, realizámos exercícios para a mão do arco (“limpa para-brisas” e “astronautas”) e alternámos algumas vezes entre posição de descanso e de tocar.

Nesta fase da aula notei que havia alguns problemas de conexão: alguns alunos não conseguiam ver bem a imagem, outros não conseguiam ouvir bem. Foi necessário gastar cerca de 3 minutos da aula para resolver essas questões técnicas (confirmar que a câmara estava ligada e ajustar o microfone).

De seguida, trabalhámos o *Balancé*. Começámos por tocar em cordas soltas, cantando ao mesmo tempo. Depois, os alunos colocaram a mão esquerda em posição de tocar e aproximaram a mão da câmara para que eu pudesse confirmar se estavam com a posição correta. Por fim, tocaram o *Balancé* com o Si.

Avançámos para as variações da *Estrelinha* (“Cavalinho Salta”, “São Pedro” e “Números”). Em primeiro lugar, executámos cada um dos ritmos batendo palmas. De seguida, tocámos em cordas soltas (ritmo do “Cavalinho Salta” apenas na corda Lá, “Números” apenas na corda Mi e “São Pedro” alternando entre a corda Lá e a corda Mi). No ritmo do “São Pedro”, em duas cordas, os alunos sentiram alguma dificuldade, tendo sido necessário repetir o exercício. Em último lugar, tocámos o Tema da *Estrelinha* com acompanhamento de piano, fazendo uma vénia no fim.

A obra seguinte foi o *Balão do João*. Os alunos tocaram com “arcos voadores” enquanto cantavam. Tocaram uma vez com acompanhamento de piano e, para terminar, fizeram a vénia.

A última obra foi a *Tia Rosa*. Na 1.^a frase, os alunos cantaram dizendo se as notas eram longas ou curtas. Visualmente, a posição dos lábios é muito parecida quando se diz “longo” ou “curto”, pelo que não fui capaz de avaliar se os alunos estavam a realizar o exercício corretamente. Foi, então, necessário repetir o exercício, mas adicionando um gesto que simbolizasse uma nota longa (braço na horizontal, representando um traço) e um gesto que simbolizasse uma nota curta (mão cerrada, representando um ponto). Na 2.^a frase da *Tia Rosa*, os alunos cantaram fazendo gestos que representassem as dinâmicas: no *forte*, estando de pé,

esticar os braços; no *piano*, agachar; no *crescendo* e *diminuendo* transitar entre uma posição e outra. Alertei os alunos para a zona do arco no *piano* (ponta) e estes tocaram a peça do princípio ao fim com acompanhamento de piano. Para terminar, fizeram uma vénia.

A planificação construída revelou-se muito eficaz. Foi possível realizar praticamente todas as estratégias pensadas e houve margem para adicionar exercícios consoante as dificuldades sentidas no momento. O tempo foi bem gerido, tendo conseguido resolver imprevistos sem atrasar a aula e abordar todos os conteúdos previstos.

Tabela 10: Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 20-06-2020 (Fonte: Elaboração da autora)

Planificação da aula de Classe de Conjunto								
Disciplina	Classe de Conjunto de Violino			Professor	Joana Weffort		Sumário	
Sala	Aula online		Graus	Iniciação I – 8.º	Aula n.º	2	Canção de Maio. Allegro. Dueto n.º 3 de B. Bartók. Minueto 1.	
Período	3.º	Data	20-06-2020	Hora	10:30 – 11:00	Duração		30 minutos
Objetivos				Conteúdos		Estratégias	Recursos materiais	Avaliação
Conhecer e dominar a posição de descanso Conhecer e dominar a posição de tocar Alternar facilmente entre posição de descanso e de tocar Realizar corretamente uma vénia Tocar com boa postura Tocar com bom posicionamento das mãos Tocar com as arcadas e dedilhações corretas Desenvolver capacidade de memorização e tocar de memória Desenvolver capacidade de observação e imitação da boa execução de professores e colegas Desenvolver espírito autocrítico Ser capaz de reconhecer um erro e corrigi-lo autonomamente e rapidamente Tocar com estabilidade de pulsação e bom ritmo Perceber auditivamente a afinação Tocar com boa afinação Tocar com bom som Tocar com contraste de dinâmicas Adequar tipo de som e articulação ao estilo das diferentes obras Demonstrar noção de frase e caráter Desenvolver capacidade de concentração Desenvolver espírito de cooperação, empatia e responsabilidade Desenvolver hábitos de estudo e manutenção do repertório Incentivar a uma participação ativa dos encarregados de educação				Posição de descanso Posição de tocar Vénia Colocação da mão esquerda Colocação da mão direita Arco para cima e para baixo Pulsação e ritmo Afinação Qualidade de som Noção de dinâmica Articulação Noção de estilo, frase e caráter Coesão de grupo		Fazer alongamentos Cantar Exemplificação Imitação Recurso a jogos e metáforas para explicar e trabalhar aspetos técnicos Tocar usando apenas a mão esquerda, usando apenas a mão direita, apenas com o violino, apenas com o arco ou apenas em cordas soltas Tocar com acompanhamento de piano (através de gravações) Ouvir e reagir ao acompanhamento do piano, adequando a sua execução Isolar passagens difíceis	Violino, arco, almofada	Avaliação contínua: recurso a observação direta
							Computador ou telemóvel com acesso à Internet	Vídeos com acompanhamentos de piano
							Recursos didáticos	2' para apresentação 2' para aquecimento 7' para <i>Canção de Maio</i> 4' para <i>Allegro</i> 7' para Dueto n.º 3 de Bartók 7' para <i>Minueto 1</i> 2' para despedida
							Volume I de S. Suzuki Dueto n.º 3 de B. Bartók	

Planificação da aula

A2 – 10h30 às 11h

No início da aula, alguns minutos seriam reservados para as apresentações, podendo os alunos ter os microfones ligados para conversarem uns com os outros. De seguida, desligar-se-iam os microfones dos alunos para evitar interferências. Os alunos teriam os microfones desligados durante a maior parte da aula.

Começaríamos por fazer alongamentos (espreguiçar; rodar os ombros; rodar os pulsos; esticar os pulsos; esticar e dobrar os dedos; rodar o pescoço; dizer sim, não e talvez; abanar os braços), demorando não mais de 2 minutos. Nesta fase, informaria os alunos, tanto oralmente como escrevendo no bate-papo, sobre quais as obras a trabalhar na aula (*Canção de Maio*, *Allegro*, Duetto n.º 3 de B. Bartók e *Minueto 1*).

Iniciariamos a abordagem da *Canção de Maio* com a execução, em tempo lento, de uma escala e arpejo de Lá Maior (começando na corda solta Lá e terminando na nota Lá com 3.º dedo na corda Mi).

De seguida, trabalharíamos o ritmo de semínima com ponto – colcheia (presente na 1.ª frase da obra) em cordas soltas, usando o seguinte exercício: tocar a semínima com ponto na corda Lá, fazer uma pausa para mudar o arco para a corda Mi, tocar a colcheia na corda Mi e repetir a semínima com ponto na corda Lá. Este exercício permitiria trabalhar, além do motivo rítmico, a mudança de corda.

Depois, cantaríamos a *Canção de Maio* enquanto movíamos o arco na vertical, simulando as arcadas da obra. Neste exercício, aproveitaria para relembrar os alunos das diferentes articulações (*martelé* e *staccato*), das diferentes dinâmicas (o *diminuendo*, *piano* e *crescendo* da 2.ª frase da peça) e das zonas do arco (tocar na ponta na parte *piano*).

Por fim, os alunos tocariam a obra com acompanhamento de piano.

Esta parte da aula demoraria cerca de 6 minutos.

Prosseguir-se-ia com o *Allegro*. Para trabalhar esta obra, os alunos mostrariam, usando apenas o braço direito, o gesto do *martelé* (mais brusco e enérgico) e do *legato* (mais suave e flexível). De seguida, tocar-se-ia a obra lentamente, aproveitando para lembrar os alunos do pequeno *ritardando* no final da peça. Para terminar, tocaríamos a tempo, seguindo o acompanhamento de piano.

Para esta obra reservar-se-iam cerca de 4 minutos.

Para preparar o Duetto n.º 3 de B. Bartók, os alunos tocariam, lentamente, uma escala de Sol Maior, desde a corda solta Sol até ao Sol com 3.º dedo na corda Ré. A seguir, demonstrariam a arcada inicial do *Minueto* (1 nota para baixo e 2 ligadas para cima), executando-a na corda solta Lá. Tocar-se-ia uma vez a 1.ª voz,

aproveitando para lembrar os alunos das contagens nas notas longas e nas pausas. A 2.^a voz seria trabalhada apenas se algum aluno a tivesse estudado. Por fim, os alunos tocariam seguindo um vídeo do Dueto.

Esta parte da aula demoraria não mais de 7 minutos.

A última obra seria o *Minueto 1*. Aqui também se isolaria a arcada inicial do Minueto, apontando as diferenças entre esta obra e a trabalhada anteriormente (no Dueto de Bartók as 2 notas para cima são ligadas, no Minueto de Bach são articuladas).

Depois, para chamar a atenção para a posição da mão esquerda, pediria aos alunos que aproximassem a mão da câmara, esticando todos os dedos. Após isso, juntariam o 1.^o dedo do 2.^o. De seguida, afastariam os dedos novamente e juntariam o 2.^o do 3.^o. Por último, os alunos tocariam, alternadamente, os pares de notas Dó natural/Dó sustenido (na corda Lá) e Dó natural/Fá sustenido (nas cordas Lá e Ré).

Isolaríamos, então, as passagens com colcheias (a 1.^a começando na nota Ré com 3.^o dedo na corda Lá, que antecede o grupo de 4 colcheias Dó, Si, Lá, Sol; a 2.^a começando na nota Lá na corda Mi que antecede o grupo de notas Sol, Fá, Mi, Ré), alertando os alunos para a distância entre o 3.^o e o 2.^o dedos, que será maior do que aquela a que estão habituados. A seguir, repetiríamos estas passagens, acrescentando os 4.^{os} dedos que lhes sucedem (respetivamente Mi e Si nas cordas Lá e Mi).

Para terminar, os alunos tocariam uma vez a obra do princípio ao fim com acompanhamento de piano.

Esta parte da aula demoraria cerca de 7 minutos.

Os minutos finais da aula seriam reservados para as despedidas, podendo os alunos ligar os microfones novamente.

Descrição da aula e reflexão

A aula começou, como previsto, com uma apresentação, em que os alunos puderam ter os microfones ligados. Informei os alunos sobre quais seriam as obras a trabalhar durante a aula, escrevendo no “bate-papo”. De seguida, os microfones dos alunos foram desligados e fizeram-se os alongamentos.

No final de cada exercício perguntei aos alunos se se tinham sentido confortáveis, interagindo desta forma com eles.

Depois dos alongamentos, os alunos pegaram no violino e no arco e tocaram, num tempo lento, uma escala de Lá Maior (começando na corda solta e subindo até ao Lá com 3.º dedo na corda Mi, voltando, de seguida, a descer até à corda solta).

Prosseguimos com a *Canção de Maio*. Os alunos pousaram o violino e seguraram o arco numa posição vertical com as cerdas voltadas para o nariz. De seguida, cantaram a 1.ª frase da obra enquanto moviam o arco para cima e para baixo, simulando as arcadas da obra. Lembrei os alunos da divisão do arco, tendo repetido o exercício com foco nesta questão. Para trabalhar a 2.ª frase, comecei por alertar os alunos para a diferença entre *martelé* e *staccato* e pedi-lhes que demonstrassem, apenas com o arco, os gestos de cada um dos golpes de arco (usando o arco todo com muita velocidade para o *martelé* e menos arco para o *staccato*). Depois, cantaram ao mesmo tempo que moviam o arco na vertical, pensando no golpe de arco, nas dinâmicas e nas zonas do arco.

Após isto, tocámos uma vez a *Canção de Maio*. De seguida, partilhei um vídeo do acompanhamento de piano e pedi aos alunos que tocassem em simultâneo. Houve alguns problemas de conexão, pelo que foi necessário pôr o vídeo novamente. Neste exercício, avisei os alunos de que não iria tocar com eles, uma vez que, se tocassem em simultâneo, o som do instrumento ficaria desfasado do áudio da gravação. No entanto, alguns dos alunos entraram uns compassos depois do suposto, ou por se terem distraído ou porque esperavam ver o meu gesto. Assim sendo, foi necessário colocar uma última vez o vídeo do acompanhamento de piano, para que todos os alunos pudessem tocar a obra do princípio ao fim seguindo o piano.

Depois, trabalhámos o *Allegro*. Os alunos começaram por pousar o violino e mostrar, movendo o arco, a diferença entre o gesto do *martelé* e do *legato* (movimento mais enérgico e rápido para o *martelé* e mais suave e flexível para o *legato*). De seguida, tocaram uma frase de cada vez, tendo aproveitado para os lembrar do *ritardando* no final da 2.ª parte. Mais uma vez, partilhei um vídeo do acompanhamento de piano, avisei os alunos que não iria tocar e pedi-lhes que tocassem como se fosse numa audição.

Prosseguimos com o Dueto n.º 3 de B. Bartók. Comecei por perguntar se algum dos alunos tocava a 2.ª voz, não tendo sido perceptível nenhuma resposta. Assumi que todos tocavam a 1.ª voz e tocámos uma escala de Sol Maior, entre a corda Sol e o Sol com 3.º dedo na corda Ré. De seguida, isolámos a arcada inicial do Minueto, tocando uma nota rápida para baixo e uma longa para cima (correspondente a duas notas ligadas). Tocámos uma vez a 1.ª voz, contando os tempos nas pausas e nas notas longas. No fim, lembrei os alunos da suspensão, pedindo-lhes que mantivessem o violino em posição de tocar durante uns segundos e, só depois, fizessem uma vénia.

Mostrei um vídeo do Dueto e pedi aos alunos que tocassem. Após isso, uma aluna informou, pelo “bate-papo”, que tocava a 2.ª voz, pelo que tocámos uma vez esta voz. Por fim, como um aluno manifestou ter sentido que o vídeo estava demasiado rápido, lembrei que no *YouTube* havia a hipótese de alterar a velocidade de reprodução do vídeo e que os alunos poderiam estudar em casa seguindo o acompanhamento num tempo mais lento.

A última obra trabalhada foi o *Minueto 1*. Em primeiro lugar, isolámos a arcada inicial do Minueto, realizando-a na corda Lá. Expliquei a diferença entre a arcada deste Minueto e a do anterior (enquanto no anterior as 2 notas para cima eram ligadas, aqui eram articuladas). De seguida, os alunos pousaram o violino e o arco e aproximaram a mão esquerda da câmara. Começaram por esticar e afastar todos os dedos. Depois, juntaram o 2.º e 3.º dedos, afastando os restantes. Expliquei que esta era a posição da mão nas peças anteriores (como a *Estrelinha*, o *Balão do João* ou a *Tia Rosa*). Voltaram a afastar os dedos e, depois, juntaram o 1.º e o 2.º dedos (posição do *Minueto 1*). Lembrei os alunos que o Dó natural se toca com o 2.º dedo próximo da fita do 1.º dedo e pedi-lhes que tocassem essa nota. Depois, perguntei se todos estavam a tocar a nota certa e repetimos o exercício com o Dó suspenso, com o Fá suspenso na corda Ré e, por fim, regressando ao Dó natural.

De seguida, isolámos as passagens em colcheias, começando por aquela que começa com a nota Ré com 3.º dedo na corda Lá, tal como descrito previamente. Exemplifiquei uma vez e depois os alunos tocaram comigo. Realizámos a passagem começando primeiro para baixo e repetimo-la uma vez começando para cima. O mesmo exercício foi aplicado a uma passagem semelhante a começar na nota Lá com 3.º dedo na corda Mi. Perguntei aos alunos que dedo seria usado para a nota seguinte e os alunos mostraram o 4.º dedo. Por fim, repetimos as passagens acrescentando a nota que as sucedia.

Tocámos todos em conjunto, uma secção de cada vez. Ao chegar ao final da obra, perguntei aos alunos se tinham tido dificuldades e em que parte. Repetimos em primeiro lugar a 3.ª secção, por ter sido a mais requisitada, e, depois, a 2.ª. Para terminar partilhei o vídeo do acompanhamento de piano para que os alunos tocassem em simultâneo. Como houve alguns problemas de conexão (os alunos ouviam o som distorcido), uma das professoras titulares sugeriu que eu voltasse a tocar o *Minueto* com os alunos, desta vez sem acompanhamento.

Os minutos finais da aula foram reservados para as despedidas, podendo os alunos ligar os microfones.

De um modo geral, a planificação foi cumprida, quer em termos das estratégias previstas quer em termos de tempo, tendo havido apenas uns ligeiros atrasos devido a problemas de conexão. A planificação mostrou-se eficaz. No entanto, a estratégia de partilhar o acompanhamento de piano e deixar os alunos a tocar em autonomia não teve o efeito desejado, uma vez que alguns alunos se distraíram e não entraram no momento certo. Para além disso, esqueci-me em alguns momentos de cantar enquanto tocava, o que pode ter feito com que os alunos tivessem mais dificuldades em acompanhar a aula.

6. Reflexão final

Realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada na Academia de Música de Lisboa foi, sem dúvida, muito importante para a minha formação enquanto professora.

O ambiente da Academia era muito agradável. Senti que, por um lado, existia um ambiente descontraído, quase familiar, em que os vários elementos da comunidade escolar estavam interessados em criar uma envolvência saudável e feliz que fomentasse o desenvolvimento pessoal dos alunos, em particular (mas não exclusivamente) na área da música. Por outro lado, tanto professores como alunos têm como objetivo a excelência, valorizando o empenho e rigor no trabalho, com o intuito de atingir os melhores resultados possíveis. Assim, posso sublinhar que a Academia de Música de Lisboa consegue estabelecer um assinalável equilíbrio entre os dois aspetos enunciados, o que promove, generalizadamente, uma motivação para evoluir e melhorar, sem nunca se perder o gosto pela música e o prazer e vontade de a fruir.

Senti que o propósito desta escola era, além de formar músicos competentes e qualificados, criar amantes de música e ajudar os jovens a crescer de uma forma equilibrada e com sentido de responsabilidade cívica, o que vai de encontro à missão e valores da Academia como descrito no seu Projeto Educativo (AML, 2018).

Os professores com os quais contactei revelaram-se extremamente competentes e cultos. Mantinham uma constante vontade de aprender e buscavam sempre oferecer o melhor ensino de música possível. Dominam profundamente o seu instrumento e são capazes de transmitir aos alunos a sua paixão pela música. Foram também prestáveis, tendo-se mostrado disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que surgisse.

Nas aulas de Instrumento contactei com outras maneiras de pensar a música e outras abordagens técnicas. Isto representou, para mim, uma oportunidade de refletir sobre a minha própria forma de tocar e inspirou-me a olhar para a minha execução de outros ângulos, permitindo-me evoluir ao nível da minha própria performance. O facto de os conceitos técnicos terem sido expostos e trabalhados em aula de uma forma muito clara e metódica ajudou-me a consolidar a minha execução a nível técnico. Também me permitiu reforçar a condição de que, para se ser um bom professor de violino, é necessário dominar a fundo a técnica do instrumento, tanto na prática como na teoria, e ser capaz de explicar os conceitos aos alunos de uma forma simples e eficaz. Para além disso, ficou ainda mais claro que é essencial estar disponível para ir à procura da forma de comunicação mais adequada a cada aluno.

Nas aulas de Violino trabalhei uma peça nova com a aluna, a *Meditação* de A. Glazunov. Como eu própria não tinha ainda tocado a obra, procurei identificar os aspetos técnicos e musicais que a peça permitia desenvolver, antecipando, assim, etapas de trabalho com a aluna. Em aula, seria difícil trabalhar certos conteúdos enquanto outros não estivessem dominados ou, pelo menos, compreendidos (por exemplo, seria complicado trabalhar a questão do fraseado enquanto o ritmo não estivesse correto ou as notas não estivessem aprendidas), pelo que optei por elaborar uma lista dos conteúdos a trabalhar e da ordem pela qual deveriam ser abordados. Entendo que esta definição e sequenciação de conteúdos a trabalhar através de uma determinada obra pode tornar tanto o ensino como o estudo da peça um processo mais rico e completo, no qual se visa, mais do que a simples execução do repertório, a aprendizagem de competências que serão aplicáveis em situações futuras e potenciadoras de uma crescente autonomia do aluno.

Um dos principais benefícios de participar nas aulas de Classe de Conjunto de Violino foi a possibilidade de observar aulas de grupo seguindo o Método Suzuki. De particular interesse nesta metodologia é a sua filosofia, nomeadamente a sua vertente humanitária, onde a aprendizagem da música ganha o propósito de fomentar valores que permitam uma maior conexão interpessoal. De facto, nas aulas de Classe de Conjunto ensina-se, para além de todas as questões musicais, os valores do respeito e do companheirismo, bem como do empenho e do orgulho no trabalho.

Dois outros aspetos que gostaria de relevar, no que diz respeito às aulas segundo o Método Suzuki, são a aprendizagem por imitação, que o autor valorizava por ser a forma como as crianças aprendiam a linguagem, e a memorização, importante já que permitiria às crianças concentrar-se em aspetos importantes da execução para além do texto musical. Relativamente a isto, observei que, nas aulas de Classe de Conjunto de Violino, os alunos estavam, de um modo geral, atentos às professoras e aos colegas, reagindo rapidamente a diferentes gestos que as professoras fizessem e a indicações que dessem. Acredito que o desenvolvimento desta capacidade pode revelar-se importante no desempenho em agrupamentos musicais tais como grupos de câmara ou orquestra, uma vez que exigem uma grande disponibilidade para adequar a própria resposta durante a execução, em função de indicações do maestro ou de colegas, sejam essas informações expressas verbalmente ou através do gesto.

Foi importante a oportunidade de participar em aulas de um grupo tão grande (reunindo, ao todo, cerca de uma centena de jovens) com alunos de idades tão variadas. Observar a forma como as professoras interagiam com alunos de diferentes faixas etárias, os diferentes conceitos que abordavam e, acima de tudo, as diferenças a nível do discurso e do grau de profundidade com que abordavam certos aspetos, tornou-me mais capacitada para ensinar música a jovens de qualquer idade.

A pandemia por COVID-19 forçou a Academia a suspender as aulas presenciais durante um largo período e a prosseguir com ensino à distância. Naturalmente, uma plataforma de reunião online não apresenta as condições ideais para uma aula de uma disciplina prática de música, como é o caso de Violino ou Classe de Conjunto. O som dos instrumentos não é captado nem transmitido na sua máxima qualidade e o facto de se estar dependente de uma conexão pela Internet torna quase impossível a sincronia. Assim, nas aulas online não foi possível trabalhar com a mesma profundidade de uma aula presencial. No entanto, observei que os alunos continuavam a evoluir. Uma das possíveis razões para tal ter acontecido terá sido o facto da falta de apoio presencial do professor ter feito com que sentissem necessidade de preencher essa lacuna com estudo autónomo e um empenho redobrado.

Foi enriquecedor também observar de que modo o facto de o ensino ser presencial ou online afetava as estratégias aplicadas em aula. Durante as aulas de Violino que lecionei à distância apercebi-me que não era viável, por exemplo, dar indicações enquanto a aluna estivesse a tocar, uma vez que, na maioria das vezes, ela não me conseguia ouvir. Desta forma, foi necessário ser mais explícita nas indicações que dava, dizendo claramente, antes de a aluna tocar, o que pretendia que ela fizesse e que compassos tocasse. Senti-me algo limitada por não poder tocar ao mesmo tempo que a aluna, principalmente ao trabalhar a questão da expressão e do fraseado, o que me obrigou a ser mais criativa nas estratégias que aplicava. Nas aulas de Classe de Conjunto, como os alunos tinham os microfones desligados durante a maioria da aula, apercebi-me do quão desconfortável é não ser capaz de avaliar, no momento, a sua resposta aos exercícios propostos. Apesar da comunicação com os alunos ter sido positiva e de ter tido algumas indicações relativamente ao que eles estavam a sentir, não tinha perceção da sua resposta real e não sabia se as atividades que estava a sugerir estavam a ter ou não uma influência positiva na sua evolução. Por um lado, esta experiência obrigou-me a confiar mais nas minhas decisões e nas planificações que havia elaborado. Por outro, reforçou a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser focado na forma como o aluno aprende, sendo essencial observar e sentir a sua reação aos exercícios realizados em aula.

Realizar a Prática de Ensino Supervisionada na Academia de Música de Lisboa ajudou-me a clarificar o tipo de professora que gostaria de ser: uma professora que valorize o lado emocional e humano dos alunos sem perder de vista a busca da excelência musical, assumindo a elaboração de planificações cuidadas como um fator fundamental na garantia do sucesso do processo de ensino-aprendizagem e procurando constantemente o desenvolvimento pessoal e a reflexão sobre o próprio desempenho docente.

Parte II - Investigação

A coesão no naipe orquestral de violino: identificação de competências individuais a desenvolver na aula de Violino

A. Fundamentação teórica

1. Sobre orquestra e naipe

A palavra “orquestra” era usada no teatro grego para descrever o espaço semicircular em frente ao palco, onde o coro cantava e dançava (Westrup & Zaslav, 1995). No século XVII, o termo descrevia a área onde se sentavam os músicos e, no século XVIII, a palavra “orquestra” era já associada ao conjunto dos instrumentistas em si e à sua identidade enquanto ensemble (Spitzer & Zaslav, 2001).

Segundo Spitzer e Zaslav (2001), uma orquestra pode ser entendida como um conjunto organizado de instrumentos de cordas friccionadas – divididos em vários naipes em que cada parte é tocada, em regra, em uníssono por mais do que um instrumentista – ao qual podem ser acrescentados instrumentos de sopro e percussão. Os naipes das cordas têm normalmente uma distribuição desigual: há quase sempre mais instrumentistas nos naipes de cordas agudas do que nos naipes de cordas graves. As orquestras são coordenadas através de uma direção centralizada, sendo lideradas tipicamente pelo maestro (prática predominante a partir do século XIX) ou por um instrumentista, normalmente de violino ou instrumento de teclas (prática corrente no século XVII e XVIII, mas seguida também em algumas orquestras atuais). A prática orquestral é caracterizada por um grau elevado de disciplina, uma vez que implica a coordenação da execução de vários instrumentistas (Spitzer & Zaslav, 2001).

Um ensemble instrumental que apresente as características mencionadas pode ser chamado inequivocamente de “orquestra”. Alguns agrupamentos que possuem muitas destas características, mas não todas, são frequentemente chamados também de orquestras, podendo dizer-se que têm, pelo menos, um funcionamento orquestral. Há vários subtipos de orquestra, tais como orquestra sinfônica, orquestras de teatro e ópera, orquestras de câmara ou orquestras de cordas (Spitzer & Zaslav, 2001).

Neste trabalho focar-nos-emos no caso do naipe de violinos de uma orquestra de qualquer subtipo que conte com a direção de um maestro.

Na origem da orquestra destaca-se o papel dos agrupamentos de cordas que foram surgindo na Europa a partir de finais do século XVI, em particular os *Violons du Roi* da corte de Luís XIII. Este grupo, que se manteve até 1761, ganhou, entretanto, o nome de *24 Violons du Roi* e contou com a notável direção de Jean-Baptiste Lully (1632-1687). Os *24 Violons du Roi* tinham uma formação fixa de seis *dessus* (violinos), quatro *haute contres* (violas da gamba pequenas), quatro *tailles* (violas de tamanho médio), quatro *quintes* (violas da gamba maiores) e seis *basses de violon* (instrumentos maiores que os violoncelos atuais) (Spitzer & Zaslav, 2001; Vasconcelos, 2014). Os agrupamentos de violinos franceses, divididos em cinco naipes de instrumentos da família do violino com números desiguais de instrumentistas, podem ser vistos como a origem da orquestra como a conhecemos hoje (Spitzer & Zaslav, 2001).

A partir do século XVII, era costume que a direção de agrupamentos que incluíssem instrumentos fosse assumida por um instrumentista, normalmente de um instrumento de teclas ou de violino. Estes músicos lideravam através do exemplo, ou seja, servindo-se da sua forma de tocar, mais do que de sinais visuais ou auditivos, para mostrar o tempo, coordenar os músicos e gerir aspetos da performance como dinâmicas ou articulações (Spitzer et al., 2001). Durante o século XVIII, a direção pelo instrumentista de teclas foi sendo gradualmente abandonada, enquanto a liderança pelo violinista (o concertino) se tornou crescentemente comum (Brown, 2001).

Uma importante exceção a esta tendência foi a Opéra de Paris, em que, desde a segunda metade do século XVII até ao início do século XIX, a direção da performance musical era feita por um *batteur de mesure*. O *batteur de mesure* marcava o tempo ao bater com um bastão no palco ou numa estante, orientando desta forma os cantores, bailarinos e instrumentistas. Esta forma de dirigir, contudo, causava um barulho incómodo que podia prejudicar a fluência do discurso musical. O mesmo não acontecia nas

orquestras alemãs ou italianas, em que os músicos sentiam e mantinham o tempo autonomamente (Spitzer et al., 2001).

Com o tempo, a posição de *battreur de mesure* foi-se fundindo com a de *maître de musique*. No final do século XVIII, o *maître*, agora conhecido também como *chef d'orchestre*, dirigia os músicos com uma batuta pequena, virado para os cantores e de costas para a orquestra. O *chef d'orchestre* foi ganhando um papel mais ativo na interpretação das obras, assumindo a responsabilidade de marcar o tempo (que fazia com cada vez menos recurso a pancadas audíveis), de coordenar os músicos e de os orientar no que toca ao fraseado e caráter da obra (Spitzer et al., 2001).

No século XIX, as inovações na música orquestral e o número crescente de músicos e instrumentos na orquestra fizeram com que a liderança por um instrumentista se tornasse insuficiente, e tornou-se aceite, de uma forma generalizada, a necessidade de uma figura central que orientasse visualmente a orquestra. Em pouco tempo o maestro passou a dirigir a orquestra recorrendo somente a sinais visuais e, mais no final do século, normalizou-se o posicionamento do maestro na frente e no centro da orquestra, virado para os músicos e de costas para o público (Spitzer et al., 2001). É esta a posição tipicamente ocupada pelo maestro nas orquestras atuais.

Quanto à disposição dos instrumentistas da orquestra, é habitual os músicos de cordas serem colocados num semicírculo, voltados para o centro (onde se situa o maestro). Os instrumentistas de cordas costumam sentar-se aos pares, partilhando a estante com um colega do mesmo naipe. Numa orquestra sinfónica os músicos de sopros sentam-se normalmente atrás das cordas, sendo que os metais são colocados atrás das madeiras. A percussão situa-se, por norma, no fundo do palco (Vasconcelos, 2014).

Existem duas correntes principais relativamente à distribuição dos naipes das cordas. Na disposição “alemã” ou “europeia” encontram-se, na frente da orquestra e em posições opostas, os primeiros violinos (à esquerda do maestro) e os segundos (à direita do maestro). Os violoncelos ficam ao lado dos primeiros violinos, as violas entre os violoncelos e os segundos violinos e os contrabaixos atrás dos primeiros violinos, do lado esquerdo. Na disposição “americana” a ordem dos naipes das cordas difere ligeiramente: os primeiros violinos ficam à esquerda do maestro, seguidos dos segundos violinos, das violas, dos violoncelos e dos contrabaixos, que ficam atrás dos violoncelos (Henrique, 2002; Vasconcelos, 2014).

A escolha da distribuição dos músicos é uma responsabilidade do maestro, podendo haver uma grande variedade de opções. Diferentes disposições terão diferentes resultados sonoros, nomeadamente devido às características direcionais de radiação dos instrumentos²¹. Desta forma, alguns maestros preferem manter a disposição que acreditam produzir geralmente um melhor resultado sonoro, enquanto outros variam de acordo com o repertório ou a resposta acústica da sala. O número de músicos e a forma e tamanho do palco são outros fatores relevantes para a escolha da disposição da orquestra (Henrique, 2002).

1.1. Considerações sobre o som de naipe

Num naipe de violinos prevê-se, por norma, que vários violinistas toquem a mesma parte em uníssono e em simultâneo. O som produzido por um naipe de violinos será diferente do som produzido por um violino apenas: o som do naipe resulta da conjugação dos sons individuais de cada instrumentista, o que dá origem a um som coletivo com um timbre novo e rico. O som que caracteriza

²¹ Segundo Dammerud (2009), a maioria dos instrumentos da orquestra é direcional nas frequências mais elevadas, o que significa que, nas notas mais agudas, os instrumentos radiam mais energia sonora em certas direções do que noutras. No caso dos instrumentos de cordas, o padrão de radiação espacial varia consideravelmente com a frequência.

um naipe é, então, algo mais do que a mera soma dos sons individuais que o constituem (Nam, 2009; Pätynen, 2011; Pätynen et al., 2011).

Para se ter a sensação de um “som de naipe”, ao invés de um “som de violino”, é necessário que existam ligeiríssimas diferenças de tempo, altura, timbre e dinâmica²² entre o som dos vários instrumentistas. Estes desfasamentos ligeiros são causados pelas diferenças de execução técnica entre os vários músicos, diferenças nos próprios instrumentos (instrumentos diferentes respondem de forma diferente às várias frequências, ressoam de forma diferente e, devido às características direcionais de radiação de cada instrumento, o seu som é percebido de forma diferente consoante a sua localização e direção no palco) e pelas condições acústicas (determinadas pelo tamanho e resposta acústica da sala, por exemplo) (Henrique, 2002; Nam, 2009; Pätynen, 2011; Pätynen et al., 2011). Estas pequenas diferenças, desfasamentos ou imprecisões são suscetíveis de provocar batimentos²³ entre os parciais²⁴ produzidos pelos vários instrumentos, o que altera e enriquece o timbre do naipe e contribui para o som característico de uma orquestra (Nam, 2009; Pätynen, 2011).

Tomemos o caso do sincronismo, por exemplo. Num ensemble musical, a performance é assíncrona por natureza, sendo, na prática, impossível obter um sincronismo perfeito entre todos os elementos do grupo (Camargo, 2016; Tahvanainen et al., 2015). Isto acontece, nomeadamente, devido à distância entre os músicos no palco. A velocidade de propagação da luz é maior do que a velocidade de propagação do som, o que faz com que vejamos a ocorrência de um fenómeno antes de ouvirmos o som a ele associado (é por esta razão que vemos um relâmpago antes de ouvir o trovão). Não nos apercebemos deste desfasamento quando as distâncias de propagação são pequenas, mas para distâncias de vinte metros ou mais, é possível distinguir o momento de observação do fenómeno do da audição do som por ele emitido (Henrique, 2002). Numa orquestra sinfónica, dois músicos que se encontrem à distância de 20 m e que comecem a tocar ao mesmo tempo podem chegar a ouvir o som produzido um pelo outro com um desfasamento de cerca de 60 ms (Dammerud, 2009). Para que o público tenha a percepção de que o grupo está sincronizado, muitas vezes os músicos terão de ignorar o desfasamento que ouvem, guiando-se pelos sinais visuais oferecidos, nomeadamente pelo maestro, para conseguirem tocar sincronizadamente. No entanto, como os músicos estão dispersos pelo palco e a comunicação visual com o maestro pode estar obstruída (pela presença de outros músicos, dos seus instrumentos ou das estantes), os instrumentistas podem ter dificuldade a ver esses sinais visuais, o que dificulta a sincronização. Dammerud (2009) refere que um desfasamento de até 60 ms pode até ser considerado parte do som característico de uma orquestra (Dammerud, 2009).

O assincronismo na performance instrumental é, normalmente, não-intencional. No entanto, em certas situações, o desfasamento pode ser usado de uma forma deliberada e expressiva. Quando os parciais dos instrumentos mais graves coincidem temporalmente com as notas fundamentais dos instrumentos mais agudos, uma dessas frequências pode mascarar a outra²⁵. Isto faz com que o som dos instrumentos mais graves soe menos rico e cheio. Deste modo, um assincronismo ligeiro e intencional pode ajudar, por um lado, a salientar o som dos instrumentos mais graves e, por outro, a enriquecer o timbre do ensemble (Tahvanainen et al., 2015).

Na indústria audiovisual é prática corrente simular-se o som característico de um ensemble (normalmente produzido por múltiplas fontes sonoras) tomando como base uma fonte sonora única. Para isso, é costume utilizar-se um efeito áudio, o *chorus* ou *ensemble effect*, que simula a execução das mesmas notas por vários músicos, com ligeiras variações de tempo e altura (Nam, 2009; Pätynen et al., 2011; Verfaillie et al., 2011). Pätynen et al. (2011) propõem um outro método para simular um naipe de

²² Vide 2.2.1. “Dimensões da coesão sonora”

²³ Vide 2.2.1.2. Afinação

²⁴ Vide 2.2.1. “Dimensões da coesão sonora”

²⁵ Quando ouvimos dois sons em simultâneo, acontece, por vezes, o nosso ouvido não ser capaz de processar completamente um dos sons, sendo o som menos intenso mascarado pelo som com maior intensidade. Este fenómeno é conhecido como “efeito de máscara” (Henrique, 2002; Meyer, 2009)

cordas, PTA (*Pitch-Time-Amplitude*), em que seriam introduzidas variações ao nível da altura, tempo e dinâmica.

Se o som característico de um naipe pressupõe desfasamentos de tempo, altura, timbre e dinâmica, e esses desfasamentos podem até ser benéficos, então porque se coloca a questão da coesão no naipe?

O “som de naipe”, como referido anteriormente, é um som coletivo com uma identidade tímbrica específica, distinta da de um instrumento único, e que resulta da conjugação dos sons individuais que o constituem, mais do que da sua soma (Nam, 2009; Pätynen, 2011; Pätynen et al., 2011). Se os desfasamentos forem demasiado perceptíveis, então será possível ouvir claramente os sons individuais de cada instrumentista, e perder-se-á essa identidade coletiva específica – o som do naipe passará a ser apenas a soma dos sons individuais. Se, em hipótese, a coesão fosse tão perfeita que os sons individuais se fundissem totalmente (o que, na prática, não é possível, devido às características particulares de cada instrumento e instrumentista, e devido a fatores como a distribuição dos músicos e seus instrumentos no palco), então o som resultante seria equivalente ao som de um instrumento só, e perder-se-ia a riqueza adicional providenciada pelos ligeiros desfasamentos. A “coesão absoluta” num naipe não é possível nem desejável. No entanto, para que o naipe tenha um som coletivo uno, cada músico deverá procurar conjugar o seu som próprio com o dos restantes músicos, de forma que as suas diferenças não sejam demasiado perceptíveis.

Síntese

O som que caracteriza um naipe é, por um lado, diferente do som produzido por um único violino e, por outro, algo mais do que a mera soma dos sons individuais que o constituem. O som coletivo do naipe resulta da conjugação dos sons individuais de cada instrumentista, o que dá origem a um som coletivo com um timbre novo, rico e complexo.

Para se ter a sensação de um “som de naipe” é necessário que existam ligeiras diferenças de tempo, altura, timbre e dinâmica entre o som dos vários instrumentistas, causadas por diferenças de execução técnica, diferenças nos próprios instrumentos e pelas condições acústicas. No entanto, para que o naipe apresente um som coletivo uno, cada músico deverá procurar conjugar o seu som próprio com o dos restantes músicos, de forma que as suas diferenças não sejam demasiado perceptíveis.

1.2. Hierarquia na orquestra

Por norma, as orquestras organizam-se tendo como base um sistema hierárquico. Cada um dos níveis hierárquicos está associado a um papel específico, que os músicos deverão respeitar de forma a evitar conflitos e garantir o bom funcionamento da orquestra, tanto do ponto de vista musical como no que diz respeito às relações sociais entre os músicos (Lima, 2016; Vasconcelos, 2014).

Simon (1962) entende por hierarquia um sistema composto de subsistemas interrelacionados, estruturados numa ordem em que cada subsistema se subordina a um subsistema maior.

Numa hierarquia social, os indivíduos podem ocupar diferentes posições sociais. Em regra, pessoas numa posição social semelhante relacionam-se de uma forma similar entre si e com os restantes participantes da hierarquia. As hierarquias sociais são constituídas por conjuntos de normas sociais, ou seja, regras em relação às quais os indivíduos se conformam ou é esperado que se conformem. Estas normas sociais afetam e ajudam a definir o comportamento, disposições e emoções dos indivíduos em cada posição social. O nível de poder ou autoridade exercido pelos indivíduos varia consoante a sua posição social: uma pessoa numa posição social “superior” tem, normalmente, maior poder sobre uma pessoa numa posição social “inferior” (van Wietmarschen, 2021).

Dentro do sistema que é uma orquestra sinfónica, temos quatro famílias de instrumentos: cordas, sopros de madeiras, sopros de metais e percussão. Dentro destas famílias há grupos menores - os naipes. Os naipes são organizados segundo modelos de hierarquia próprios de acordo com a tipologia do instrumento. No caso da família das cordas temos os naipes dos primeiros e segundos violinos, o naipe das violas, o dos violoncelos e o dos contrabaixos. Nestes naipes encontramos, na base da hierarquia, os instrumentistas *tutti*, seguidos dos chefes de naipe (um para cada naipe), o concertino (o líder dos primeiros violinos), o maestro e a direção (Lima, 2016; Vasconcelos, 2014).

A utilidade de uma hierarquia numa orquestra pode ser entendida pelo facto de ser necessário coordenar a execução instrumental de muitos músicos, com instrumentos de tipos diferentes e com variados papéis na estrutura musical (melodia, harmonia, preenchimento rítmico, entre outros). Como foi estabelecido, a performance orquestral requer um certo grau de coesão dos músicos, dificultado por fatores como, por exemplo, a resposta acústica da sala. Deste modo, torna-se útil a existência de uma liderança centralizada (representada frequentemente na figura do maestro) que assuma a responsabilidade de orientar os músicos no sentido de uma performance coesa e com qualidade musical. O maestro toma a maioria das decisões musicais em contexto de ensaio e concerto, e os instrumentistas efetivam tecnicamente a ideia musical do maestro. Os chefes de naipe servem de ponte entre o maestro e os instrumentistas *tutti*, transmitindo as ideias musicais do maestro e tomando decisões sobre aspetos mais específicos da performance/técnica instrumental. Os instrumentistas *tutti* têm um menor poder de decisão, sendo importante que tenham a disponibilidade para seguir as indicações dadas pelos músicos em posições mais “elevadas” da hierarquia.

O posicionamento dos músicos no espaço físico está diretamente relacionado com a posição que estes ocupam na hierarquia. No caso das cordas, por exemplo, os chefes de naipe, que têm uma maior autoridade e poder de decisão do que os instrumentistas *tutti*, sentam-se na primeira estante (Lima, 2016). Isto pode dever-se, por um lado, ao facto de estarem mais próximos do maestro e, deste modo, conseguirem ver mais claramente os seus gestos, o que lhes permite interpretar e transmitir a ideia musical do maestro com maior facilidade. Por outro lado, o facto de os instrumentistas *tutti* se sentarem atrás do chefe de naipe permitir-lhes-á que vejam tanto o respetivo chefe de naipe como o maestro, conseguindo, desta forma, acompanhar os seus movimentos e absorver informação crucial para a sua execução musical.

1.2.1. O papel do maestro

Para clarificar a função do maestro na orquestra, torna-se importante compreender o papel que este desempenha na performance musical.

Neves (2016) entende que a performance musical envolve tanto os músicos executantes como o público. Segundo este autor, a performance parte da criação de uma “imagem estética” (uma “imagem mental a reproduzir”) resultante da “confrontação entre uma partitura ou execução musical e a memória do instrumentista ou ouvinte” (Neves, 2016, p. 18). O material musical será executado (tanto instrumentalmente como auditivamente) através de ações corporais. Por fim, existe uma “apreciação final do resultado da acção cometida”²⁶ (Neves, 2016, p. 18), em que cada interveniente na performance confronta o resultado sonoro com a sua “expectativa musical” (a “recepção auditiva expectada”) (Neves, 2016, p. 18).

Relativamente ao papel específico do executante e do público, Neves (2016) conclui:

Se consideramos que, quer instrumentista, quer ouvinte praticam uma [performance] e que esta engloba, quer a [imagem estética], quer a [expectativa musical], teremos que concluir que ambas as acções englobadas em [performance] são vivenciadas também pelos dois agentes. Só

²⁶ As citações de Neves (2016) encontram-se como no original, com grafia pré-Acordo Ortográfico de 1990

que o instrumentista, pela natureza da sua acção técnica, baseia a sua [performance] essencialmente na [imagem estética], e o ouvinte, orientado essencialmente para receptor da música, baseia o seu comportamento performativo na [expectativa musical]. (Neves, 2016, p. 19)

O caso do maestro é particularmente interessante. Este cria uma imagem estética e, segundo ela, desenvolve um gesto técnico que tem a particularidade de não produzir diretamente o som, mas sim orientar a sua produção por um grupo. Pela sua posição estratégica, o maestro tem a possibilidade de uma audição privilegiada e uma especial disponibilidade para avaliar o resultado sonoro. Através do seu gesto, o maestro orienta os instrumentistas, continuamente e em tempo real, na execução do material musical. Assim, “é o elemento que melhor e mais equilibradamente pode usufruir de todos os momentos da [performance], com uma [imagem estética] de músico profissional e uma [expectativa musical] de altíssima qualidade, inacessível em condições normais, a qualquer ouvinte” (Neves, 2016, p. 45).

Rinaldi et al. (2008, p. 17) consideram que a função do maestro é “induzir os músicos a tocar”. Durante a performance musical, o maestro comunica com a orquestra através do seu gesto e, para isso, este deve “possuir um repertório gestual incorporado, automatizado, a ser utilizado na interação com a orquestra” (Rinaldi et al., 2008, p. 17). Existem dois tipos de gesto essenciais para a direção:

- Os “diagramas de regência” (Rinaldi et al., 2008, p. 17): gestos que indicam a fórmula de compasso e cujo propósito principal é facilitar o sincronismo do grupo;
- Os gestos de antecipação: gestos que preparam uma mudança súbita de um certo parâmetro musical (como tempo, dinâmica ou articulação). Estes gestos podem ser também usados para antecipar a entrada de um instrumento, por exemplo.

Estes movimentos visam a comunicação com a orquestra e, como tal, o maestro deve procurar que os seus gestos transmitam a sua ideia musical com clareza (Rinaldi et al., 2008). Para além disso, o maestro deve mover-se de uma forma livre e expressiva, servindo-se não só das suas mãos, dedos e braços, mas também da sua postura e expressões faciais para ilustrar a sua intenção musical (Lisk, 2007).

O maestro deve ouvir o som do grupo de uma forma ativa²⁷ e, baseando-se na informação apreendida auditivamente, orientar a execução dos músicos na busca de um som rico, de qualidade, equilibrado e afinado entre os vários instrumentos, de acordo com o resultado sonoro final por si previamente imaginado (Lisk, 2007).

Este último autor refere que “a audição é única para cada pessoa”²⁸ (Lisk, 2007, p. 5). Como cada maestro ouve de uma forma diferente, orientará o grupo musical de uma forma própria com vista à produção de um resultado sonoro particular. Desta forma, o som e expressão do ensemble serão também únicos. Assim, “o som do [grupo] vai depender das capacidades auditivas do maestro e da sua aptidão para equilibrar o som do ensemble”²⁹ (Lisk, 2007, p. 5).

²⁷ O autor aponta a diferença entre *hearing*, que reflete “um processo passivo em que o som é simplesmente recebido” (citação original: “*a passive process in which sound is simply received*”; traduzido pela autora), e *listening*, “uma perceção ativa e focada que possibilita uma rápida e precisa análise dos sons” (original: “*an active, focused perception that allows a quick and precise analysis of sounds*”; traduzido pela autora) (Lisk, 2007, p. 4)

²⁸ Citação original: “*Listening is unique to every person*”. Traduzido pela autora

²⁹ Original: “*The band's overall sound will depend on the director's listening skills to shape a balanced ensemble sound*”. Traduzido pela autora

Síntese

O maestro cria uma imagem estética da obra a executar e, através do seu gesto, orienta a produção do som por um grupo. Devido à posição estratégica que ocupa, o maestro terá uma audição privilegiada e uma especial disponibilidade para avaliar o resultado sonoro.

Dentro do repertório gestual que o maestro deverá incorporar e utilizar na interação com a orquestra, destacam-se dois tipos de gesto essenciais: os diagramas de regência e os gestos de antecipação. Toda a postura e movimentos corporais do maestro podem servir para comunicar a sua intenção musical, e este deve procurar que os seus gestos sejam claros, livres e expressivos.

O maestro é responsável por orientar os músicos na produção de um som de qualidade, de acordo com o resultado sonoro por si imaginado. Como cada maestro ouve de uma forma diferente, orientará o ensemble no sentido da produção de um som particular. Assim, o som do grupo será também único e, em grande medida, dependente quer das capacidades auditivas do maestro, quer da sua aptidão para moldar o som do ensemble.

1.2.2. O papel do violinista de orquestra

O repertório executado por uma orquestra sinfónica exige, normalmente, uma elevada proficiência técnica de cada um dos seus músicos. Deste modo, qualquer violinista deverá dominar tecnicamente o instrumento, particularmente no que diz respeito à afinação, agilidade, execução de diversos golpes de arco e qualidade de som. No entanto, o papel de violinista de orquestra prevê algumas competências que o distinguem de um violinista solista ou de música de câmara (Vasconcelos, 2018).

Por vezes pode não ser claro para um músico quais são exatamente os deveres específicos da posição que ocupa na hierarquia da orquestra, o que pode originar alguma contestação. Isto acontece, nomeadamente, porque algumas das competências associadas aos níveis hierárquicos não são explicitadas nas condições contratuais dos músicos e, para além disso, porque cada orquestra tem as suas tradições e modos de trabalhar próprios (Vasconcelos, 2014).

Eales (1992) identifica doze competências fundamentais de um violinista de orquestra (Eales, 1992; Vasconcelos, 2014, 2018). Estes doze aspetos são especialmente relevantes no caso dos violinistas *tutti*:

1- *Ritmo*: o violinista deve ser capaz de tocar com uma grande precisão rítmica, de modo que seja possível o sincronismo dentro do naipe, entre os vários naites e na orquestra como um todo;

2- *Audição*: o violinista deve ser capaz de ouvir, assimilar e de se adaptar ao modo de execução dos restantes músicos do seu naipe no que diz respeito ao estilo, técnica, afinação e dinâmica, para que a sua execução individual esteja integrada no som do naipe e o do naipe, por sua vez, esteja integrado no da orquestra;

3- *Dinâmicas*: violinista deve ser capaz de tocar numa gama de dinâmicas o mais ampla possível. São particularmente relevantes as passagens em que o violinista terá de tocar tão *piano* que o seu som se torna quase inaudível;

4- *Articulação*: o violinista deve ser capaz de tocar com boa articulação e clareza. No contexto orquestral devem ser priorizados os golpes de arco em que o arco se mantém próximo da corda, pois estes promovem uma maior clareza no ataque e facilitam a coordenação entre os músicos;

5- *Virtuosismo e resistência*: o violinista deve ter um domínio técnico e resistência física suficientes que lhe permitam tocar as passagens mais difíceis do repertório. O tipo de dificuldade exigido ao instrumentista varia consoante o naipe em que este se insere. Os primeiros violinos tocam frequentemente a voz principal e, por isso, têm uma parte particularmente exposta. Estes músicos precisarão de um som brilhante e uma fluidez específica, em particular em passagens agudas. Os segundos violinos, por outro lado, tocam mais frequentemente no registo médio/grave, pelo que

precisarão de fazer um esforço maior para conseguir um som de qualidade num registo em que o violino não é tão brilhante. Para além disso, têm várias passagens de acompanhamento recheadas de mudanças de corda de difícil execução e que podem ser especialmente desconfortáveis de tocar;

6- *Cumprimento das indicações escritas*: o violinista deve ler e executar todas as indicações da parte musical. Os violinistas *tutti* devem ainda seguir fielmente as indicações comunicadas pelo maestro e chefe de naipe. A uniformidade de arcadas, em particular, é considerada um aspeto essencial no naipe;

7- *Contenção*: estilo de execução e a géstica de um violinista *tutti* e de um chefe de naipe não devem ser idênticos: enquanto os chefes de naipe se podem mover de uma forma mais ou menos exuberante, os violinistas *tutti* devem manter uma postura mais contida e discreta;

8- *Pizzicato*: o violinista deve ser capaz de tocar *pizzicati* (uma técnica não tão usual assim no repertório solístico, mas muito frequente em obras orquestrais) numa ampla gama de dinâmicas e em velocidades elevadas;

9- *Leitura à primeira vista*: o violinista deve ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista, uma vez que as orquestras podem ter um repertório extenso para tocar e pouco tempo para o preparar;

10- *Contacto visual*: o violinista deve observar os movimentos do maestro e do chefe de naipe, em particular a sua distribuição de arco. A manutenção do contacto visual assume um papel fundamental na sincronização do grupo, especialmente para os músicos das últimas estantes (para quem a distância entre músicos no palco pode resultar em desfazamentos consideráveis) e no caso de as condições acústicas não serem as mais favoráveis;

11- *Musicalidade*: o violinista deve ter consciência de qual a sua função na estrutura da obra (por exemplo: melodia, acompanhamento ou preenchimento harmónico) e ser capaz de adequar a sua execução de forma imediata e efetiva consoante o seu papel em cada momento;

12- *Concentração*: o violinista deve ter uma grande capacidade de concentração para não se distrair nos ensaios, que poderão ser bastante longos e exigentes. A questão da concentração é particularmente relevante para os músicos que tocam nas estantes de trás, uma vez que a audição e contacto visual com o maestro e chefe de naipe são dificultados, sendo necessário um sentido de antecipação apurado (Eales, 1992; Vasconcelos, 2014, 2018).

Os chefes de naipe, e particularmente o concertino, têm algumas responsabilidades específicas. Os chefes de naipe assumem a liderança do seu naipe, tomando decisões relativamente à execução técnica do material e transmitindo as ideias musicais, idealmente através dos seus gestos, aos músicos *tutti*. Os chefes de naipe, ainda assim, devem seguir as indicações técnicas e musicais do maestro e do concertino. Deste modo, a posição de chefe de naipe exige uma grande flexibilidade, uma vez que estes músicos assumem tanto uma postura de autoridade relativamente aos músicos *tutti*, como de colaboração com os restantes chefes de naipe e de submissão relativamente ao maestro e concertino. O chefe de naipe tem a responsabilidade de zelar pelo bem-estar e qualidade do seu naipe. Para além disso, tem a tarefa de definir a distribuição do naipe, pelo que é importante que o chefe de naipe conheça os seus colegas tanto de uma perspetiva técnica como musical e comportamental. Por vezes será útil colocar músicos mais experientes nas estantes de trás da orquestra, uma vez que tocar nessa posição exige um nível altíssimo de concentração, experiência, confiança e capacidade de antecipação. O chefe de naipe deve conhecer as obras profundamente, tendo sempre consciência do papel que o seu naipe desempenha na estrutura musical, e não cometer erros ou imprecisões. Vasconcelos (2018) refere que a preparação individual das partes afeta tanto o resultado sonoro do grupo (uma vez que este depende da combinação das várias execuções individuais) como as relações interpessoais que se estabelecem no seio do grupo. Uma boa preparação individual poderá ajudar a evitar situações de tensão e desconforto no ensaio, contribuindo para a construção de relações mais positivas. Neste sentido, o chefe de naipe deve ser exemplar no que diz respeito à preparação individual das partes. Para além disso, deve estar em excelente forma enquanto instrumentista, mantendo um nível elevado de qualidade técnica e domínio do instrumento. Isto porque, por um lado, o chefe de naipe serve de modelo para os restantes músicos

do seu naipe relativamente à forma de execução e, por outro, porque é esperado que este esteja preparado para tocar quaisquer solos escritos na respetiva parte musical (Vasconcelos, 2014, 2018).

O concertino é também o chefe de naipe dos primeiros violinos, pelo que esta função assume, de um modo geral, as responsabilidades características de qualquer chefe de naipe. No entanto, a função de concertino prevê algumas tarefas mais específicas. O concertino realiza a ponte entre o maestro e a orquestra, ajudando na comunicação e ilustrando a vontade musical do maestro através dos seus gestos. Os gestos do concertino devem ser particularmente claros e passíveis de serem observados e compreendidos pelos restantes músicos. Para além disso, o concertino está constantemente a ouvir e avaliar o resultado sonoro, procurando perceber que ajustes é necessário realizar. O concertino tem, por norma, a incumbência de marcar as arcadas, ajudando, com isso, a definir uma série de aspetos musicais como a articulação, as dinâmicas, o fraseado ou o estilo. O seu domínio da partitura deve ser absoluto; Andai (2011) refere até que o concertino deve conhecer a partitura tão bem quanto o maestro. Naturalmente, o concertino deve manter uma excelente forma enquanto instrumentista e deve estar preparado para demonstrar, em contexto de ensaio, qualquer passagem que seja necessário, bem como tocar qualquer solo previsto na parte musical (Andai, 2011).

Síntese

Qualquer violinista de orquestra deverá dominar tecnicamente o instrumento, particularmente no que diz respeito à afinação, agilidade, execução de diversos golpes de arco e qualidade de som. O papel de violinista de orquestra prevê algumas competências que o distinguem do de um violinista solista ou de música de câmara.

Eales (1992) identifica doze competências essenciais para um violinista de orquestra: ritmo, audição, dinâmicas, articulação, virtuosismo e resistência, cumprimento das indicações escritas, contenção, domínio do *pizzicato*, leitura à primeira vista, musicalidade e concentração.

Os chefes de naipe têm responsabilidades específicas, tais como: liderar o naipe, tomando decisões quanto à execução técnica do material e transmitindo as ideias musicais através dos seus gestos; seguir as indicações técnicas e musicais do maestro e concertino; zelar pelo bem-estar e qualidade do naipe; definir a distribuição do naipe; conhecer as obras profundamente, tendo consciência do papel que o seu naipe desempenha na estrutura musical; demonstrar uma excelente preparação individual e domínio técnico, uma vez que o chefe de naipe serve de modelo relativamente à forma de execução e precisa de estar preparado para tocar quaisquer solos escritos na respetiva parte musical.

O concertino tem, de um modo geral, as responsabilidades de um qualquer chefe de naipe. No entanto, esta função prevê algumas tarefas específicas, como, por exemplo, realizar a ponte entre o maestro e a orquestra, e marcar as arcadas, ajudando a definir aspetos musicais como a articulação, as dinâmicas, o fraseado ou o estilo. Os gestos do concertino, que serão observados por todos os restantes músicos, deverão ser particularmente claros, e o concertino deve avaliar continuamente o resultado sonoro, tentando identificar que correções deverão ser feitas. O concertino deve conhecer a fundo a partitura e manter um excelente nível técnico, uma vez que é costume que tenha de exemplificar certas passagens e tocar os solos previstos na parte.

Por vezes pode não ser claro para um músico quais são exatamente os deveres específicos da posição que ocupa na hierarquia da orquestra. Deste modo, o inquérito apresentado mais adiante nesta monografia serve também para dar a entender qual a perceção dos músicos relativamente a certas competências associadas às funções do violinista *tutti*, do chefe de naipe e do concertino.

2. O conceito de coesão

2.1. Coesão de grupo

2.1.1. Definição do conceito de coesão de grupo

De forma genérica, a coesão de grupo é considerada uma característica marcante de grupos altamente funcionais e eficazes. A coesão é normalmente associada a uma série de benefícios para o grupo e seus elementos, destacando-se uma melhor performance do grupo, maior motivação e empenho por parte dos seus elementos e maior sensação de satisfação e bem-estar (Severt & Estrada, 2015).

O conceito de coesão de grupo, apesar de ser relativamente simples de descrever e compreender de uma forma intuitiva, tem-se revelado difícil de, por um lado, definir com precisão e consistência e, por outro, de operacionalizar, medir ou manipular em contexto de laboratório. Segundo Mudrack (1989), parece não existir uma definição ou modo de medir e operacionalizar o construto aceite universalmente.

Este autor reforça que coesão é uma propriedade de grupo. No entanto, o “grupo”, enquanto organismo, é mais abrangente que a soma das percepções individuais dos elementos que o compõem, o que coloca obstáculos ao nível do seu estudo e pode estar na origem da dificuldade em definir o conceito de coesão. Perante as dificuldades referidas, e de modo a obter dados que permitam algum tipo de extrapolação sobre os fenómenos que ocorrem ao nível do grupo, os investigadores optam por estudar os indivíduos, seja questionando-os acerca das suas sensações e percepções, seja analisando o seu comportamento.

Mudrack (1989) e Cota et al. (1995) realizaram uma análise de várias definições de coesão utilizadas ao longo do tempo, apontando alguns dos problemas a elas associados. Entre esses problemas destaca-se o facto de algumas propostas serem “impossíveis de operacionalizar”³⁰³¹ (Mudrack, 1989, p. 42), o facto de algumas definições se focarem demasiado no indivíduo, menosprezando o grupo enquanto entidade³², ou o facto de algumas hipóteses serem aplicáveis a grupos de naturezas específicas, mas não de uma forma universal³³.

Eventualmente, Mudrack (1989) apresenta, como definição mais completa e satisfatória, a formulação proposta por Carron (1982). Este último define coesão como sendo “um processo dinâmico que é refletido na tendência de um grupo para se unir e manter unido na prossecução das suas metas e objetivos”³⁴ (Carron, 1982, como citado em Mudrack, 1989, p. 45). Esta definição é também utilizada por Cota et al. (1995). Entretanto, Carron et al. (1998) apresentam uma revisão desta definição, propondo que coesão de grupo seja entendida como “um processo dinâmico que é refletido na tendência de um grupo para se unir e manter unido na prossecução dos seus objetivos e/ou para satisfação das

³⁰ Original: “*impossible to operationalize*”. Traduzido pela autora

³¹ É este o caso da definição apresentada por Festinger (1950), que entende coesão como “a resultante de todas as forças que atuam sobre os membros para que estes se mantenham no grupo” (original: “*the resultant of all the forces acting on the members to remain in the group*”; traduzido pela autora) (Festinger, 1950, p. 274)

³² É este o caso da definição apresentada por Lott e Lott (1965), que entendem coesão como “a propriedade do grupo que é inferida pelo número e força das atitudes positivas mútuas entre membros de um grupo” (original: “*that group property which is inferred from the number and strength of mutual positive attitudes among the members of a group*”; traduzido pela autora) (Lott & Lott, 1965, p. 259)

³³ É este o caso da definição apresentada por Goodman, Ravlin e Schminke (1987), que entendem coesão como “o engajamento dos membros na tarefa do grupo” (original: “*the commitment of members to the group task*”; traduzido pela autora) (como citado em Cota et al., 1995, p. 574)

³⁴ Original: “*a dynamic process that is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its goals and objectives*”. Traduzido pela autora

necessidades afetivas dos membros”³⁵ (como citado em Eys et al., 2007, pp. 395-396). Esta última definição continua a ser utilizada em trabalhos mais recentes, como é o caso de Loughhead et al. (2008, p. 54), Vincer e Loughhead (2010, p. 448), Martin et al. (2014, p. 88) e Fotopoulou et al. (2019, p. 2).

2.1.2. Estrutura e funções da coesão de grupo

A questão da estrutura da coesão, nomeadamente se se trata de um construto unidimensional ou multidimensional, é objeto de discórdia entre investigadores (Cota et al., 1995).

O uso de modelos unidimensionais oferece vantagens e desvantagens. Enquanto vantagem, encontra-se, por exemplo, o facto de estes ajudarem a distinguir, de uma forma clara, os parâmetros da coesão dos de outros construtos relacionados. Olson et al. (1979), por exemplo, definiram coesão no contexto das dinâmicas familiares. Uma primeira definição compreendia coesão enquanto “a ligação emocional que os membros têm uns com os outros e o grau de autonomia individual que uma pessoa sente no sistema familiar”³⁶ (Olson et al., 1979, p. 3). Entretanto, esta definição foi corrigida e foi retirada a parte que mencionava a autonomia individual, uma vez que a proposta inicial misturava inapropriadamente os conceitos de coesão e de autonomia (Olson et al., 1983, pp. 8-9). No que toca às desvantagens deste tipo de conceções, Cota et al. (1995) referem que os modelos unidimensionais tendem a ter uma aplicação limitada a grupos específicos. Para além disso, em certos casos, diferentes propostas unidimensionais focam-se em aspetos distintos da coesão, o que dificulta a comparação das mesmas. Por essa razão, os resultados empíricos de investigações baseadas em modelos de coesão mais restritos são dificilmente generalizáveis (Cota et al., 1995).

Estudos realizados nas décadas de 1950 e 1960, nomeadamente os de Eisman (1959) e Hagstrom e Selvin (1965), questionam a unidimensionalidade da coesão e sugerem que esta será, em alternativa, um construto multidimensional.

A proposta de Carron et al. (1985) é um exemplo de um modelo multidimensional da coesão. Estes autores defendem que a coesão opera tanto a nível do grupo como a nível individual e entendem que esta engloba quatro construtos: (Carron et al., 1985, p. 249):

- **Atração Individual ao Grupo-Tarefa**³⁷: perceção de cada membro sobre o seu envolvimento no que toca à tarefa e objetivos do grupo;
- **Atração Individual ao Grupo-Social**³⁸: perceção de cada membro sobre as suas interações sociais dentro do grupo;
- **Integração do Grupo-Tarefa**³⁹: perceção individual sobre a união do grupo no que toca a aspetos relacionados com a tarefa e objetivos do grupo;
- **Integração do Grupo-Social**⁴⁰: perceção individual sobre a união do grupo enquanto unidade social.

³⁵ Original: “a dynamic process that is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs”. Traduzido pela autora

³⁶ Original: “the emotional bonding members have with one another and the degree of individual autonomy a person experiences in the family system”. Traduzido pela autora

³⁷ Original: “Individual Attractions to the Group-Task”. Traduzido pela autora

³⁸ Original: “Individual Attractions to the Group-Social”. Traduzido pela autora

³⁹ Original: “Group Integration-Task”. Traduzido pela autora

⁴⁰ Original: “Group Integration-Social”. Traduzido pela autora

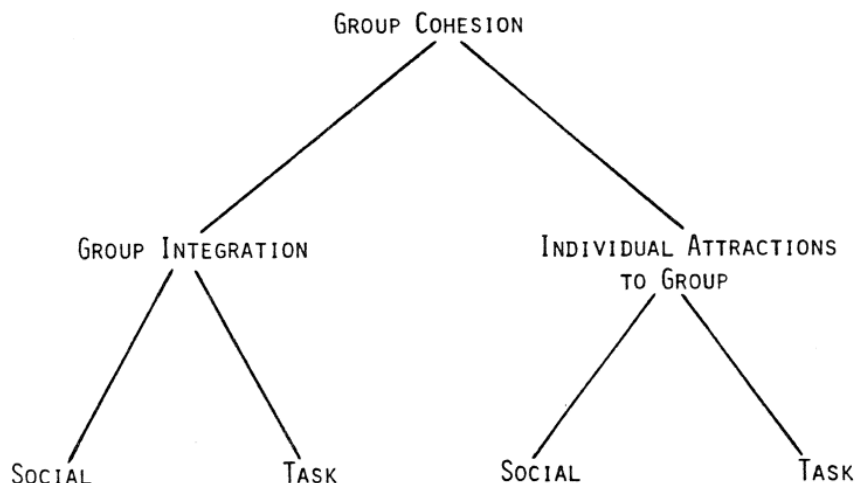


Figura 3 Modelo conceitual da coesão de grupo de Carron, Widmeyer e Brawley (1985) [Fonte: Carron et al. (1985, p. 248)]

Outro modelo multidimensional da coesão é o avançado por Severt e Estrada (2015). Os autores identificam duas funções da coesão (**afetiva**⁴¹ e **instrumental**). No contexto da função afetiva, distinguem as vertentes **interpessoal**⁴² e do **orgulho de grupo**⁴³. No que toca à função instrumental, referem as vertentes **social** e da **tarefa**⁴⁴.

Deste modo, no que diz respeito às propriedades funcionais da coesão, temos:

- **Função afetiva:** integra os aspetos relacionados com o impacto emocional nos elementos do grupo e, conseqüentemente, no grupo em si. A coesão, do ponto de vista afetivo, permite satisfazer uma necessidade primitiva de pertença. Esta necessidade assume um papel importante na união dos grupos.
- **Função instrumental:** engloba os aspetos relacionados com o trabalho e os objetivos do grupo. Independentemente do propósito com que o grupo tenha sido formado, os membros têm a tendência para trabalhar em conjunto de um modo que maximize as recompensas e minimize as penalizações. Assim, a função instrumental da coesão permite que os grupos atinjam as suas metas eficientemente, garantindo a melhor performance possível.

No contexto da função afetiva da coesão, identificam-se duas vertentes:

- **Vertente interpessoal:** diz respeito aos laços de amizade desenvolvidos entre membros do grupo. Lott e Lott (1965) entendem como central para a coesão de grupo a “atração interpessoal, apreço ou atitudes positivas entre membros de um grupo”⁴⁵. Os membros que interagem frequentemente têm tendência a formar laços de amizade, participando em momentos de comunicação e interação social tanto dentro como fora do contexto do grupo. Estes laços de amizade ajudam a satisfazer a necessidade humana de pertença (Severt & Estrada, 2015).
- **Vertente do orgulho de grupo:** refere-se à identificação social e ao prestígio que os membros associam a pertencer ao grupo. A Teoria de Identificação Social (*Social Identity Theory* ou SIT), desenvolvida principalmente por Henri Tajfel (1919-1982) e John Turner (1947-2011) no último quartel do século XX, indica que, na formação de um autoconceito, entra em jogo não só

⁴¹ Original: “*affective*”. Traduzido pela autora

⁴² Original: “*interpersonal*”. Traduzido pela autora

⁴³ Original: “*group pride*”. Traduzido pela autora

⁴⁴ Original: “*task*”. Traduzido pela autora

⁴⁵ Original: “*interpersonal attraction, liking, or positive attitudes among group members*”. Traduzido pela autora

uma identidade pessoal que contempla características idiossincráticas, mas também uma identidade social que engloba a classificação desse indivíduo dentro de um grupo. Quando ocorre identificação social - “percepção de unicidade com, ou pertença a, um agregado humano⁴⁶” (Ashforth & Mael, 1989, p. 21) -, as pessoas satisfazem a sua necessidade básica de se definir e posicionar no contexto social, agrupando-se, a si e aos outros, em categorias. Outro fenómeno relevante para o orgulho de grupo é a tendência que os indivíduos têm para se associarem com o sucesso alheio como se se tratasse de uma vitória pessoal. A isto dá-se o nome de *basking in reflected glory* (*BIRGing*) e pode acontecer mesmo quando o indivíduo em nada contribuiu para o êxito dos restantes. Para além disso, as pessoas têm uma maior propensão para se identificarem com indivíduos ou grupos considerados de sucesso do que com aqueles que não sejam reconhecidos com o mesmo prestígio (Cialdini, et al., 1976), o que pode ajudar a explicar o facto do orgulho de grupo ser normalmente maior em grupos caracterizados como bem-sucedidos (Severt & Estrada, 2015).

No âmbito da função instrumental da coesão, distinguem-se também duas vertentes:

- **Vertente social:** diz respeito aos laços sociais estabelecidos entre membros do grupo através das suas relações de trabalho. Segundo Mikalachki (1969, como citado em Severt & Estrada, 2015), os laços sociais existentes entre elementos de um grupo manifestam-se através de sentimentos de apreço e confiança. Quando existe coesão social, os membros valorizam as relações providenciadas pelo grupo e têm tendência a procurar criar relações de trabalho construtivas, resultando frequentemente em níveis elevados de *team-member exchange*. *Team-member exchange* (TMX) diz respeito à percepção individual dos membros acerca da qualidade das relações de trabalho no grupo, especificamente a disposição de um elemento para ajudar os restantes e da disponibilidade do grupo para reciprocitar esse comportamento. Quanto mais alta for a qualidade da TMX, maior será a reciprocidade entre membros. Um conceito relacionado é *leadership-member exchange* (LMX), que descreve a qualidade das relações entre líderes e membros, enquanto TMX se refere às relações entre um membro e seus pares. Apesar de não serem sinónimos, a coesão social e a TMX estão relacionadas e desenvolvem-se tendencialmente em paralelo; uma maior coesão social ajuda a melhorar a qualidade da TMX, e uma maior TMX permite uma maior coesão. A coesão social é importante para os grupos porque cria as condições para o desenvolvimento de relações pessoais e de trabalho positivas, com níveis altos de TMX que acarretem benefícios concretos para o grupo (Chen, 2018; Severt & Estrada, 2015).
- **Vertente da tarefa:** refere-se ao compromisso partilhado pelos membros do grupo no que toca às metas e objetivos do grupo. Quando existe coesão a nível da tarefa, os membros do grupo sentem vontade de trabalhar de uma forma eficiente com o intuito de atingir objetivos comuns e confiam que os restantes elementos farão o mesmo de uma forma diligente, competente e eficaz (Severt & Estrada, 2015).

Cada uma das quatro vertentes apresentadas pode ser observada a nível **horizontal** (relações entre elementos do grupo com o mesmo grau de autoridade) e **vertical** (relações entre elementos do grupo com graus de autoridade diferentes). As interações entre elementos de níveis hierárquicos diferentes poderão ser de natureza distinta das interações entre membros no mesmo nível hierárquico.

O modelo de Severt e Estrada (2015) é apresentado de uma forma esquemática na Tabela 11:

⁴⁶ Original: “*perception of oneness with or belongingness to some human aggregate*”. Traduzido pela autora

Tabela 11: Modelo integrado das funções e estrutura da coesão segundo Severt e Estrada (2015) [Fonte: Elaboração da autora a partir de Severt & Estrada (2015)]

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

Cota et al. (1995) são da opinião que os modelos multidimensionais da coesão têm maior potencial do que os modelos unidimensionais por se adequarem melhor ao conhecimento teórico e empírico atual sobre o construto e, deste modo, melhor representarem o conceito de coesão. No entanto, admitem que as propostas multidimensionais também apresentam limitações. Por exemplo, à semelhança do apontado no caso dos modelos unidimensionais, é possível que diferentes modelos multidimensionais abranjam diferentes aspetos da coesão, tornando-se difícil compará-los ou generalizar os resultados empíricos provenientes de estudos neles baseados (Cota et al., 1995).

Cota et al. (1995) apresentam uma proposta de coesão enquanto construto multidimensional com dimensões primárias e secundárias. As dimensões primárias são descritas como aquelas aplicáveis a todos ou à maioria dos tipos de grupo, enquanto as dimensões secundárias dizem respeito apenas a tipos de grupo específicos. Estes autores referem que é responsabilidade de cada investigador identificar e seleccionar as dimensões primárias e secundárias que considera relevantes para o seu estudo (Cota et al., 1995).

Também Carron et al. (1998) (como citado em Whitton & Fletcher, 2014) e Severt e Estrada (2015) defendem que a coesão não se manifesta do mesmo modo em todos os grupos e deixam a ressalva de que algumas das dimensões podem não ser observáveis ou relevantes em determinados grupos, dependendo da sua estrutura ou do propósito com que foram formados. Carron et al. (1998) (como citado em Whitton & Fletcher, 2014) apontam ainda que a coesão de um mesmo grupo pode variar consoante a sua fase de evolução.

Síntese

Para o propósito deste trabalho será utilizada a definição de coesão de grupo apontada por Carron et al. (1998), ou seja: “um processo dinâmico que é refletido na tendência de um grupo para se unir e manter unido na prossecução dos seus objetivos e/ou para satisfação das necessidades afetivas dos membros” (como citado em Eys et al., 2007, pp. 395-396).

Relativamente à estrutura deste construto, foram apresentadas três propostas. A primeira, de Carron et al. (1985) identifica as seguintes dimensões:

- **Atração Individual ao Grupo-Tarefa:** percepção de cada membro sobre o seu envolvimento no que toca à tarefa e objetivos do grupo;
- **Atração Individual ao Grupo-Social:** percepção de cada membro sobre as suas interações sociais dentro do grupo;

- **Integração do Grupo–Tarefa:** percepção individual sobre a união do grupo no que toca a aspetos relacionados com a tarefa e objetivos do grupo;
- **Integração do Grupo–Social:** percepção individual sobre a união do grupo enquanto unidade social.

A segunda, de Severt e Estrada (2015), identifica duas funções da coesão: **função afetiva** (engloba os aspetos relacionados com o impacto emocional nos elementos do grupo e permite satisfazer uma necessidade natural de pertença) e **função instrumental** (integra os aspetos relacionados com o trabalho e objetivos do grupo e permite que os grupos atinjam eficientemente as suas metas).

No âmbito da função afetiva, encontram-se as seguintes vertentes:

- **Interpessoal:** diz respeito aos laços de amizade desenvolvidos entre membros do grupo;
- **Orgulho de grupo:** refere-se à identificação social e ao prestígio que os membros associam a pertencer ao grupo.

No âmbito da função instrumental, encontram-se as seguintes vertentes:

- **Social:** diz respeito aos laços sociais estabelecidos entre membros do grupo através das suas relações de trabalho;
- **Tarefa:** refere-se ao compromisso partilhado pelos membros do grupo no que toca às metas e objetivos do grupo.

Cada uma destas quatro vertentes pode ser observada nas relações entre membros num mesmo nível hierárquico – **horizontal** – ou em níveis hierárquicos diferentes – **vertical**.

A terceira proposta, de Cota et al. (1995), sugere que a coesão pode ter dimensões primárias – se se aplicam a todos ou à maioria dos grupos – e secundárias – se se aplicam a tipos de grupos específicos. Estes autores referem que é responsabilidade de cada investigador identificar as dimensões que se aplicam ao grupo específico que está a estudar.

Posto isto, utilizaremos neste trabalho a proposta de Severt e Estrada (2015). Entendo que a inclusão da variável dos níveis hierárquicos e a clarificação das duas funções que a coesão pode desempenhar tornam esta proposta especialmente completa. Para além disso, este modelo de coesão parece ser relevante e aplicável no contexto orquestral.

Seguindo a linha de pensamento de Cota et al. (1995), o inquérito apresentado nesta monografia pretende também esclarecer qual a percepção dos músicos relativamente à relevância das quatro vertentes da coesão apontadas por Severt e Estrada (2015).

2.2. Coesão sonora

Winther (2005) defende que a “coesão num ensemble musical se identifica através de um som íntegro e é alcançada através de uma combinação de ajustes físicos e interação”⁴⁷ (Winther, 2005, p. 1410).

Para um instrumentista produzir um som de qualidade, este tem de usar o seu corpo de uma determinada forma, posicionando-se com uma certa postura e aplicando uma certa sequência de movimentos. Estes gestos, que o instrumentista aprende e incorpora na sua execução, resultam num determinado som (Winther, 2005).

⁴⁷ Original: “*cohesion in a musical ensemble is itself identified as an embodied sound, and it is achieved by a combination of physical adjustment and interaction*”. Traduzido pela autora

Como a performance musical num grupo é coletiva, implicará, naturalmente, a interação entre os membros do grupo, pelo que o instrumentista terá de ajustar a sua execução individual tendo em conta a dos restantes músicos. Ainda assim, o som íntegro que caracteriza a coesão num grupo musical é, claro está, um som e, como tal, também ele é produzido através de certos movimentos individuais. Ou seja: o som coletivo é produzido pelos movimentos dos instrumentistas e pode ser alterado através da realização de ajustes físicos individuais (Winther, 2005).

Para além disso, o processo de obter coesão requer que o músico encontre uma “coerência entre o seu corpo e a estrutura da música”⁴⁸, naquilo que van den Dool (2018) descreve como uma “coesão ao nível individual”⁴⁹ (van den Dool, 2018, p. 70). Assim, o processo de alcançar coesão pode ser entendido como “uma prática incorporada individualmente e mediada pela interação de grupo”⁵⁰ (Winther, 2005, p. 1411). A interação entre membros do grupo é parte do fenómeno, mas não representa a sua totalidade.

Winther (2005) estuda o fenómeno da coesão em grupos de *kumidaiko* (um tipo de ensemble de percussão oriundo do Japão) e refere que, neste tipo de grupo, o objetivo é a execução sincronizada de uma obra, em que “os sons produzidos por cada indivíduo deverão ser, no mínimo, coordenados temporalmente e, idealmente, serão similares em qualidade”⁵¹ (Winther, 2005, p. 1417). Segundo Strong e Plitnik (1992), *tone quality*⁵² envolve dimensões como sensação de intensidade, altura e timbre. Isto sugere que, na busca de coesão há, para além do sincronismo, várias dimensões sonoras que podem ser conjugadas. Este assunto será explorado mais a fundo no subcapítulo 2.2.1. “Dimensões da coesão sonora”.

Winther (2005) menciona ainda que o alcance da coesão é um “processo em camadas”⁵³ (Winther, 2005, p. 1417). A autora descreve que o músico começa por tomar consciência do seu som e movimentos corporais próprios. Depois, o músico interage com os restantes membros do grupo, tomando, eventualmente, consciência do som coletivo. Por fim, afere esse som coletivo em termos da sua relação corpo-som individual (Winther, 2005).

Esta perspetiva parece coincidir com a de van den Dool (2018). Este autor estudou as interações de alunos de vários ensembles com o intuito de perceber de que forma se processa a aprendizagem de diversas competências musicais.

Van den Dool (2018) conclui que os alunos recebem as informações sobre os vários parâmetros musicais através de dois canais sensoriais principais: a visão (através da observação dos gestos dos colegas ou do professor) e a audição (através do foco auditivo na obra musical em execução). De um modo geral, os alunos empregam uma combinação de foco auditivo e foco visual para recolher a informação necessária para a aquisição de competências musicais. O foco auditivo está presente de forma constante durante a execução de uma obra, mas pode ser priorizado conscientemente em certas situações. O foco visual permite recolher informação cinestésica e ler a partitura ou parte musical (Camargo, 2016; van den Dool, 2018). A dimensão da notação não foi, contudo, explorada a fundo por van den Dool (2018), uma vez que os alunos dos vários grupos estudados tocavam maioritariamente de memória.

⁴⁸ Original: “*coherence between their body and the structure of the music*”. Traduzido pela autora

⁴⁹ Original: “*cohesion on an individual level*”. Traduzido pela autora

⁵⁰ Original: “*individually embodied practice, mediated by group interaction*”. Traduzido pela autora

⁵¹ Original: “*the sounds produced by each individual must be coordinated temporally at least and ideally, they will be similar in quality*”. Traduzido pela autora

⁵² Utiliza-se *tone quality* para descrever a propriedade perceptual do som que engloba timbre e *sonance* (vide 2.2.1. “Dimensões da coesão sonora”). Desta forma, é feita a distinção entre *tone quality* e qualidade de som (esta última referente a uma avaliação subjetiva da qualidade do som, ou seja, se se entende que este tem uma boa ou má qualidade no contexto específico em que ocorre)

⁵³ Original: “*layered process*”. Traduzido pela autora

No caso específico da obtenção de coesão, os alunos recolheram a informação necessária através de uma mistura de foco visual e auditivo. A informação auditiva é, naturalmente, recebida constantemente, enquanto a informação visual será recolhida de uma forma deliberada. Esta última parece servir dois propósitos principais: assimilar a pulsação correta e preparar alterações nos vários parâmetros musicais (van den Dool, 2018).

Numa fase inicial da aprendizagem da coesão enquanto competência musical, o autor notou que os alunos pareciam privilegiar a informação visual obtida através da observação dos gestos dos outros em vez da informação auditiva, o que sugere que os alunos precisam de informação visual sobre os movimentos dos colegas para se sincronizarem. A audição continua a ser essencial e, como refere o pianista de um dos grupos estudados, um “fator constante”. No entanto, este instrumentista refere que, quando as mudanças são demasiado rápidas, se um músico “se focar apenas na audição chegará certamente demasiado tarde”⁵⁴ (van den Dool, 2018, p. 126).

De facto, o autor notou que, quando os alunos priorizavam a audição nesta fase inicial da aprendizagem, a probabilidade de alcançar coesão baixava (23,9% de probabilidade de alcançar coesão sem a priorização da audição e 9,3% com). Segundo o autor, estes resultados podem ser explicados pelo facto de este, na sua análise, ter contado como momentos em que o aluno prioriza a audição apenas aqueles em que este sentido é claramente escolhido como atividade sensorial principal (por exemplo, quando o aluno volta a cabeça para se concentrar no que ouve). Para além disso, a ocorrência de mais falhas de coesão quando os alunos dão preferência à audição pode dever-se ao facto dessa priorização acontecer, normalmente, quando os alunos se sentem inseguros ou precisam de se concentrar para uma frase musical mais exigente (van den Dool, 2018).

Depois de processarem a informação cinestésica apreendida através da observação dos movimentos dos outros e confirmarem auditivamente a pulsação, os alunos procuraram sincronizar os seus movimentos com o dos colegas. Parece ser importante para a manutenção da coesão um envolvimento físico constante (van den Dool, 2018).

O autor refere que, após confirmação visual e auditiva e um envolvimento cinestésico consciente, há um momento em que os alunos se focam principalmente na informação auditiva. O autor acredita que este pode ser um momento em que o aluno confirma a adequação da sua execução individual (van den Dool, 2018). Este momento final em que o músico retoma o foco na sua execução individual é também mencionado por Winther (2005).

Outra observação interessante de van den Dool (2018) é que os alunos passam a precisar de menos confirmação visual depois de compreenderem a estrutura da obra e observarem os movimentos dos colegas, a fim de perceberem como se podem sincronizar com a música. Os alunos continuam a mover-se com gestos semelhantes uns aos outros mesmo com um contacto visual mais reduzido (van den Dool, 2018).

A facilidade aparente com que os músicos se movem em conjunto pode fazer parecer que a coesão é uma competência que está presente *a priori* (van den Dool, 2018). No entanto, este é um fenómeno complexo, que implica tanto interação com outros (nomeadamente através da audição, da observação dos gestos dos colegas/professor, para posterior imitação cinestésica, e de um envolvimento físico pessoal) como consciência e domínio dos gestos que produzem o som individual e, conseqüentemente, o som coletivo.

Compreender como os músicos alcançam a coesão ajuda a perceber o papel dos maestros e líderes de grupo. Winther (2005) considera que o papel do maestro é interpretar a partitura musical e orientar os músicos na sua execução de forma a produzir uma performance coesa.

Van den Dool (2018), focando-se especificamente no contexto escolar, explica que os alunos podem detetar um erro autonomamente ou através do auxílio do professor. No caso da deteção autónoma do

⁵⁴ Original: “if you only focus on hearing you are definitely too late”. Traduzido pela autora

erro, os alunos apoiam-se normalmente na audição. Quando percebem que o resultado sonoro da sua execução não foi o pretendido, tendem a reagir imediatamente a fim de corrigir o seu erro. Desta forma, combinam foco auditivo no material em execução com foco visual nos movimentos do professor e colegas para perceber que correções devem ser feitas. Depois, procuram imitar os gestos observados e verificam se a sua execução individual está correta, quer a nível auditivo quer a nível cinestésico (van den Dool, 2018).

Contudo, o instrumentista pode não se aperceber imediatamente de que cometeu um erro que comprometa a coesão do grupo. Nesse caso, o maestro ou líder poderá realizar um sinal que induza o instrumentista a corrigir o seu erro (Winther, 2005). Van den Dool (2018) explica que, quando é o líder quem assinala o erro, este utiliza, normalmente, ora sinais visuais (como movimentos que orientam os músicos no sentido da execução correta, por exemplo), ora auditivos (como é o caso das correções verbais). No entanto, o autor defende que as correções verbais interrompem o discurso musical e, por isso, são menos eficazes do que a realização de gestos, no que toca à resolução de erros (van den Dool, 2018).

Torna-se claro que os líderes de um grupo musical ilustram os vários parâmetros musicais com os seus movimentos e oferecem aos instrumentistas informação cinestésica na qual estes se podem basear para alcançarem coesão. No caso da orquestra estes líderes são o maestro e os chefes de naipe. O caso do chefe de naipe é particularmente interessante, uma vez que este reúne tanto um gesto de liderança e orientação dos instrumentistas *tutti*, como o gesto técnico da execução do instrumento. Deste modo, pode revelar-se uma fonte de informação cinestésica particularmente completa para os instrumentistas que o seguem.

Síntese

O termo “coesão” parece ser usado para descrever fenómenos diversos. Para além disso, o significado do conceito de coesão é por vezes assumido intuitivamente, como se se tratasse de um conceito entendido através do senso comum. No decorrer deste trabalho, a palavra “coesão” já foi utilizada para descrever coesão de grupo, coesão sonora, coesão na performance musical, coesão num ensemble musical ou coesão ao nível individual, por exemplo.

O facto de se usar a palavra “coesão” para descrever fenómenos diferentes pode revelar-se problemático, o que sugere que talvez se devesse empregar outras palavras para descrever os vários fenómenos. No entanto, esse problema não é o foco desta investigação. Para efeitos deste trabalho, entendo que é suficiente especificar de uma forma clara os tipos de coesão que serão tidos em conta.

Assim, neste trabalho, concentrar-nos-emos no conceito de **coesão de grupo** e de **coesão sonora**, e estes fenómenos serão tratados no contexto específico dos naipes orquestrais de cordas, particularmente os naipes de violinos.

Coesão de grupo, como já foi referido, pode ser entendido como “um processo dinâmico que é refletido na tendência de um grupo para se unir e manter unido na prossecução dos seus objetivos e/ou para satisfação das necessidades afetivas dos membros” (Carron et al., 1998, como citado em Eys et al., 2007, pp. 395-396).

Para o propósito desta investigação, assumir-se-á a coesão de grupo como um construto multidimensional com duas funções (afetiva e instrumental) e que abarca quatro vertentes – interpessoal, orgulho de grupo, social e da tarefa – que podem ser observadas a nível horizontal ou vertical (Severt & Estrada, 2015). Assume-se também, conforme proposto por Cota et al. (1995), que a coesão pode ter dimensões variadas e que é responsabilidade de cada investigador identificar aquelas que considera relevantes para o seu estudo.

Quanto à **coesão sonora** (no contexto específico dos naipes orquestrais de cordas) sugiro que esta seja entendida como **a conjugação de vários sons individuais de modo que estes se consubstanciem num som coletivo**.

A coesão sonora é um fenómeno complexo que engloba tanto a interação com outros músicos como o domínio da execução individual (nomeadamente a nível da consciência e controlo dos gestos que produzem o som). Para além disso, a coesão sonora parece envolver a conjugação de várias dimensões sonoras, para além de requerer sincronismo entre as execuções individuais.

Na interação entre músicos durante a execução musical é utilizada a audição (como fator constante na execução), a visão (para leitura da partitura/parte musical e observação dos movimentos dos outros) e o envolvimento físico (importante para a manutenção da coesão e fonte de informação cinestésica que os músicos deverão apreender visualmente).

Os líderes de grupo (que no caso da orquestra são o maestro e os chefes de naipe) combinam a informação auditiva com informação cinestésica através da realização de gestos que ilustram os parâmetros musicais que pretendem demonstrar. Assim, estes líderes têm um papel particularmente relevante na manutenção da pulsação, antecipação de mudanças (de tempo, dinâmica, entre outros) e correção de erros.

Se a coesão sonora no naipe se manifesta num “som coletivo” e este é produzido por vários instrumentistas, então, logicamente, o som coletivo do naipe será afetado pela execução instrumental de cada músico e pela sua disponibilidade para se ajustar. Isto sugere que a coesão de grupo do naipe afeta a coesão sonora do mesmo. Desta forma, entendo que o som resultante da coesão sonora pode ser visto como **a materialização acústica da coesão de grupo do naipe**.

2.2.1. Dimensões da coesão sonora

“Som” pode ser entendido tanto como um fenómeno físico como psicofísico. A existência de som requer a produção de uma onda sonora e a sua propagação através do meio material (sólido, líquido ou gasoso); essas ondas sonoras podem provocar em nós uma sensação auditiva. Deste modo, o som, enquanto fenómeno físico, refere-se ao processo de produção e propagação da onda sonora; de um ponto de vista psicofísico, o som diz respeito à audição desse fenómeno físico e à sensação que este provoca em nós (Henrique, 2002).

Sendo um fenómeno tanto físico como psicofísico, o som tem características físicas (objetivas) e psicológicas (subjetivas, que dependem da perceção de cada um). No que diz respeito às principais características físicas do som, temos a **frequência** e a **intensidade**. Quanto às principais características psicológicas, encontramos **altura**, **sensação de intensidade** e **timbre**. Uma outra característica particularmente importante é a **duração** do som; esta pode ser considerada uma característica tanto física como psicológica, dependendo se nos referimos ao tempo de existência do som como medido por aparelhos cronométricos ou à sensação subjetiva que o tempo físico provoca em nós. Podem ser identificadas outras características do som, mas estas resultam normalmente da combinação de algumas destas características principais ou da mistura dessas características com outros fatores (Henrique, 2002; Seashore, 1967).

Na seguinte tabela apresenta-se uma esquematização das principais características físicas e psicológicas do som:

Tabela 12: Principais características físicas e psicológicas do som [Fonte: Elaboração da autora a partir de Henrique (2002)]

Características físicas	Características psicológicas
Frequência	Altura
Intensidade	Sensação de intensidade
	Timbre
Duração	

É importante deixar a ressalva de que nem sempre é fácil fazer uma correspondência direta entre as características físicas e psicológicas do som, uma vez que, muitas vezes, a nossa percepção das características psicológicas depende não só de um único parâmetro físico, mas sim da combinação de vários. Para além disso, a percepção de certos parâmetros do som pode depender do treino, experiência e cultura musical do ouvinte (Henrique, 2002).

Apresentar-se-á de seguida uma explicação mais aprofundada das diversas características do som:

Frequência: diz respeito ao número de oscilações realizadas por segundo pelas ondas sonoras. A frequência é medida em Hertz (Hz). Para o ser humano, as frequências audíveis situam-se normalmente entre os 16 e os 20000 Hz; os sons musicais têm frequências compreendidas aproximadamente entre os 30 e 5000 Hz (Henrique, 2002).

Intensidade: relaciona-se com a amplitude das ondas sonoras e com a potência sonora radiada pela fonte produtora do som. Durante a propagação do som, as ondas vão perdendo intensidade à medida que se afastam da sua fonte sonora. Assim, a intensidade sonora é medida num certo ponto no espaço. Uma das medidas utilizadas é a escala de decibéis (Henrique, 2002).

Duração: no som identificam-se três períodos de duração, sendo eles o transitório de ataque, o período de estabilidade e o transitório de extinção. O transitório de ataque refere-se ao período de passagem do silêncio ao som; o transitório de extinção entende-se como o período em que o som retorna ao silêncio; o período de estabilidade é o momento entre os dois transitórios. No início de um som produzido por um instrumento musical, é possível ouvir um ruído que constitui o transitório de ataque. Este ruído do transitório de ataque é essencial para o reconhecimento do timbre do instrumento. No período de estabilidade fixam-se características como altura e intensidade. O período de extinção do som é afetado consideravelmente pela resposta acústica da sala (Henrique, 2002).

Altura: sensação auditiva que nos permite distinguir sons mais graves de sons mais agudos. Está diretamente relacionada com a frequência da onda sonora, mas depende também de outros fatores como a intensidade, a duração ou a presença de outros sons, por exemplo (Henrique, 2002).

Sensação de intensidade: sensação auditiva que descreve a “intensidade subjetiva de um som”⁵⁵ (Florentine, 2011, p. 3) e que nos permite distinguir sons mais *forte* de sons mais *piano*. Na partitura musical, os diferentes níveis de sensação de intensidade representam-se através de indicações de dinâmicas. A sensação de intensidade está diretamente relacionada com a intensidade física de um som, mas depende também de outros fatores como o espectro do som (*vide Timbre*, no parágrafo seguinte), a sua frequência, a sua duração, a presença de outros sons ou a expectativa que associamos ao som (se estamos ou não à espera de ouvir um som de uma determinada intensidade), por exemplo (Florentine, 2011; Henrique, 2002; Kosta et al., 2016; Lokki et al. 2020; Mikiewicz & Rakowski, 1994).

Timbre: entende-se, normalmente, como a característica psicológica do som que nos permite diferenciar dois sons iguais em altura e sensação de intensidade. O timbre é considerado uma característica multidimensional que engloba diversas características acústicas (Luiz, 2018; McAdams &

⁵⁵ Original: “*subjective intensity of a sound*”. Traduzido pela autora

Giordano, 2016), destacando-se a envolvente temporal (que pode ser descrita como evolução ao longo do tempo da amplitude das vibrações associadas ao som) e o espectro (Burred et al., 2010; Luiz, 2018). Um som complexo (como é o caso dos sons produzidos pelos instrumentos musicais) contém mais do que uma frequência, sendo que cada uma dessas frequências se denomina “parcial”. O primeiro dos parciais é chamado pelos músicos de “som fundamental” (Henrique, 2002). Assim, o espectro engloba as várias frequências presentes num som e a relação entre elas (nomeadamente o número e distribuição de energia entre os parciais) (Luiz, 2018). Outro aspeto relevante para a identificação do timbre de um som é, como já foi referido, o seu transitório de ataque. Henrique (2002) refere que o timbre é uma característica do som extremamente complexa e, segundo este autor, não existe nem uma “teoria satisfatória sobre o timbre” nem uma “nomenclatura uniforme e consistente para identificar e classificar os timbres” (Henrique, 2002, p. 871). Por esta razão, os músicos recorrem frequentemente a analogias com outras sensações (usando expressões como som brilhante, escuro, doce, quente, cores, entre outras) para caracterizar o timbre.

É comum usar-se os termos “timbre” e “*tone quality*” como sinónimos. No entanto é útil a realização de uma distinção mais clara entre os conceitos (Seashore, 1967; Strong & Plitnik, 1992). Segundo Seashore (1967), o timbre é um dos aspetos fundamentais da *tone quality*, mas esta inclui também o aspeto por ele cunhado de *sonance*. *Sonance* pode ser entendido como “a presença sucessiva ou fusão das variações de timbre, altura e intensidade no som como um todo”⁵⁶ (Seashore, 1967, p. 95). Na audição de um som, recebemos o estímulo de várias ondas sonoras sucessivas. Como estas ondas são muito rápidas, não as percebemos como ondas individuais, ou seja, não conseguimos distinguir as características específicas de uma onda das da onda seguinte. Deste modo, temos a percepção de que estas ondas se fundem e ouvimos “uma altura, intensidade ou timbre resultante que tende a ser a média do que é representado na série de ondas que podem ser percebidas num momento”⁵⁷ (Seashore, 1967, p. 103).

Deste modo, o facto da *tone quality* incluir o conceito de *sonance* sugere que a nossa percepção da *tone quality* dependerá tanto do timbre como da nossa percepção de altura e de intensidade.

Voltemos à definição proposta de coesão sonora: a conjugação de vários sons individuais de modo que estes se consubstanciem num som coletivo. Winther (2005) refere que “os sons produzidos por cada indivíduo deverão ser, no mínimo, coordenados temporalmente e, idealmente, serão similares em qualidade” (Winther, 2005, p. 1417). Isto sugere que, para se conseguir o “som coletivo” que caracteriza a coesão sonora, os sons individuais deverão ser conjugados temporalmente e em termos da *tone quality*, ou seja, no que diz respeito não só ao timbre, mas também à altura e à sensação de intensidade.

A coordenação temporal dos sons poderá ser entendida como **sincronismo**. O ajustamento de frequência (e, conseqüentemente, altura) na execução musical é entendido por Henrique (2002) como **afinação**. A **fusão**⁵⁸ pode ser entendida como a combinação de vários timbres de um modo que crie a ilusão de que o som partiu de uma mesma fonte sonora (Sandell, 1995). A conjugação de dinâmicas (relacionadas com a sensação de intensidade) é entendida por Lisk (2007) como **equilíbrio**⁵⁹.

Tal como a percepção das características psicológicas do som depende de fatores múltiplos e, frequentemente, resulta da combinação de vários parâmetros físicos (por exemplo: a nossa sensação de altura depende diretamente da frequência mas também de outros fatores como a intensidade do som; a sensação de intensidade depende da intensidade física, mas é influenciada também por aspetos como o espectro), também os vários parâmetros em que é possível observar coesão podem estar interligados

⁵⁶ Original: “*the successive presence or fusion of changing timbre, pitch, and intensity in a tone as a whole*”. Traduzido pela autora

⁵⁷ Original: “*a resultant pitch, intensity, or timbre which tends to be an average for what is represented in the series of waves that can be grasped in one moment*”

⁵⁸ Tradução da autora a partir do original “*blend*” (Sandell, 1995, p. 212; McAdams & Giordano, 2016, p. 120)

⁵⁹ Tradução da autora do original “*balance*” (Lisk, 2007, p. 5)

(por exemplo: a sensação de afinação será também influenciada pelo equilíbrio de dinâmicas; a fusão é afetada, entre outros aspetos, pelo sincronismo entre sons e pela afinação).

Síntese

O som é tanto um fenómeno físico como psicofísico e possui tanto características físicas como psicológicas. Como características físicas principais temos a **frequência** e a **intensidade**. Relativamente às características psicológicas do som, encontramos **altura**, **sensação de intensidade** e **timbre**. A **duração** é outra característica importante do som, e pode ser vista tanto como uma característica física como psicológica. A percepção das características psicológicas do som depende de vários fatores, resultando muitas vezes da combinação de vários parâmetros físicos.

Os termos “*tone quality*” e “timbre” são normalmente usados como sinónimos. No entanto, é útil realizar uma distinção clara entre os conceitos. Seashore (1967) entende que timbre é um elemento da *tone quality* e que esta inclui também *sonance* (as flutuações de timbre, altura e intensidade dentro de um som como um todo).

A coesão sonora pode ser entendida como a conjugação de vários sons individuais de modo que estes se consubstanciem num som coletivo, e esta inclui a coordenação dos sons individuais tanto ao nível temporal como no que diz respeito à *tone quality*. Desta forma, para se conseguir o “som coletivo” que caracteriza a coesão sonora, os sons individuais deverão ser conjugados temporalmente e ao nível do timbre, da altura e da sensação de intensidade. Assim, temos como dimensões em que se pode observar a coesão sonora:

- **Sincronismo:** coordenação temporal dos sons;
- **Afinação:** ajustamento de altura;
- **Fusão:** combinação de vários timbres de um modo que crie a ilusão de que o som partiu de uma mesma fonte sonora;
- **Equilíbrio:** conjugação de dinâmicas.

As características psicológicas do som dependem não só das características físicas do som mais diretamente correspondentes, mas também da combinação de outros aspetos. Os parâmetros musicais em que se pode observar a coesão sonora (sincronismo, afinação, fusão e equilíbrio) poderão estar também interligados.

2.2.1.1. Sincronismo

No que diz respeito ao sincronismo, apoiar-me-ei no trabalho de Camargo (2016). Este autor estudou o sincronismo na música de câmara. Apesar dos grupos de câmara e a orquestra/naipe serem grupos de naturezas diferentes (distinguidos primeiramente pelo número de músicos e pela existência de uma direção centralizada), muitos dos processos aplicados num contexto camerístico para a obtenção de sincronismo poderão ser também aplicáveis na performance orquestral e, em particular, no naipe.

Camargo (2016) defende que “simultaneidade” e “sincronismo” são conceitos que são frequentemente tomados, erradamente, como sinónimos. No contexto da performance musical, o autor define simultaneidade como sendo “a condição de presença mútua entre elementos musicais, independentemente de medições cronométricas” (Camargo, 2016, p. 6).

Já sincronismo é, segundo o autor, “o alinhamento de interações, eventos e/ou elementos de forma simultânea ou sucessiva”⁶⁰ (Camargo, 2016, p. 6), sendo a simultaneidade uma parte do processo

⁶⁰ As citações de Camargo (2016) encontram-se como no original, com grafia pré-Acordo Ortográfico de 1990

dinâmico que é o sincronismo. Este autor defende que nem a simultaneidade nem o sincronismo são cronometricamente exatos. Assim sendo, a ideia de sincronismo deriva de uma percepção “causada por elementos/interacções/eventos que se alternam entre Simultaneidade e Sucessão” (Camargo, 2016, pp. 6-7).

Serão abordados neste trabalho alguns aspetos que Camargo (2016) considera fundamentais para o sincronismo na performance musical: a atenção, a antecipação e a memória. Para além disso, será discutido o papel da audição e da visão na obtenção de sincronismo, assim como dos gestos realizados pelos músicos em contexto de performance.

Atenção

A atenção em performance pode ser vista como uma “rede de processos mentais que seleccionam sensações – visuais ou auditivas – significativas para o controle da performance em curso” (Camargo, 2016, p. 27). O ser humano tem uma capacidade limitada para processar informações e reagir a estímulos. Assim, a atenção serve para “reduzir a carga perceptiva que nos chega do exterior e focar a nossa consciência sobre o material seleccionado, para que possamos reagir/interagir de forma eficaz” (Camargo, 2016, pp. 27-28).

A seleção de informação pela atenção é essencial na performance musical, uma vez que esta envolve o processamento de variadas informações e a reação a estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, sendo necessária uma “filtragem que mantenha a carga perceptiva dentro de limites funcionais” (Camargo, 2016, p. 28). Na performance, esta filtragem é consciente e intencional e pode ser influenciada por diversos fatores, tais como destreza técnica, cultura musical ou estudo prévio da obra.

Antecipação

Este autor define antecipação no contexto da performance como sendo “a capacidade de prever eventos-chave a partir de informação visual/auditiva fornecida pela géstica da performance e leitura das partituras” (Camargo, 2016, p. 31).

Qualquer ação ou reação requer um momento de “activação” (Camargo, 2016, p. 32). Esta ativação, ou tempo de preparação, refere-se a “um conjunto de processos ocorrente quando um ser humano tem de reagir a uma determinada situação” (Camargo, 2016, p. 32). Naturalmente, esta ativação ocorre também na execução instrumental e, deste modo, os tempos de preparação que precedem cada ação ou reação devem ser tidos em conta quando se procura sincronismo. Antecipação e atenção estão relacionadas, uma vez que “a preparação para um evento previsto envolve tipicamente tanto preparação motora (ativação) como perceptual (atenção)⁶¹” (Huron, 2007, como citado em Camargo, 2016, p. 32).

Os tipos de resposta ou reação na performance podem ser divididos em dois grupos principais:

- Reação lenta: respostas conscientes e intencionais em tempos de execução não muito rápidos;
- Reação rápida: atos reflexos, realizados de forma automática e inconsciente. Estes podem ser reflexos instintivos – observados na reação a eventos inesperados que não são antecipados conscientemente pelos intérpretes, como é o caso das falhas de execução – ou reflexos adquiridos ou condicionados – os automatismos desenvolvidos através do estudo.

Ao longo do tempo, os indivíduos desenvolvem “esquemas”, ou seja, “grupo de reflexos associados a determinada situação e/ou comportamento que automatizam tanto a nossa motricidade (...) como a nossa filtragem perceptual” (Camargo, 2016, p. 33). Estes esquemas podem ser desenvolvidos de uma forma inconsciente – como é o caso dos hábitos – ou consciente – como acontece no estudo de um

⁶¹ Original: “preparing for an expected event typically involves both motor preparation (arousal) and perceptual preparation (attention)”. Traduzido pela autora

instrumento musical. A criação de automatismos e o seu agrupamento em esquemas tem como objetivo diminuir o gasto de energia.

O desenvolvimento de automatismos no estudo instrumental tem uma grande importância para o sincronismo. Isto deve-se ao facto de a performance musical exigir a integração de numerosos esquemas e englobar diversas capacidades como a percepção, a memória ou a motricidade. As respostas automatizadas permitem libertar a memória e a percepção para “o rastreamento contínuo de novos sinais/estímulos/informações que permitam a Antecipação seguinte” (Camargo, 2016, p. 35).

Memória

A memória é, também, uma componente fundamental para o sincronismo, uma vez que “só podemos antecipar algo já anteriormente conhecido ou previsto” (Camargo, 2016, p. 38).

No contexto da performance musical são particularmente relevantes três tipos de memória:

- Memória auditiva: ajuda a confirmar a performance em curso e potencia a antecipação;
- Memória visual: abarca o grafismo da partitura e os gestos funcionais dos colegas;
- Memória cinestésica (digital, táctil ou muscular): possibilita a realização de esquemas de elevada complexidade motora.

Estes tipos de memória podem ter dois tempos de retenção:

- Memória de curto prazo: a informação é mantida durante intervalos de tempo pequenos (cerca de um minuto); este tipo de memória será particularmente relevante nos momentos em que a execução se apoia na leitura;
- Memória de longo prazo: a informação é guardada por tempos longos; este tipo de retenção é desenvolvido nos ensaios e através do estudo individual.

Este autor refere ainda a existência de uma “memória coletiva”, desenvolvida durante os ensaios, em que o músico retém a parte musical dos restantes músicos e a sua forma de tocar característica. O autor refere que quando os membros do grupo não estão familiarizados com o estilo pessoal dos colegas, tendem a cometer erros ocasionais de sincronismo. Isto acontece porque o músico não está habituado à forma de tocar pessoal dos outros e, portanto, “antecipa a partir da sua própria forma de tocar” (Camargo, 2016, p. 40).

Papel da audição e visão no sincronismo

Para ser possível sincronismo, é necessária a existência de “sinais anacrúsicos de ‘pré-evento’” (Camargo, 2016, p. 41) que antecipem a ação a sincronizar. Este sinal anacrúsico pode assumir qualquer forma (um gesto, uma nota, um ritmo, uma frase...). É, contudo, necessário que o músico o interprete como tal, ou seja, associe expectativa a esse elemento e o assuma como um foco de atenção.

Os sinais de “pré-evento” podem ter formas diversas. Pertencem, porém, apenas a dois tipos de modalidade sensorial: auditiva e visual. A integração destes dois sentidos é, na ótica de Camargo (2016), essencial para o sincronismo musical.

Audição

Na performance, a audição é responsável por apreender a sintaxe musical, identificar os sinais auditivos de “pré-evento” que permitem antecipação e sincronismo, e realizar o feedback auditivo (*auditory feedback*). Este último consiste no “rastreamento das sonoridades durante a performance, confirmando o fluxo do discurso ou detectando erros” (Camargo, 2016, p. 44).

Visão

A visão é “o canal sensorial por onde passa toda a comunicação não sonora que sustenta a performance” (Camargo, 2016, p. 48). Desta forma, permite a leitura da partitura, as comunicações gestuais e o apoiar da execução olhando para o instrumento (num processo a que o autor dá o nome de “confirmação cinestésica”).

Campo visual

No sentido de tornar a visão mais funcional na performance musical, torna-se importante compreender como funciona o campo visual. O campo visual é o “âmbito que o nosso olhar abarca” (Camargo, 2016, p. 51) e inclui, por um lado, pontos focais e, por outro, o campo periférico visual. Os pontos focais são os locais para onde dirigimos a fóvea, uma porção da retina que contém as células capazes de percepção de detalhes. O campo periférico visual abrange o que é visto em torno da fóvea. Nesta zona, a visão é muito sensível ao movimento, mas não foca nem percebe pormenores.

Os olhos procuram constantemente informação visual significativa. Por esta razão, quando detetamos movimento no campo periférico visual, temos uma reação instintiva de virar a cabeça de modo a colocar a fonte desse movimento em foco na zona foveal.

Tendo isto em mente, será possível otimizar a disposição dos músicos no espaço de uma forma que permita uma fácil alternância entre pontos de focagem e captação pelo campo periférico e, desta forma, permita tanto a percepção de detalhes (necessária para a leitura da partitura, por exemplo) como a deteção de movimento (importante para a comunicação gestual). Segundo o autor, a disposição deverá ser adaptada a cada grupo tendo em conta as necessidades específicas de cada instrumento; existem, contudo, alguns princípios que se aplicam a todos os grupos:

- O campo periférico visual induz a respostas instintivas aquando da deteção de movimento. Desta forma, as respostas automatizadas serão facilitadas se os músicos estiverem situados num ponto em que sejam captados pela visão periférica dos colegas, mas não tão longe que, em situações em que seja importante a focagem, seja necessário um movimento de cabeça tão grande que faça perder de vista a estante, parte musical ou instrumento;
- A comunicação não-verbal mais importante para a performance acontece principalmente na zona em cima e ao lado da estante (concentrando-se nos olhos, rosto, cabeça, pescoço e braços);
- A estante com a parte musical deverá ser colocada a uma distância que permita a focagem visual, para que seja possível a leitura. Como esta distância se aproxima à do braço estendido, esta colocação da estante permitirá também a viragem de páginas;
- No caso dos instrumentistas que necessitam de confirmação cinestésica, a estante será idealmente colocada numa posição que permita olhar facilmente tanto para a parte como para o instrumento;

Uma disposição otimizada, em que os instrumentistas podem alternar o olhar facilmente entre os gestos dos restantes músicos, o instrumento e a parte musical, pode facilitar o sincronismo.

Leitura em performance

Relativamente à leitura em performance, é interessante compreender alguns detalhes sobre o movimento ocular. A informação visual que nos chega é captada quando o olho está relativamente estável, naquilo que se chama “fixação”. Nos movimentos oculares entre fixações – os movimentos sacádicos – “a mente ‘fecha’ a percepção visual” (Camargo, 2016, p. 60) de forma a evitar informação desnecessária.

Os tempos do movimento ocular podem parecer insignificantes em comparação com a duração das figuras rítmicas. No entanto, não o são para um grupo que procure um sincronismo mais profundo.

Deste modo, Camargo (2016) defende que “as decisões sobre o que olhar, onde e durante quanto tempo, são parte das escolhas/treinamento que um performer deve fazer utilizando estratégias de coordenação com as acções dos colegas – para não interromper o Sincronismo da performance em grupo” (Camargo, 2016, p. 60).

Gesto musical

Camargo (2016) defende que o uso de gestos é fundamental para a coordenação de um grupo musical e identifica três tipos de gestos:

- Gestos performáticos: gestos necessários à execução do instrumento (por exemplo: movimentar o arco para baixo ou para cima). Apesar de terem uma função individual, estes gestos, quando observados pelos restantes membros do grupo, transmitem informações relevantes para a antecipação e simultaneidade, o que pode facilitar o sincronismo.
- Gestos interativos: gestos que têm como propósito a comunicação entre membros do grupo (por exemplo: subir a voluta do violino para antecipar uma entrada). Estes gestos pretendem promover uma ação ou reação automatizada na decorrência de eventos específicos. São gestos normalmente rápidos e de amplitude reduzida e a sua realização física apresenta tipicamente uma estrutura semelhante à de gestos de direção: um gesto é “constituído por dois movimentos que descrevem impulso e repouso” (Camargo, 2016, p. 69).
- Gestos espontâneos: gestos “personalizados, sem um significado fechado” (Camargo, 2016, p. 69). Não são essenciais para a execução instrumental e não têm necessariamente uma relação direta com a notação musical ou comunicação de antecipação ou simultaneidade. São gestos que podem transmitir emoções presentes na performance musical e refletem uma expressão corporal e musical pessoal. Estes gestos podem ainda promover o sincronismo do ensemble ao criar uma “géstica de segundo plano” (Camargo, 2016, p. 70). Esta géstica de segundo plano faz com que o campo visual do ensemble se mantenha ativo, facilita a “integração das ações individuais, transformando um ensemble num todo único” (Camargo, 2016, p. 71), permite sinalizar pontos estruturais tais como os finais de frase, e ajuda à coordenação de certos parâmetros musicais como as dinâmicas ou o fraseado.

O autor refere ainda que estes tipos de gestos “não são auto excludentes” (Camargo, 2016, p. 73). Isto é, um gesto performático, característico da execução instrumental, pode ajudar ao sincronismo, um gesto interativo, que tem como objetivo a comunicação entre o grupo, pode ser também expressivo, e um gesto espontâneo, mesmo não tendo um “significado fechado”, pode facilitar a comunicação visual ao proporcionar um segundo plano gestual constante, nomeadamente.

Outra observação interessante deste autor é o facto de, no caso de grupos de câmara, os músicos poderem desempenhar essencialmente três papéis: os líderes, os auxiliares e os seguidores. No caso dos quartetos de cordas, tem sido observado que o primeiro violino – que desempenha frequentemente a função de líder – utiliza mais gestos espontâneos, estando a sua expressão corporal normalmente mais ligada ao conteúdo expressivo da música. O segundo violino – que estabelece a ponte entre o primeiro violino, a viola e o violoncelo – adota normalmente gestos menos personalizados e mais direcionados para a comunicação dentro do grupo e o sincronismo, utilizando mais gestos interativos. O autor é da opinião que “parte desta ‘participação em *background*’ do segundo violino é justamente porque desempenha o papel de coordenador do Sincronismo do grupo” (Camargo, 2016, p. 77), ou seja, as tarefas desempenhadas pelos músicos no que toca ao sincronismo do grupo ditam em grande parte o seu “vocabulário gestual” (Camargo, 2016, p. 77). O mesmo poderá ocorrer na orquestra, em que os

chefes de naipe utilizarão, geralmente, gestos mais exuberantes e mais direcionados para a liderança e coordenação do grupo do que os violinistas *tutti*.

Síntese

Sincronismo é “o alinhamento de interações, eventos e/ou elementos de forma simultânea ou sucessiva” (Camargo, 2016, p. 6) e pode ser entendido também como uma forma de percepção “causada por elementos/interações/eventos que se alternam entre Simultaneidade e Sucessão” (Camargo, 2016, pp. 6, 7). Sincronismo e simultaneidade são conceitos diferentes; a simultaneidade integra o processo dinâmico que é o sincronismo.

A filtragem de informação pela atenção é essencial não só no caso da performance musical, mas para o ser humano em geral, já que a atenção nos permite filtrar a informação sensorial com que somos confrontados, possibilitando uma reação eficaz face a estes estímulos. No caso da performance musical, a filtragem pela atenção é, em regra, consciente e deliberada.

Para o sincronismo, a antecipação é fundamental porque cada ação precisa de um momento de ativação antes de ser realizada. Esse tempo de preparação deve ser tido em conta quando se pretende sincronizar ações.

Os tipos de resposta ou reação na performance podem ser: reações lentas (respostas conscientes e intencionais) ou reações rápidas (atos reflexos, realizados de forma inconsciente e automática). Estes reflexos podem ser observados na performance musical através de reflexos instintivos (como é o caso da reação a um erro inesperado) ou reflexos adquiridos ou condicionados (como os automatismos desenvolvidos no estudo e/ou ensaio).

O desenvolvimento de automatismos e a sua organização em esquemas durante o estudo instrumental é essencial para o sincronismo, uma vez que estes permitem libertar a memória e a percepção de forma a facilitar o rastreio contínuo de novos sinais que permitam a antecipação seguinte.

A memória é essencial para o sincronismo porque para podermos antecipar um acontecimento, temos de ser capazes de o prever. Na performance são relevantes três tipos de memória (auditiva, visual e cinestésica) e dois tipos de retenção (memória de longo prazo, que é desenvolvida nos ensaios, e memória de curto prazo, quando a execução se apoia na leitura). Existe ainda a memória coletiva, em que o músico retém a parte dos restantes músicos e a sua forma de tocar característica. Quando o músico conhece e está habituado à forma de tocar específica dos outros, comete menos falhas de sincronismo. Em hipótese, isto será verdade também para o gesto do maestro: se um músico conhecer a forma de dirigir particular do maestro, poderá antecipar a sua execução de uma forma mais eficaz.

Os sinais de “pré-evento” que permitem a antecipação de ações a sincronizar podem ser percebidos através da audição ou da visão. Na performance, a audição apreende a sintaxe musical, identifica os sinais auditivos que permitem a antecipação, confirma o fluxo do discurso musical e deteta erros. Já a visão permite a leitura da partitura/parte musical, as comunicações gestuais e a confirmação cinestésica.

A otimização da disposição dos músicos no espaço de uma forma que permita uma fácil alternância entre pontos de focagem e captação pelo campo periférico também ajuda ao sincronismo, uma vez que, na performance, o olhar dos músicos já alterna entre os gestos dos outros músicos, a partitura/parte musical e o instrumento. No caso da orquestra, os músicos têm de olhar ainda para o maestro.

Os tempos necessários para a leitura, em particular os tempos necessários para “largar” a partitura para olhar para os restantes músicos e para regressar à partitura, são relevantes para quem procura um sincronismo mais profundo. Assim, o músico deve decidir para onde olhar e durante quanto tempo, coordenando a leitura com a observação dos gestos dos outros.

Os gestos musicais são de três tipos: o gesto performático (os gestos necessários para a execução instrumental), o gesto interativo (cuja principal função é a comunicação entre membros do grupo) e o

gesto espontâneo (pessoal, sem um significado definido; é associado normalmente à transmissão de emoções). No entanto, cada tipo de gesto assume múltiplas funções, e vários tipos de gesto podem conter um teor técnico, interativo ou expressivo. Os gestos empregues pelos músicos durante a execução são ditados também pela função que estes desempenham no grupo.

Camargo (2016) estuda o sincronismo no contexto da performance camerística. Van den Dool (2018) estuda a coesão em grupos musicais de dimensões e naturezas diversas, mas que contam com a participação de um professor enquanto liderança centralizada. Em seguida serão apresentados alguns pontos de contacto entre estes dois autores:

- Tanto van den Dool (2018) como Camargo (2016) explicam que a informação necessária para os músicos conseguirem sincronizar a sua execução é apreendida através da audição e da visão;
- Ambos os autores entendem que a audição permite, nomeadamente, confirmar o fluxo do discurso e detetar erros. Van den Dool (2018) refere ainda que os músicos tendem a apoiar-se na audição para a deteção autónoma de erros. Contudo, os líderes podem sinalizar que um erro ocorreu através da realização de gestos; nesse caso o erro é detetado em primeiro lugar através da visão;
- A visão atua na leitura da partitura/parte musical, na comunicação gestual e na confirmação cinestésica (Camargo, 2016; van den Dool, 2018);
- Os dois autores sugerem que o olhar dos músicos alterna entre a parte musical, os gestos dos colegas e o instrumento. Van den Dool (2018) inclui ainda a observação dos gestos do líder;
- Van den Dool (2018) explica que os alunos com menor desenvoltura técnica sentem uma maior necessidade de monitorizar visualmente a sua execução instrumental. Isto pode resultar numa menor disponibilidade para olharem para os professores e colegas, o que pode dificultar a coesão. Assim, a confirmação cinestésica afeta a interação entre os músicos (Camargo, 2016; van den Dool, 2018). Camargo (2016) menciona ainda a influência que a leitura da parte musical pode ter no sincronismo;
- Ambos os autores reconhecem a importância do envolvimento cinestésico para o sincronismo.

Os pontos acima mencionados permitem-nos fazer a ponte entre os processos necessários para obter sincronismo em grupos de câmara e no contexto orquestral.

O inquérito apresentado nesta monografia serve também para ajudar a identificar qual a perceção dos músicos sobre o papel da visão e da audição no contexto orquestral, em particular para o sincronismo.

2.2.1.2. Afinação

A capacidade de tocar com uma boa afinação é considerada um dos aspetos mais importantes na performance instrumental (Geringer et al., 2014; Yarbrough et al., 1995). Ainda assim, tocar com uma afinação precisa pode ser um desafio mesmo para os instrumentistas mais experientes (Geringer et al., 2014; Salzberg, 1980).

No contexto musical, afinação pode ser entendida como o “ajustamento da frequência de uma nota antes ou durante a execução musical” (Henrique, 2002, p. 936). Pode considerar-se que um músico tem uma boa afinação quando este é capaz de perceber variações ligeiras de altura e ajustar a sua execução de modo a diminuir ou eliminar as discrepâncias percecionadas (Morrison, 2000; Salzberg, 1980). Estas discrepâncias podem ser observadas em relação a alturas precedentes ou simultâneas (Morrison, 2000).

A percepção da afinação de uma nota é afetada por diversas variáveis, tais como: o registo, o contexto harmónico, a direção a partir da qual a nota é alcançada (se vem no seguimento de uma linha melódica ascendente ou descendente) ou a intensidade (Geringer et al., 2014; Salzberg, 1980; Yarbrough et al., 1995).

Outra variável que afeta a percepção da afinação é o timbre; os instrumentistas tendem a cometer menos desvios de afinação quando tocam com timbres semelhantes ao do seu instrumento (Geringer et al., 2014). A qualidade de som também afeta a percepção de afinação: Geringer et al. (2014) referem que os ouvintes, quando colocados perante excertos executados ora com uma boa ou má qualidade de som e com uma boa ou má afinação, nem sempre identificavam corretamente se as notas pecavam em qualidade de som ou em afinação. Para além disso, é frequente associar-se uma afinação mais alta a timbres mais brilhantes, assim como uma afinação mais baixa a timbres mais escuros (Geringer et al., 2014).

O uso de *vibrato* também altera a percepção da afinação: Yoo et al. (1999) sugerem que os ouvintes demoram mais tempo a identificar a altura de uma nota quando esta contém *vibrato*. Deste modo, o *vibrato* poderá ajudar a disfarçar problemas de afinação, uma vez que, ao usar *vibrato*, o intérprete terá mais tempo para retificar a sua afinação antes do público detetar a altura principal da nota (Yoo et al., 1999).

De um modo geral, quando ocorre desafinação, os ouvintes parecem ter uma maior tolerância para notas com uma afinação demasiado alta e ser mais sensíveis aos desvios de afinação quando as notas são demasiado baixas (Geringer et al., 2014). Esta preferência por uma afinação mais alta é também observável na performance instrumental, onde os músicos (em particular de cordas) tocam com uma afinação tendencialmente alta (Geringer et al., 2014; Salzberg, 1980; Yarbrough et al., 1995).

Outra questão interessante para a afinação é o sistema de afinação adotado. Diferentes famílias de instrumentos tendem a utilizar diferentes sistemas de afinação (Geringer et al., 2014). Fischer (2004) refere que não existe um sistema de afinação único que se adegue a todas as passagens, tonalidades ou combinações de instrumentos. No caso das cordas, os músicos costumam usar uma afinação que se aproxima da afinação pitagórica (Geringer et al., 2014).

Segundo Geringer et al. (2014), “o conceito de afinação ‘boa’ ou ‘precisa’ continua algo ambíguo”⁶² (Geringer et al., 2014, p. 2). Então, como podem os instrumentistas saber se estão a tocar afinado? E o que devem eles fazer para que seja possível a afinação num grupo? Lisk (2007) apresenta a sua perspetiva enquanto maestro de bandas de sopros. Muitos dos processos referidos por este autor são, no entanto, facilmente aplicáveis no contexto orquestral.

Este autor defende que, para se conseguir uma boa afinação num grupo musical, se deve tomar como base a série dos harmónicos. Quando as frequências dos parciais de um som são múltiplos inteiros do som fundamental, os parciais designam-se “harmónicos”. A série dos harmónicos representa os intervalos musicais que se estabelecem entre o som fundamental e os parciais. Deste modo, obtém-se, em primeiro lugar, uma oitava perfeita, depois uma quinta perfeita, uma quarta, e daí por diante. Segundo Lisk (2007), afinar um grupo segundo a série dos harmónicos – ou seja, começando pelo som fundamental, identificando em seguida uníssonos, oitavas, quintas e quartas, e procurando alinhar os sons correspondentes aos harmónicos de acordo com o som fundamental – ajuda a produzir um som rico e ressonante e a reduzir os problemas de afinação (Lisk, 2007).

O mesmo autor sugere que, na construção de um som de grupo de qualidade e afinado, se deve dar prioridade às notas mais graves; as notas mais agudas devem ser afinadas de acordo com o som fundamental. Como já foi referido, a percepção de afinação é afetada por diversas variáveis, entre elas a intensidade. Nesta linha de pensamento, o autor refere a importância do equilíbrio de dinâmicas para a percepção de um som equilibrado e afinado, em particular nas passagens em oitavas: “o equilíbrio é um

⁶² Original: “In some ways, the concept of “good” or “accurate” intonation remains somewhat equivocal”. Traduzido pela autora

fator crítico quando se afina oitavas”⁶³ (Lisk, 2007, p. 85). Desta forma, as vozes inferiores devem servir como ponto de referência a partir do qual as vozes superiores ajustam a sua afinação e dinâmica. Para haver equilíbrio entre frequências, cada instrumentista deverá ter consciência dos sons mais agudos ou mais graves do que aqueles que está a produzir e ajustar tanto a sua dinâmica como a afinação de acordo com o grupo (Lisk, 2007).

Fischer (2013) menciona que cada nota precisa de ser afinada em relação a um ponto de referência. Este pode ser a afinação de outro instrumento, de outras notas, um diapasão, a nossa memória da nota, entre outros. Sem um ponto de referência, uma nota “não está nem afinada nem desafinada; simplesmente está como está”⁶⁴ (Fischer, 2013, p. 60). Lisk (2007) parece partilhar esta opinião. Este último autor defende que, num naipe, se deve estabelecer uma nota de referência a partir da qual as outras são ajustadas. Quando vários instrumentistas tentam afinar em relação a outros músicos que, por sua vez, também estão a tentar afinar em relação a outros, será quase impossível resolver problemas de afinação. Desta forma, Lisk (2007) (focando-se no contexto das bandas de sopros) defende que o chefe de naipe deverá estabelecer e manter uma afinação que será entendida como o ponto de referência para os músicos *tutti*. Os chefes de naipe deverão afinar de acordo com os outros instrumentos, tendo como base a série dos harmónicos. Os instrumentistas *tutti*, por sua vez, deverão assumir que a afinação do chefe de naipe é a correta e fundir o seu som com o deste músico (algo que o autor refere como “perder a sua identidade”⁶⁵ [Lisk, 2007, p. 85]). No caso de existir algum problema relativamente às decisões do chefe de naipe no que toca à afinação, este deverá ser resolvido num contexto mais privado (Lisk, 2007).

Mas de que forma se sabe que uma nota está afinada em relação à nota de referência? Lisk (2007) defende que um músico deverá proceder à eliminação de batimentos. A audição de batimentos é um fenómeno que ocorre quando duas frequências ligeiramente diferentes são tocadas em simultâneo, tornando-se possível ouvir pulsações que se vão tornando cada vez mais lentas à medida que as duas frequências se aproximam uma da outra (Miles, 1972). Assim, quando duas notas não estão afinadas, é possível ouvir os batimentos. Fazendo ajustes na afinação, é possível reduzir os batimentos até que estes não sejam audíveis e, então, as notas estejam afinadas.

Olhando especificamente para o caso do violino, a afinação é um processo extremamente complexo que envolve a realização de escolhas conscientes no que toca à forma de afinar cada nota (Ševčík, 1922).

Como já foi referido, não existe um sistema de afinação único que possa ser seguido por todos os instrumentos ou em todas as tonalidades e passagens (Fischer, 2004). Para além disso, na performance violinística, acontece muito frequentemente o instrumentista não tocar imediatamente com uma afinação perfeita, mas corrigir a desafinação tão rapidamente que esta não chega a ser perceptível para o público (Fischer, 2013). O instrumentista necessitará, então, de uma grande flexibilidade no que toca à afinação – tanto para afinar individualmente ou num grupo musical como para corrigir pequenas desafinações que ocorram –, e deverá sempre dar primazia à sua audição (ao invés de qualquer teoria sobre afinação) para determinar a forma de afinar cada nota (Fischer, 2004).

Na base das dificuldades da afinação no violino está o facto de este ser afinado em quintas perfeitas, em vez de temperadas, como seria o caso num piano (Ševčík, 1922). Deste modo, a afinação de uma nota no violino será diferente caso o músico use como ponto de referência uma corda solta mais aguda ou uma corda mais grave. Tomemos o seguinte exemplo clássico: se um violinista afinar a nota Mi – tocada com 1.º dedo na corda Ré – em relação à corda solta Sol, essa nota soará demasiado baixa quando comparada com a corda solta Lá. Da mesma forma, se o violinista afinar esse Mi em relação à corda Lá, este soará alto quando comparado com a corda Sol (Fischer, 2013).

⁶³ Original: “Balance is a critical factor when tuning beatless octaves”. Traduzido pela autora

⁶⁴ Original: “it is neither in tune nor out of tune; it simply is what it is”. Traduzido pela autora

⁶⁵ Original: “losing their identity”. Traduzido pela autora

Ševčík (1922) introduz o conceito de posição dos dedos “normal” e “temperada”. A posição normal é aquela que se usa quando um músico pretende afinar as notas em relação a uma corda mais grave; a posição temperada é usada quando as notas são afinadas em relação a uma corda mais aguda. A distância dos dedos da mão esquerda à pestana é ligeiramente maior na posição temperada do que na posição normal, ou seja, na posição temperada as notas soarão ligeiramente mais altas. Ševčík (1922) refere ainda que, de um modo geral, a posição temperada deverá ser usada nas tonalidades com sustenidos. No caso das tonalidades de Fá Maior, Si bemol Maior e Mi bemol Maior e as suas relativas menores (que são tonalidades com bemóis), a posição temperada também deve ser utilizada, uma vez que é possível usar cordas soltas como referência superior. Nas restantes tonalidades deve-se adotar a posição normal da mão esquerda (Ševčík, 1922).

Fischer (2013) refere que uma possível solução para este problema da afinação em quintas perfeitas seria afinar o violino em quintas “estreitas”. Isto é: afinar perfeitamente a corda Lá, mas subir muito ligeiramente a corda Ré e Sol e descer muito ligeiramente a corda Mi. Esta minúscula desafinação das cordas não deve ser perceptível quando se toca duas cordas em simultâneo; o público deve ter sempre a percepção de que o violino está aceitavelmente afinado. Este tipo de afinação das cordas soltas pode ser especialmente útil quando o violinista toca com piano ou em quartetos de cordas (neste último caso a afinação em quintas estreitas permite que a corda Dó do violoncelo e as cordas Mi dos violinos não soem demasiado desafinadas) (Fischer, 2013).

Para além desta questão da afinação das cordas soltas, a afinação do violino varia se for observada num contexto melódico ou harmónico.

Num contexto melódico, o violinista deverá cuidar que a afinação seja uniforme. Ou seja, após uma escolha consciente de como afinar cada nota, é importante que cada nota com um mesmo nome tenha uma afinação equivalente, independentemente da oitava em que é tocada (Fischer, 2004). Quando a afinação é uniforme, esta tem uma estrutura clara, em que as notas se relacionam umas com as outras de uma forma consistente e tendo como base o contexto tonal (Fischer, 1997, 2004).

Fischer (1997) refere que “a afinação exata de intervalos maiores, menores, aumentados e diminutos depende, até um certo ponto, de uma preferência individual e do carácter da música”⁶⁶ (Fischer, 1997, p. 197). Os intervalos perfeitos – uníssonos, quartas, quintas e oitavas – não podem ser ajustados de acordo com o gosto de cada um: ou soam afinados ou não (Fischer, 1997).

A afinação de notas com alterações poderá ser, em certos casos, temperada (fazendo com que notas enarmónicas – Dó sustenido e Ré bemol, por exemplo – soem iguais). No entanto, noutras situações, deverá ser aplicado aquilo que se chama de “afinação expressiva”, em que os sustenidos são ligeiramente subidos e os bemóis ligeiramente descidos (Fischer, 2013). Na afinação expressiva, as notas com alterações funcionam como *leading notes* em relação às notas naturais: as notas com sustenidos têm uma “atração gravitacional” em relação à nota natural superior, e as notas com bemóis “encaminham-nos” para a nota natural inferior (Fischer, 2013). Desta forma, os meios-tons cromáticos (entre notas com o mesmo nome – Dó e Dó sustenido, por exemplo) serão normalmente maiores do que os meios-tons diatónicos (entre notas com nomes diferentes – Dó e Ré bemol, por exemplo) (Fischer, 2004).

No violino, as notas Sol, Ré, Lá e Mi deverão ser, de um modo geral, afinadas em relação às cordas soltas correspondentes. Isto deve-se ao facto de, aquando da execução de uma nota Sol, Ré, Lá ou Mi pisada, as cordas soltas vibrarem por simpatia, o que produz um som mais ressonante e aberto. Desta forma, é possível ouvir uma diferença de cor de uma nota Sol, Ré, Lá e Mi pisada quando estas estão ou não perfeitamente afinadas em relação à corda solta. Por esta razão, uma boa afinação assume um papel importante na produção de um som de qualidade (Fischer, 1997).

No que diz respeito à afinação de notas tocadas em simultâneo (seja por dois instrumentistas seja em cordas dobradas), Fischer refere como ferramentas importantes, por um lado, a audição e eliminação

⁶⁶ Original: “The exact tuning of major, minor, augmented and diminished intervals depends, to a certain extent, on individual taste and the character of the music”. Traduzido pela autora

dos batimentos e, por outro, a audição do som diferencial. O som diferencial (ou “terceiro som”⁶⁷ ou som de Tartini⁶⁸) é uma nota grave que é produzida quando duas notas são tocadas simultaneamente. Esta nota não é normalmente ouvida pelo público, mas pode ser percebida pelo instrumentista. A frequência do som diferencial corresponde à diferença entre as frequências das duas notas principais executadas (Fischer, 2004, 2013, 2016; Henrique, 2002).

Um intervalo harmónico perfeito (como uma quinta ou uma quarta perfeita) não soa afinado a menos que o som diferencial esteja também afinado. No entanto, nos intervalos harmónicos maiores ou menores, o som diferencial não tem de estar necessariamente afinado, sendo a afinação desta nota, em certa medida, uma opção pessoal (Fischer, 1997).

As notas de um intervalo harmónico podem ser “fixas” ou “móveis”⁶⁹. De um modo geral, no violino as notas Sol, Ré, Lá e Mi devem ser afinadas em relação às cordas soltas correspondentes e, por isso, são normalmente fixas. As restantes notas podem ser fixas ou móveis consoante o seu papel na melodia ou harmonia. Para afinar o som diferencial, quando a nota fixa é a mais grave, a nota mais aguda deve ser descida; quando a nota fixa é a mais aguda, a nota mais grave deve ser subida (Fischer, 2004).

Quando o som diferencial de intervalos harmónicos maiores ou menores está afinado, as notas fundem-se, como se se tratasse de um acorde (Fischer, 2004). Deste modo, afinar o som diferencial pode ser particularmente útil nos momentos em que se pretende construir uma base harmónica sólida.

No entanto, em várias ocasiões, o ouvinte percebe as duas notas como parte de melodias, não como preenchimento harmónico ou como uma corda dobrada. Assim, se o som diferencial estiver afinado, as notas principais poderão soar desafinadas de acordo com o contexto melódico. Nesta situação será mais indicado ignorar o som diferencial e afinar as duas notas como se de notas individuais se tratassem; a corda dobrada será, então, tocada propositadamente desafinada, para que o ouvinte tenha a percepção de afinação (Fischer, 2004).

A afinação de um músico pode ser amplamente melhorada se este trabalhar as suas capacidades auditivas (Fischer, 2013). Lisk (2007) refere que a capacidade de ouvir a afinação de uma nota de referência, do naipe e do ensemble, e de ajustar a afinação individual corretamente é uma competência que deve ser trabalhada: “não podemos assumir que a capacidade de ouvir discrepâncias de afinação se vai desenvolver naturalmente”⁷⁰ (Lisk, 2007, p. 78). Existem vários exercícios que ajudam a melhorar a audição de um instrumentista. No entanto, todos eles têm em comum o facto de focarem a audição do músico num aspeto particular do som (Fischer, 2013). Assim, tanto exercícios de produção de som como de afinação, assim como a audição consciente de vibrações por simpatia, de batimentos, do som diferencial, da reverberação do som na sala, ou mesmo o foco nos ruídos que o arco produz ao entrar em contacto com a corda, ajudam a desenvolver as capacidades auditivas do músico e, conseqüentemente, a sua competência para afinar.

Síntese

A afinação pode ser entendida como o “ajustamento da frequência de uma nota antes ou durante a execução musical” (Henrique, 2002, p. 936). Terá uma boa afinação o músico que for capaz de perceber variações ligeiras de altura e ajustar a sua execução de modo a diminuir ou eliminar as discrepâncias percebidas, sejam elas em relação a alturas precedentes ou simultâneas.

⁶⁷ Tradução da autora do original “*third tone*” (Fischer, 2016, p. 7)

⁶⁸ A descoberta dos sons diferenciais é normalmente atribuída a Giuseppe Tartini (1692-1770), famoso violinista italiano, que notou que, ao tocar dois sons diferentes no violino, conseguia ouvir um terceiro som mais grave (Henrique, 2002)

⁶⁹ Tradução da autora do original “*fixed*” e “*movable*” (Fischer, 2004, p. 218)

⁷⁰ Original: “*We cannot assume that an ability to hear pitch discrepancies will develop naturally*”. Traduzido pela autora

A percepção da afinação de uma nota é afetada por diversas variáveis, tais como: o registo, o contexto harmónico, a direção a partir da qual a nota é alcançada, a intensidade, o timbre ou o *vibrato*.

Diferentes famílias de instrumentos tendem a utilizar diferentes sistemas de afinação. Não existe um sistema de afinação único que possa ser seguido por todos os instrumentos ou em todas as tonalidades e passagens. De um modo geral, os instrumentistas de cordas têm preferência por uma afinação tendencialmente alta e que se aproxima da afinação pitagórica.

Lisk (2007) defende que, para se conseguir tanto uma boa afinação num grupo musical como um som ressonante e de qualidade, se deve utilizar como base a série dos harmónicos (partindo do som fundamental, identificando em seguida uníssonos, oitavas, quintas e quartas, e procurando alinhar os sons correspondentes aos harmónicos de acordo com o som fundamental). O autor entende que as vozes inferiores devem servir de base e as vozes superiores devem ser afinadas/equilibradas em relação a elas.

Qualquer nota precisa de ser afinada em relação a um ponto de referência. Lisk (2007), propõe que, num naipe, seja o chefe de naipe a estabelecer a afinação que será seguida pelos instrumentistas *tutti*. Segundo este autor, o chefe de naipe deverá afinar em relação aos outros instrumentos, tendo por base a série dos harmónicos; os instrumentistas *tutti*, por sua vez, devem assumir que a afinação do chefe de naipe é a correta e fundir o seu som com o deste músico. O inquérito apresentado nesta monografia serve também para esclarecer a percepção dos músicos sobre quais devem ser os pontos de referência no que toca à afinação nos napes de cordas, nomeadamente relativamente à primazia da afinação do chefe de naipe.

Um método para determinar se uma nota está afinada em relação à nota de referência é a audição de batimentos. Fazendo ajustes na afinação, é possível reduzir os batimentos até que estes não sejam audíveis e, então, as notas estejam afinadas.

No caso específico do violino, a afinação é um processo extremamente complexo que requer uma grande flexibilidade e envolve a realização de escolhas conscientes no que toca à forma de afinar cada nota.

Na base das dificuldades da afinação no violino está o facto de este ser afinado em quintas perfeitas, em vez de temperadas. Deste modo, uma nota deverá ser tocada com uma afinação diferente caso esteja a ser comparada com uma corda mais aguda ou com uma corda mais grave. De forma a resolver este problema, Ševčík (1922) introduz a posição de dedos “normal” (mais baixa) e “temperada” (mais alta). Fischer (2013) aponta como possível solução a afinação do violino em quintas “estreitas”.

Para além desta questão da afinação das cordas soltas, a afinação do violino varia se for observada num contexto melódico ou harmónico.

Num contexto melódico, a afinação deverá ser uniforme (cada nota com um mesmo nome deve ter uma afinação equivalente, independentemente da oitava em que seja tocada).

A afinação de intervalos maiores, menores, aumentados e diminutos depende, de certa forma, do gosto pessoal de cada músico. A afinação de intervalos perfeitos, por outro lado, é mais objetiva e não está sujeita a preferências individuais.

As notas com alterações poderão ser afinadas de forma “expressiva”; as notas com sustenidos podem ter uma “atração gravitacional” em relação à nota natural superior, e as notas com bemóis “encaminham-nos” em direção à nota natural inferior.

De um modo geral, as notas Sol, Ré, Lá e Mi deverão ser afinadas em relação às cordas soltas correspondentes, uma vez que, aquando da execução de uma destas notas pisadas, as cordas soltas vibram por simpatia. Estas notas soarão de uma forma diferente quando estiverem, ou não, perfeitamente afinadas em relação à corda solta.

Para além dos batimentos, quando duas notas são tocadas em simultâneo, o instrumentista pode ouvir o som diferencial. Num intervalo harmónico, as notas podem ser “fixas” ou “móveis”. Para afinar o som diferencial, se a nota fixa for a nota mais grave, a nota mais aguda deverá ser descida ligeiramente; se a nota fixa for a nota mais aguda, a nota mais grave deverá ser subida ligeiramente. Um intervalo harmónico perfeito não soa afinado a menos que o som diferencial esteja também afinado. Já num intervalo harmónico maior ou menor o som diferencial não tem necessariamente de estar afinado para o público ter a perceção de afinação. Afinar o som diferencial neste tipo de intervalos pode ser útil quando se pretende construir uma base harmónica sólida, mas não será indicado em passagens em que as duas vozes funcionem como parte de melodias.

Partindo do pressuposto que a afinação no naipe é determinada pelo chefe de naipe, e assumindo que a afinação no violino requer a realização de escolhas conscientes, então, em hipótese, no naipe de violinos o chefe de naipe deveria ser capaz de conciliar a afinação típica do violino com a afinação utilizada por outros instrumentos (que podem não privilegiar o mesmo sistema de afinação), decidir entre um tipo de afinação melódica ou harmónica (consoante a passagem específica) e adequar a sua afinação à tonalidade de cada obra.

Desenvolver as capacidades auditivas de um músico melhora a sua capacidade de ouvir a afinação e de ajustar a sua execução individual de acordo com os pontos de referência. Os exercícios que permitem aperfeiçoar as capacidades auditivas de um instrumentista tendem a focar a sua audição num aspeto particular do som.

2.2.1.3. Fusão

Timbre é normalmente entendido como a característica do som que nos permite distinguir dois sons iguais em altura e sensação de intensidade. No entanto, vários autores consideram que esta definição não é satisfatória, uma vez que se foca naquilo que o timbre não é. Scharine et al. (2009) referem que vários autores passaram a utilizar uma outra definição de timbre: “a propriedade perceptual do som que reflete propriedades únicas do som e da sua fonte sonora”⁷¹ (Scharine et al., 2009, p. 434). Esta definição foca-se nas características espectrais e temporais de um som que nos permitem identificar a sua fonte sonora.

Para a identificação de uma fonte sonora, a informação contida no transitório de ataque é extremamente importante. McAdams e Giordano (2016) referem um estudo de Saldanha e Corso (1964) em que se conclui que, quando perante sons aos quais tenham sido retirados os períodos de ataque e extinção, os ouvintes têm maior dificuldade a identificar a fonte sonora. No entanto, o período de estabilidade ainda contém informações que permitem identificar o som, particularmente se este tiver *vibrato*: os ouvintes têm maior facilidade a identificar sons com *vibrato* ao qual tenham sido retirados os períodos de ataque e extinção do que sons sem *vibrato* (McAdams & Giordano, 2016, p. 116).

O timbre é uma característica multidimensional que engloba diversas características acústicas (Luiz, 2018; McAdams & Giordano, 2016). Entre essas características destacam-se a envolvente temporal e o espectro (Burred et al., 2010; Luiz, 2018).

Luiz (2018) explica que a envolvente temporal descreve a evolução ao longo do tempo da amplitude das vibrações associadas ao som. A envolvente temporal engloba os transitórios de ataque e de extinção e o período de estabilidade, e permite-nos diferenciar, por exemplo, um som estável (em que a forma de onda se mantém mais ou menos inalterada durante algum tempo – este é o caso de uma nota longa tocada com o arco num instrumento de cordas, por exemplo) de um som transiente (em que o som

⁷¹ Original: “the perceptual property of sound that reflects unique properties of the sound and its sound source”. Traduzido pela autora

desaparece rapidamente após ter sido produzido – uma nota tocada em *pizzicato*, por exemplo) (Burred et al., 2010; Luiz, 2018).

O espectro compreende “os vários componentes de frequência constituintes do som e as relações existentes entre eles” (Luiz, 2018, p. 2), ou seja, o número e distribuição de energia entre os parciais. No âmbito do espectro de um som destaca-se o centroide espectral, correspondente ao ponto médio de distribuição de energia espectral (Sandell, 1995). O centroide tem uma grande influência na percepção que temos do “brilho” de um timbre: um som com um centroide mais baixo (isto é, cuja energia dos parciais se concentra nas frequências mais baixas) terá um timbre mais “escuro”, ao passo que um centroide mais alto (com mais energia nos parciais mais agudos) terá um timbre mais “brilhante”. Um outro aspeto que importa reforçar é o papel extremamente importante que os ruídos produzidos pelos instrumentos musicais têm na identidade tímbrica do som, particularmente aqueles que forem produzidos durante o transitório de ataque (é o caso, por exemplo, do ruído que o arco produz ao colocar uma corda em vibração) (Luiz, 2018).

Através da orquestração, os compositores combinam instrumentos de uma forma que, por vezes, leva à percepção da criação de um novo timbre. A combinação de instrumentos por parte dos compositores pode ter três objetivos:

1 – Heterogeneidade tímbrica⁷²: o compositor pode pretender que os vários timbres se distingam claramente;

2 – Ampliação tímbrica⁷³: o compositor pode pretender que um timbre embeleze ou enriqueça outro (um dos timbres dominará perceptualmente a combinação);

3 – Emergência tímbrica⁷⁴: o compositor pode pretender, com a combinação de instrumentos, dar origem a um novo timbre que não seja identificado como nenhum dos seus constituintes (McAdams & Giordano, 2016; Sandell, 1995).

No segundo e terceiro objetivos, o compositor pretende que ocorra a fusão entre timbres. Sandell (1995) apresenta a seguinte definição de “fundir”: “combinar ou associar de forma que os constituintes separados ou a linha de demarcação não possa ser distinguida”⁷⁵ (Sandell, 1995, p. 212). Na música orquestral, quando ocorre fusão, cria-se a ilusão de que o som partiu de uma mesma fonte sonora (desta forma, quanto maior for a fusão, mais difícil será identificar os timbres constituintes). No primeiro objetivo, por outro lado, o compositor pretenderá precisamente o oposto dessa ilusão (Sandell, 1995).

Sandell (1995) refere que a percepção de fusão é facilitada se:

- A altura for a mesma (sons em uníssono tendem a fundir melhor que sons à distância de outros intervalos, mesmo quando essa distância é menor que meio-tom);
- Os sons tiverem uma modulação temporal semelhante (ou seja, se tiverem uma envolvente temporal ou *vibrato* semelhante, por exemplo);
- Houver um certo nível de sincronismo entre os sons (esse nível pode variar consoante os instrumentos e os tempos de execução);
- O ataque for semelhante em qualidade;

⁷² Tradução da autora a partir de “*timbre heterogeneity*” (Sandell, 1995, p. 2012) e “*timbral heterogeneity*” (McAdams & Giordano, 2016, p. 120)

⁷³ Tradução da autora a partir de “*timbre augmentation*” (Sandell, 1995, p. 212) e “*timbral augmentation*” (McAdams & Giordano, 2016, p. 120)

⁷⁴ Tradução da autora a partir de “*emergent timbre*” (Sandell, 1995, p. 212) e “*timbral emergence*” (McAdams & Giordano, 2016, p. 120)

⁷⁵ Original: “*to combine or associate so that the separate constituents or the line of demarcation cannot be distinguished*”. Traduzido pela autora

- O centroide do som compósito (centroide resultante da combinação dos instrumentos) for mais baixo – isto significa que instrumentos mais escuros têm tendência a fundir melhor;
- A diferença entre os centroides dos instrumentos for menor – isto significa que instrumentos com centroides mais próximos têm tendência a fundir melhor (McAdams & Giordano, 2016; Sandell, 1995)

Segundo Sandell (1995), os aspetos relacionados com o centroide espectral são dos fatores mais importantes no julgamento da fusão entre dois instrumentos. No entanto, este autor refere que a diferença entre centroides parece ser relevante apenas quando os instrumentos não tocam em uníssono. No caso de os instrumentos tocarem em uníssono, Sandell (1995) conclui que a possibilidade de fusão será maior se os dois instrumentos tiverem um timbre escuro; entre um instrumento escuro e um brilhante a possibilidade de fusão será ligeiramente menor, mas, ainda assim, será maior do que entre dois instrumentos brilhantes. Isto sugere que, num naipe orquestral de violinos, a fusão será maior nos momentos em que os músicos procurarem escurecer o seu som. Esta conclusão parece estar de acordo com o defendido por Goodwin (1980). Este último autor realizou um estudo em que comparou o espectro da voz de cantores quando cantavam de uma forma solística e quando procuravam conscientemente fundir com uma gravação de um coro. O autor notou que os cantores tinham a tendência de “escurecer” a sua voz quando tentavam fundir, isto é, o espectro das suas vozes era menos rico em parciais agudos.

Fischer (2013) refere que o espectro do som do violino varia consoante o modo de execução: quando um violinista toca mais perto do cavalete, os parciais agudos são mais estimulados; quando este toca mais perto da escala, o número de parciais agudos diminui. Deste modo, o som que o violinista produz quando toca perto do cavalete é mais brilhante e penetrante do que quando este toca perto da escala. Isto sugere que, nos momentos em que o violinista procura fundir com o seu naipe, tocar mais próximo da escala poderá ser uma melhor opção do que tocar mais próximo do cavalete. Esta hipótese, no entanto, carece de confirmação.

Síntese

Timbre poderá ser definido como “a propriedade percetual do som que reflete propriedades únicas do som e da sua fonte sonora” (Scharine et al., 2009, p. 434).

O timbre é uma característica multidimensional que engloba diversas características acústicas, destacando-se a envolvente temporal (evolução ao longo do tempo da amplitude das vibrações associadas ao som) e o espectro (as várias frequências presentes no som e as relações existentes entre elas). No âmbito do espectro destaca-se o centroide espectral (ponto médio de distribuição de energia espectral). O centroide tem uma grande influência na nossa perceção do “brilho” de um som: um som mais “escuro” terá um centroide mais baixo, enquanto um som mais “brilhante” terá um centroide mais alto. Outro aspeto particularmente relevante na identidade tímbrica do som de um instrumento musical é o ruído que este produz durante a execução, em particular durante o transitório de ataque.

A combinação de timbres pode ter três objetivos: heterogeneidade tímbrica, ampliação tímbrica ou emergência tímbrica. Os dois últimos objetivos revelam a intenção de fusão (combinação de vários timbres de um modo que crie a ilusão de que o som partiu de uma mesma fonte sonora).

A fusão é facilitada se: 1) a altura for a mesma; 2) os sons tiverem uma modulação temporal semelhante (nomeadamente a envolvente temporal ou o *vibrato*); 3) houver um certo nível de sincronismo entre os sons; 4) o ataque for semelhante em qualidade; 5) o centroide do som compósito (centroide resultante da combinação dos instrumentos) for mais baixo – isto significa que instrumentos mais escuros têm tendência a fundir melhor; 6) a diferença entre os centroides dos instrumentos for menor – isto significa que instrumentos com centroides mais próximos têm tendência a fundir melhor.

Se instrumentos mais escuros têm tendência a fundir melhor, então, em hipótese, a fusão num naipe de violinos será melhor nos momentos em que os instrumentistas procurarem “escurecer” o timbre do seu instrumento (recorrendo a técnicas como tocar mais próximo da escala, por exemplo). Esta hipótese, no entanto, carece de confirmação.

O inquérito apresentado pretende também esclarecer qual a importância que os músicos dão à fusão no naipe, e quais as suas perspetivas relativamente a aspetos como as dedilhações usadas, o tipo de *vibrato* e à necessidade de os instrumentistas *tutti* tocarem nas mesmas zonas do arco que o respetivo chefe de naipe (este último aspeto relaciona-se, nomeadamente, com a articulação).

2.2.1.4. Equilíbrio

Como foi referido, o equilíbrio pode ser entendido como a conjugação de dinâmicas. O conceito de dinâmica está diretamente relacionado com a sensação de intensidade de um som, pelo que é relevante rever alguns aspetos relativamente a este conceito. A sensação de intensidade é uma característica psicológica do som que descreve a “intensidade subjetiva de um som” (Florentine, 2011, p. 3). A sensação de intensidade está diretamente relacionada com a intensidade física de um som, mas depende também de outros fatores como o espectro do som, a sua frequência ou a sua duração. Também a presença de outros sons pode influenciar a sensação de intensidade; um fenómeno relevante para a perceção de intensidade é o efeito de máscara (Florentine, 2011).

A sensação de intensidade varia ainda com a forma como os sons são apresentados, com a memória que temos de um som, com a expectativa que associamos ao som, com o estado físico e psicológico do ouvinte, ou com o seu contexto cultural. Para além disso, a sensação de intensidade é, como foi referido, subjetiva, o que significa que pessoas diferentes experienciam a intensidade de um som de formas diferentes: um mesmo estímulo físico pode suscitar perceções diversas. Este facto é particularmente evidente no caso de pessoas com problemas auditivos (Florentine, 2011; Henrique, 2002).

Muitas vezes utilizam-se termos como “intensidade” ou “volume” para descrever “sensação de intensidade”. No entanto, estes termos não são sinónimos. Enquanto “sensação de intensidade” descreve uma característica psicológica do som, “intensidade” refere-se a uma característica física e “volume” diz respeito ao “tamanho subjetivo de um som”⁷⁶ (Florentine, 2011, p. 8). Na música, os diferentes graus de sensação de intensidade manifestam-se através das dinâmicas (usando-se indicações tais como *piano* ou *forte*) (Kosta et al., 2016). A gama de dinâmicas musicais será melhor descrita através da sensação subjetiva de intensidade do que da intensidade física do som (Mikiewicz & Rakowski, 1994). A sensação de intensidade é percecionada pelo ouvido humano em vários degraus, correspondendo aproximadamente aos sete a nove níveis de dinâmicas usados habitualmente nas obras musicais (Henrique, 2002; Valencia, 2016).

Como já foi referido, a sensação de intensidade varia com o espectro sonoro (Lokki et al., 2020; Mikiewicz & Rakowski, 1994). Quando os instrumentistas tocam em dinâmicas mais *forte* o som ganha maior energia nos parciais mais agudos em comparação com dinâmicas mais *piano*. Este efeito aplica-se a praticamente todos os instrumentos da orquestra e, como tal, quer o som individual de cada instrumento quer o som da orquestra como um todo vai variar consoante a dinâmica em que os instrumentistas estejam a tocar (Lokki et al., 2020).

A intensidade física de um som nem sempre corresponde à sua intensidade subjetiva. De facto, em certas situações uma passagem *piano* pode ser tocada numa intensidade objetivamente superior a uma passagem *forte* (Kosta et al., 2016). A gama de intensidades físicas de um instrumento é diferente da sua gama de intensidades subjetivas e dinâmicas. Uma vez que a sensação de intensidade depende tanto da intensidade física de um som como do seu espectro, entre outros fatores, a gama de intensidades

⁷⁶ Original: “*subjective size of a sound*”. Traduzido pela autora

subjetivas e dinâmicas pode exceder consideravelmente a gama de intensidades físicas (Mikiewicz & Rakowski, 1994).

No contexto da performance musical em ensemble, os músicos ouvem:

- O som, sem reverberação, do próprio instrumento;
- O som, sem reverberação, dos restantes instrumentos (no caso dos naipes orquestrais, os músicos ouvem tanto o som de instrumentistas que tocam a mesma voz – os restantes músicos do seu naipe – como o de instrumentistas que tocam vozes diferentes);
- A reverberação do seu som e do dos outros instrumentos (este último aspeto depende em grande medida da resposta acústica da sala) (Skalevik, 2015).

O som do próprio instrumento oferece informações sobre a execução individual; o som dos outros instrumentos e a reverberação oferecem informações sobre a execução dos restantes instrumentistas e o som do ensemble (Skalevik, 2015).

Para os músicos, o nível do som dos outros instrumentos é ouvido em relação ao nível de som produzido pelo seu próprio instrumento (Dammerud, 2009). Parece ser extremamente importante para os instrumentistas conseguirem ouvir, de uma forma equilibrada, tanto o seu som individual como o som dos outros músicos e a resposta acústica da sala (Dammerud, 2009; Skalevik, 2015). Um equilíbrio fraco entre estes componentes pode afetar a execução individual do músico e, por consequência, o som do ensemble como um todo (Skalevik, 2015).

Meyer (2009) define três níveis de qualidade das condições acústicas para os músicos:

- O nível mais baixo é associado com a necessidade de tocar corretamente. Se os músicos não forem capazes de ouvir suficientemente o seu som individual poderão ter dificuldades, nomeadamente, a afinar em relação aos outros músicos. Se ouvirem o seu som próprio com demasiada intensidade, pode falhar o sincronismo com os outros instrumentistas (Dammerud, 2009; Meyer, 2009)
- O segundo nível diz respeito à qualidade do som. Se não houver um bom equilíbrio entre a audição do som próprio e do resto do grupo, o músico pode sentir necessidade de forçar o som, o que diminui a sua qualidade (Dammerud, 2009; Meyer, 2009; Skalevik, 2015).
- O terceiro nível refere-se à integração do som individual no som do ensemble enquanto um todo. Numa orquestra, os instrumentistas de cordas, em particular, precisam de se sentir integrados no grupo (Dammerud, 2009; Meyer, 2009).

A resposta acústica da sala tem influência na audição do som (Dammerud, 2009). Lokki et al. (2020), defendem que a perceção das dinâmicas musicais varia consoante a acústica da sala. A disposição dos músicos no palco influencia o modo como estes mesmos músicos percecionam o som do grupo (Clark, 2016). O modo de propagação do som é afetado pela presença no palco de outros músicos, instrumentos e estantes (Dammerud, 2009). Para além disso, as próprias características direcionais de radiação dos instrumentos afetam a forma como o seu som é percecionado no espaço. Por último, as distâncias a que os músicos se localizam no palco podem fazer com que os músicos ouçam o som produzido por outros instrumentistas com desfasamento e, uma vez que o som perde intensidade à medida que se propaga no espaço, a dinâmica resultará mais atenuada do que o som original.

A perceção do som por parte dos instrumentistas e do público será, naturalmente, diferente. Isto deve-se, por um lado, à sua localização na sala e, por outro, ao facto dos instrumentistas precisarem de ouvir, além do som do grupo que lhes chega através da reverberação da sala, o seu som individual e o som dos restantes músicos (Dammerud, 2009). No caso da performance orquestral, o maestro tem um papel especial. O maestro é um intérprete que não produz som, mas que, através do seu gesto, orienta o grupo na execução do material musical. Pela natureza da sua função e pela posição estratégica que ocupa,

o maestro é o elemento da orquestra cuja percepção do resultado sonoro mais se assemelha à do público. Desta forma, o maestro terá um papel extremamente importante na equilibração do som de grupo.

Skalevik (2015) refere que, no caso de um violinista, cerca de 50% da densidade de energia no seu ouvido provém do som do seu próprio instrumento. Isto sugere que, salvo em situações muito específicas (como no caso da acústica da sala não o permitir, do violinista tocar muito *piano* ou do naipe tocar muito *forte*), mesmo quando os violinistas tocam numa dinâmica que permite equilíbrio do som do naipe, estarão a ouvir não só o som coletivo como também o seu som individual. A noção que os violinistas têm do equilíbrio do som de naipe partirá, então, de um equilíbrio entre a audição do som individual, do som dos restantes músicos e do som coletivo, equilíbrio esse que, em hipótese, terá sido construído, aprendido e memorizado em situação de ensaio, e mediado pelas intervenções do maestro e *feedback* de outros músicos.

Fischer (2013) explica que, no violino, quando o arco “puxa” uma corda, esta realiza uma oscilação lateral, da direita para a esquerda, num movimento cuja amplitude máxima pode ser observada no ponto médio entre o cavalete e a pestana (ou entre o cavalete e o dedo que pressiona a corda). O autor refere que, quanto maior for a amplitude deste movimento, mais cheio será o som; em regra a execução de uma nota mais *piano* originará uma oscilação menos ampla do que a de uma mais *forte*. No entanto, é importante referir que, para Fischer (2013), as marcações de dinâmica pretendem, mais do que indicar um nível de intensidade objetiva do som, sugerir um ambiente ou uma cor que dê a impressão dessa dinâmica. Desta forma, uma nota *piano* pode ser tocada com uma intensidade objetivamente alta, sem que o público tenha a percepção de *forte*.

Ao tocar com o arco na corda há três variáveis principais em que é útil pensar: a velocidade do arco, a pressão ou peso do arco sobre a corda, e a distância entre o arco e o cavalete (o ponto de contacto⁷⁷). Segundo Fischer (2013), cada som produzido com o arco no violino pode ser descrito segundo estas três variáveis.

Para colocar a corda a vibrar é necessário exercer um certo nível de pressão que permita ao arco “puxar” a corda. No entanto, se esta pressão for demasiada, a corda será impedida de vibrar livremente. Neste caso, se o violinista pretender produzir um som “cheio” e *forte*, poderá ser útil aliviar a pressão na corda e usar, em vez disso, uma maior velocidade de arco. No entanto, a intenção do violinista pode nem sempre ser tocar com um som *forte*. Cabe ao instrumentista experimentar com a proporção entre as três variáveis mencionadas de forma a encontrar a combinação que lhe permite produzir o som que procura.

Fischer (2013) menciona também a importância de um violinista buscar ouvir a reverberação da sala, não só quando para de tocar, mas também durante a execução. Este autor explica que será possível ouvir dois sons distintos em simultâneo: o som da nota principal e um som em segundo plano que nos chega da reverberação da sala. O autor entende que, quando um violinista se foca na audição deste som em segundo plano, a sua qualidade de execução pode melhorar consideravelmente. Isto porque, quando um músico se foca nos componentes do som que está a produzir, a sua audição é imediatamente apurada e, com isto, todos os aspetos da sua execução melhoram.

Síntese

Equilíbrio pode ser entendido como a conjugação de dinâmicas.

Sensação de intensidade refere-se à “intensidade subjetiva de um som” (Florentine, 2011, p. 3). Um mesmo estímulo físico poderá suscitar diferentes sensações de intensidade em pessoas diferentes. A sensação de intensidade está diretamente relacionada com a intensidade física do som, mas é também afetada por aspetos como o espectro sonoro, a frequência, a duração, a presença de outros sons, a nossa

⁷⁷ Fischer (2013) identifica cinco principais pontos de contacto na área entre o cavalete e a escala (onde o arco normalmente toca)

memória e a expectativa que associamos a um som, o estado físico e psicológico do ouvinte e o seu contexto cultural.

“Sensação de intensidade” não é sinónimo de “intensidade”. A sensação de intensidade descreve uma percepção subjetiva, enquanto a intensidade diz respeito a uma característica física do som. O termo “volume”, por vezes utilizado – erradamente – para designar “sensação de intensidade”, refere-se ao “tamanho subjetivo de um som” (Florentine, 2011, p. 8). Na música, a sensação de intensidade manifesta-se através de diferentes graus de dinâmicas.

Como já foi referido, a sensação de intensidade varia com o espectro: uma nota tocada numa dinâmica mais *forte* apresenta, em regra, uma maior energia nos parciais agudos do que uma nota mais *piano*.

A intensidade física de um som nem sempre coincide com a sua intensidade subjetiva. Uma passagem *piano* pode ser tocada com uma intensidade elevada. A gama de dinâmicas (ou intensidades subjetivas) de um instrumento pode exceder a sua gama de intensidades objetivas.

Durante a performance, os músicos ouvem: o som, sem reverberação, do próprio instrumento; o som, sem reverberação, dos restantes instrumentos; e a reverberação do seu som e do dos outros instrumentos. Para os músicos, é importante que haja um equilíbrio entre estes três objetos de audição; um equilíbrio fraco poderá prejudicar a execução individual do músico e, por consequência, o som do ensemble como um todo. As condições acústicas da sala, assim como a localização dos músicos no espaço, afetam a forma como estes ouvem o som.

O maestro tem um papel extremamente importante na equilibração do som de grupo, uma vez que, devido à natureza da sua função e ao seu posicionamento estratégico, é o elemento da orquestra cuja percepção do resultado sonoro mais se assemelha à do público.

Salvo em situações específicas, um violinista ouvirá sempre o som do seu instrumento. Isto sugere que a noção que os violinistas têm do equilíbrio do som de naipe partirá de um equilíbrio entre a audição do seu som individual, do som dos restantes músicos e do som coletivo, equilíbrio esse que, em hipótese, terá sido construído, aprendido e memorizado em situação de ensaio, e mediado pelas intervenções do maestro e *feedback* de outros músicos.

Ao tocar com o arco na corda há três variáveis principais em que é útil pensar: a velocidade do arco, a pressão ou peso do arco sobre a corda, e a distância entre o arco e o cavalete (o ponto de contacto). Cada som produzido com o arco no violino pode ser descrito segundo estas três variáveis. É importante lembrar que as marcações de dinâmica pretendem, mais do que indicar um nível de intensidade objetiva do som, sugerir um ambiente ou uma cor que dê a impressão dessa dinâmica e, deste modo, uma nota *piano* pode ser tocada com uma intensidade objetivamente alta.

Fischer (2013) menciona também a importância de um violinista procurar ouvir a reverberação da sala. Este autor defende que, quando um violinista se foca na audição deste som em segundo plano (ou na audição de qualquer componente do som), a sua audição é imediatamente apurada e, consequentemente, a sua qualidade de execução pode melhorar consideravelmente.

O inquérito apresentado adiante pretende também esclarecer a percepção dos músicos relativamente ao equilíbrio entre a audição do som próprio e do som coletivo (se o músico deve sempre conseguir ouvir o seu instrumento e/ou o som do naipe). Vasconcelos (2018) refere que, por vezes, os músicos das últimas estantes sentem necessidade de tocar mais *piano* do que os músicos na frente do naipe, de modo a garantirem que estão coordenados com o grupo. No entanto, é usual os maestros pedirem que os músicos dentro de um naipe toquem de um modo uniforme. Nesse sentido, com o inquérito apresentado pretende-se também observar a percepção dos músicos no que toca ao equilíbrio entre a dinâmica dos chefes de naipe e dos violinistas *tutti* (se os chefes de naipe devem tocar mais *forte* que os violinistas *tutti*, e se os músicos devem tocar em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam).

B. Questionário

3. Metodologia

No âmbito desta investigação foi realizado um inquérito por questionário a violinistas e/ou maestros que tivessem estudado ou trabalhado em Portugal. Este inquérito foi disponibilizado online, com recurso à plataforma *Google Forms*, garantindo-se o anonimato das respostas. Este inquérito teve dois objetivos principais:

- Ajudar a perceber quais as dimensões da coesão de grupo que violinistas e maestros consideraram relevantes no contexto do naipe orquestral;
- Ajudar a perceber a opinião de violinistas e maestros em relação tanto a aspetos da coesão sonora no naipe orquestral como do papel do violinista de orquestra e do maestro.

O questionário foi dividido em três secções. Na Secção 1 pretendeu-se fazer a caracterização do tipo e nível de experiência dos respondentes. Na Secção 2 procurou-se entender qual a perceção dos músicos relativamente à aplicabilidade das dimensões da coesão de grupo apontadas por Severt e Estrada (2015) (vertente interpessoal, do orgulho de grupo, social e da tarefa) no contexto orquestral. Na Secção 3 pretendeu-se perceber a opinião dos participantes no que diz respeito a variados aspetos relacionados com a coesão sonora no naipe e com os papéis que os violinistas e os maestros desempenham na promoção da coesão. É relevante reforçar que foi tomado como ponto de partida a revisão de literatura apresentada anteriormente.

Este questionário, de natureza exploratória, reuniu dados principalmente quantitativos. No entanto, foi dada a possibilidade aos participantes de deixarem, no final do questionário, um qualquer comentário que achassem importante. Deste modo, foram também reunidos alguns dados qualitativos. No entanto, como apenas uma parcela dos inquiridos escolheu escrever um comentário, as informações recolhidas nesta última secção servirão principalmente para ajudar a realizar a interpretação dos dados quantitativos.

Secção 1

Na Secção 1 realizaram-se perguntas de escolha múltipla. Começou-se por perguntar aos inquiridos:

- A sua idade;
- Se tinham experiência enquanto violinistas, maestros/maestrinas ou ambos.

Aos músicos que tinham experiência enquanto violinistas (seja apenas como violinistas, seja na qualidade de violinistas e maestros) foi perguntado:

- Se tocavam em orquestra regularmente ou esporadicamente;
- Se tinham tocado em orquestra profissional ou apenas em orquestra académica;
- Durante quantos anos tinham tocado em orquestra profissional ou académica, respetivamente;
- Aos violinistas que tinham tocado em orquestra profissional, se tinham tido um vínculo permanente a uma orquestra profissional;
- Durante quantos anos tinham tido esse vínculo permanente;
- A todos os violinistas, se alguma vez tinham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe;

- Em que tipo de orquestra tinham desempenhado essa função (orquestra profissional, académica ou ambas);
- Durante quantos anos tinham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional e/ou académica.

Aos maestros/maestrinas (e aos músicos que, para além de experiência como maestros, tinham experiência como violinistas) foi perguntado:

- Se tinham dirigido predominantemente orquestras profissionais ou académicas;
- Durante quantos anos tinham dirigido orquestras profissionais ou académicas, respetivamente.

Por fim, perguntou-se a todos os inquiridos:

- Se ainda eram estudantes;
- Qual o nível de estudos em que se encontravam ou qual o nível de estudos que tinham concluído.

Secção 2

Na Secção 2 apresentaram-se várias afirmações, correspondentes a diversos aspetos da coesão de grupo num naipe, e pediu-se aos participantes que demonstrassem, no que diz respeito à coesão, quão importantes achavam ser cada aspeto. Para isso, os respondentes selecionaram um valor numa escala de Likert com 5 níveis, em que 1 correspondia a “nada importante”, 2 correspondia a “muito pouco importante”, 3 a “pouco importante”, 4 a “bastante importante” e 5 a “essencial”.

As primeiras duas afirmações descreviam aspetos relacionados com a vertente interpessoal:

- 1- Existir uma relação de amizade entre os instrumentistas.
- 2- Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros.

As quatro afirmações seguintes descreviam aspetos relacionados com a vertente do orgulho de grupo:

- 3- Os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra.
- 4- Os instrumentistas sentirem-se motivados com o repertório a executar.
- 5- Os instrumentistas considerarem a orquestra bem-sucedida.
- 6- Os instrumentistas sentirem-se motivados com a escolha dos maestros e solistas convidados.

As quatro afirmações seguintes descreviam aspetos relacionados com a vertente social:

- 7- Instrumentistas e maestros manterem uma boa conduta durante ensaios e concertos.
- 8- Instrumentistas e maestros conhecerem e respeitarem a hierarquia da orquestra.
- 9- Instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra.

10- Os vários músicos empenharem-se de forma equivalente entre si, durante ensaios ou concertos.

As cinco últimas afirmações descreviam aspetos relacionados com a vertente da tarefa:

11- O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto.

12- O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através das suas intervenções orais.

13- Os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe/concertino.

14- Os instrumentistas serem capazes de adaptar a sua execução individual em função da execução do coletivo.

15- Os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte (nomeadamente indicações de dinâmica, articulação ou arcadas, por exemplo).

Na exposição dos resultados apresentar-se-á o número de participantes que selecionou cada um dos níveis da escala de Likert em cada questão, bem como a percentagem correspondente no contexto do grupo. Nos casos em que for relevante, será feita a comparação entre:

- O grupo total (geral);
- O grupo dos maestros;
- O grupo dos violinistas;
- O grupo dos músicos (violinistas e maestros) de orquestra académica;
- O grupo dos músicos (violinistas e maestros) de orquestra profissional;
- O grupo dos maestros de orquestra académica;
- O grupo dos maestros de orquestra profissional;
- O grupo dos violinistas de orquestra académica;
- O grupo dos violinistas de orquestra profissional.

No final desta segunda secção serão também apresentadas as médias correspondentes a cada uma das vertentes da coesão de grupo, sendo estas calculadas a partir das médias gerais das várias questões associadas a cada vertente. Isto permitirá perceber a importância que os músicos dão a cada uma das vertentes da coesão no contexto do naipe orquestral.

Secção 3

Na Secção 3 apresentaram-se várias afirmações e pediu-se aos músicos que descrevessem o seu grau de concordância com as mesmas. Para isto, utilizou-se uma escala de Likert com 5 níveis, em que 1 correspondia a “discordo completamente”, 2 correspondia a “discordo na maioria das situações”, 3 a “não concordo nem discordo”, 4 a “concordo na maioria das situações” e 5 a “concordo completamente”.

16- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o maestro (esta questão relaciona-se com o papel do contacto visual na coesão e com a função do maestro e do violinista *tutti*);

17- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe (esta questão relaciona-se com o papel do contacto visual na coesão e com a função do chefe de naipe e violinista *tutti*);

18- No caso dos segundos violinos, os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o concertino (esta questão relaciona-se com o papel do contacto visual na coesão e com a função dos violinistas *tutti* e do concertino);

19- É mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro (esta questão relaciona-se com o papel do contacto visual na coesão e com a função do maestro e chefe de naipe);

20- É importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe (esta questão relaciona-se com o papel do contacto visual na coesão e com a função do chefe de naipe e violinista *tutti*);

21- É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe (esta questão relaciona-se com a problemática da similaridade de arcada/articulação e com o papel do violinista *tutti* e chefe de naipe);

22- O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar (esta questão relaciona-se com a função do concertino e chefe de naipe);

23- No início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar (esta questão relaciona-se com o sincronismo, e, particularmente, com o papel que a visão desempenha no mesmo);

24- Os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada (esta questão relaciona-se com o sincronismo);

25- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo (esta questão relaciona-se com o sincronismo, com o papel que a visão desempenha no mesmo, e com a função do maestro e violinista *tutti*);

26- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo (esta questão relaciona-se com o sincronismo, com o papel que a visão desempenha no mesmo, e com a função do chefe de naipe e violinista *tutti*);

27- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos (esta questão relaciona-se com o sincronismo, com o papel que a visão e a audição desempenham no mesmo, e com a função do maestro e violinista *tutti*);

28- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos (esta questão relaciona-se com o sincronismo, com o papel que a visão e a audição desempenham no mesmo, e com a função do chefe de naipe e violinista *tutti*);

29- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino (esta questão relaciona-se com o sincronismo, com o papel que a visão e a audição desempenham no mesmo, e com a função do maestro, chefe de naipe e violinista *tutti*);

30- Os instrumentistas *tutti* devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe (esta questão relaciona-se com o impacto que a audição do som do naipe tem no equilíbrio, e com o papel do violinista *tutti*);

31- Os instrumentistas *tutti* devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento (esta questão relaciona-se com o impacto que a audição do som do próprio instrumento tem no equilíbrio, e com o papel do violinista *tutti*);

32- Os chefes de naipe devem tocar mais forte que os instrumentistas *tutti* (esta questão relaciona-se com papel do chefe de naipe e do violinista *tutti* no que diz respeito ao equilíbrio);

33- Os instrumentistas *tutti* devem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam (esta questão relaciona-se com papel do violinista *tutti* no que diz respeito ao equilíbrio);

34- É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações (esta questão relaciona-se com a fusão);

35- É importante todo o naipe usar um tipo de vibrato semelhante (esta questão relaciona-se com a fusão);

36- Os instrumentistas devem fundir o som do seu instrumento com o do coletivo (esta questão relaciona-se com a fusão);

37- O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação (esta questão relaciona-se com o papel do chefe de naipe e violinista *tutti* na afinação);

38- Os instrumentistas devem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos (esta questão relaciona-se com o papel dos violinistas na afinação);

39- Os instrumentistas *tutti* devem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra (esta questão relaciona-se com o papel dos violinistas *tutti* na afinação);

40- Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino (esta questão relaciona-se com o contacto visual no contexto do naipe, e com a função do violinista *tutti*);

41- Os instrumentistas devem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura (esta questão relaciona-se com o contacto visual no contexto do naipe, e com a função do violinista *tutti*);

42- Os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica (esta questão relaciona-se com o contacto visual no contexto do naipe, e com a função do violinista *tutti*);

43- É mais importante, para um instrumentista *tutti*, ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual (esta questão relaciona-se com o papel do violinista *tutti*).

À semelhança da Secção 2, apresentar-se-á o número de participantes que selecionou cada um dos níveis da escala de Likert em cada questão, bem como a percentagem correspondente no contexto do grupo. Nos casos em que for relevante, será feita a comparação entre:

- O grupo total (geral);
- O grupo dos maestros;
- O grupo dos violinistas;
- O grupo dos músicos (violinistas e maestros) de orquestra académica;
- O grupo dos músicos (violinistas e maestros) de orquestra profissional;
- O grupo dos maestros de orquestra académica;
- O grupo dos maestros de orquestra profissional;
- O grupo dos violinistas de orquestra académica;
- O grupo dos violinistas de orquestra profissional.

3.1. Amostra

O questionário foi respondido por um grupo de 124 violinistas e/ou maestros portugueses ou residentes em Portugal. Os participantes poderão ser organizados segundo as seguintes faixas etárias:

- 18 a 20 anos (25 respondentes);
- 21 a 30 anos (52 respondentes);
- 31 a 40 anos (21 respondentes);

- 41 a 50 anos (11 respondentes);
- Mais de 50 anos (15 respondentes).

112 dos participantes tinham experiência enquanto violinistas. 11 tinham experiência enquanto maestros/maestrinas. Apenas 1 tinha desempenhado tanto uma função como a outra.

Dentro do grupo dos violinistas, 109 consideraram tocar regularmente em orquestra, enquanto somente 3 consideraram tocar apenas esporadicamente. 88 dos violinistas referiram já ter tocado em orquestras profissionais e 24 disseram que apenas tinham tocado em orquestra académica. Os anos de experiência dos violinistas em orquestra profissional e orquestra académica podem ser observados na Tabela 13.

Tabela 13: Relação entre o número de violinistas e os anos de experiência em orquestra profissional e académica (Fonte: Elaboração da autora)

Orquestra profissional		Orquestra académica	
Anos de experiência	Número de violinistas	Anos de experiência	Número de violinistas
2 anos ou menos	9	2 anos ou menos	1
3 - 5 anos	30	3 - 5 anos	7
6 - 10 anos	18	6 - 10 anos	14
11 - 20 anos	15	11 - 20 anos	2
Mais de 20 anos	16		

Dentro do grupo de violinistas com experiência em orquestra profissional, 44 afirmaram ter tido um vínculo permanente a uma orquestra profissional. Os anos de vínculo permanente a uma orquestra profissional encontram-se ilustrados na Tabela 14.

Tabela 14: Relação entre o número de violinistas e os anos de vínculo permanente a uma orquestra profissional (Fonte: Elaboração da autora)

Anos de vínculo	Número de violinistas
2 anos ou menos	8
3 - 5 anos	12
6 - 10 anos	7
11 - 20 anos	5
Mais de 20 anos	12

Desempenharam a função de concertino ou chefe de naipe 101 violinistas. 53 tocaram como chefe de naipe ou concertino apenas em orquestras académicas, 19 apenas em orquestras profissionais e 29 nos dois tipos de orquestra.

Os anos de experiência enquanto chefe de naipe ou concertino (tanto dos violinistas que só desempenharam essa função em orquestras profissionais ou académicas como os que desempenharam em ambos os tipos de orquestra) encontram-se retratados na Tabela 15.

Tabela 15: Relação entre o número de violinistas e os anos de experiência enquanto chefe de naipe ou concertino em orquestra profissional e académica (Fonte: Elaboração da autora)

Chefe de naipe em orquestra profissional		Chefe de naipe em orquestra académica	
Anos de experiência	Número de violinistas	Anos de experiência	Número de violinistas
2 anos ou menos	23	2 anos ou menos	54
3 - 5 anos	15	3 - 5 anos	24
6 - 10 anos	3	6 - 10 anos	4
11 - 20 anos	4		
Mais de 20 anos	3		

Relativamente aos maestros/maestrinas, 5 dirigiram predominantemente orquestras profissionais e 6 dirigiram maioritariamente orquestras académicas. Os anos de experiência em cada tipo de orquestra podem ser observados na Tabela 16.

Tabela 16: Relação entre o número de maestros e os anos de experiência em orquestra profissional e académica (Fonte: Elaboração da autora)

Orquestra profissional		Orquestra académica	
Anos de experiência	Número de maestros	Anos de experiência	Número de maestros
6 - 10 anos	1	3 - 5 anos	2
11 - 20 anos	2	6 - 10 anos	2
Mais de 20 anos	2	Mais de 20 anos	2

Só um dos participantes indicou ter experiência tanto quanto violinista como enquanto maestro. Deste modo, tomou-se a decisão de se contabilizar este músico no grupo dos maestros. Este músico tinha mais de 50 anos e referiu que tinha tocado em orquestra profissional regularmente, tendo tido um vínculo permanente de mais de 20 anos. No âmbito da sua experiência enquanto violinista, este músico desempenhou a função de concertino tanto em orquestra académica (durante 6 a 10 anos) como em orquestra profissional (durante 11 a 20 anos). Enquanto maestro/maestrina, este músico dirigiu predominantemente orquestras profissionais (durante 11 a 20 anos).

Na Tabela 17 estão indicados os níveis de estudos em que os participantes se encontravam ou que haviam concluído à data da realização do inquérito.

Tabela 17: Relação entre o número de participantes e o nível de estudos (Fonte: Elaboração da autora)

Nível de estudos	Número de participantes
Nível secundário	2
Licenciatura ou equivalente	47
Mestrado ou equivalente	68
Doutoramento ou equivalente	7

4. Resultados

4.1. Secção 2

Assumir-se-á que, nas situações em que pelo menos 50% dos participantes tenha escolhido 4 ou 5, o grupo terá uma tendência para considerar o aspeto referido como sendo importante para a coesão no naipe. Por outro lado, nas situações em que a maioria dos participantes tenha escolhido 1 ou 2, assumir-se-á que o grupo tem a tendência para considerar o aspeto mencionado como não sendo importante para a coesão. Nas situações em que um número semelhante de participantes tiver escolhido 1/2 e 4/5, considerar-se-á que, no que diz respeito à importância que o aspeto em questão tem para a coesão do naipe, o grupo não está de acordo entre si.

Nas questões em que todos os grupos analisados demonstrarem uma tendência de resposta consistente entre si, apresentar-se-ão os gráficos com os resultados apenas do grupo geral. Esses gráficos descrevem o número de pessoas que selecionou cada nível de resposta possível e a percentagem correspondente. Nos casos em que os vários grupos não estejam de acordo entre si ou haja diferenças nas tendências de resposta, apresentar-se-á, também, uma tabela com os resultados de todos os grupos. De qualquer forma, as tabelas com todas as respostas, a todas as questões, podem ser consultadas no Apêndice B.

1- Existir uma relação de amizade entre os instrumentistas.

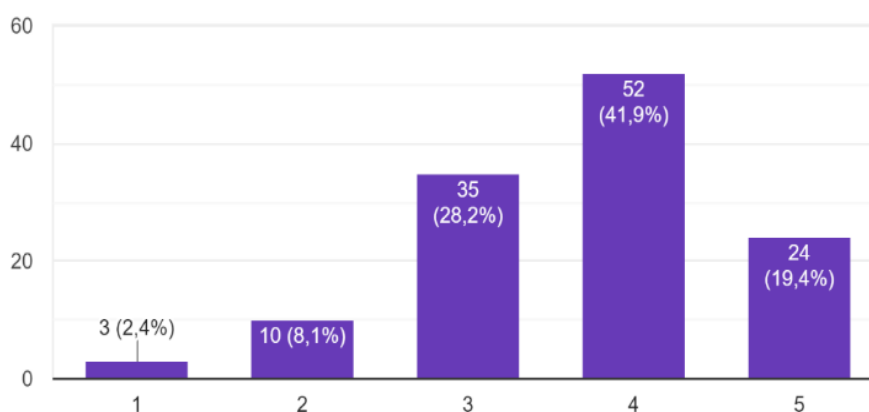


Gráfico 1: Existir uma relação de amizade entre instrumentistas - geral (Fonte: Google Forms)

Todos os grupos têm tendência para considerar a relação de amizade entre instrumentistas um fator importante para a coesão do naipe.

2- Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros.

Tabela 18: Resultados de “Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	14	11,3%	18	14,5%	51	41,1%	27	21,8%	14	11,3%	3,1
Maestros	1	8,3%	3	25%	3	25%	4	33,3%	1	8,3%	3,1
Violinistas	13	11,6%	15	13,4%	48	42,9%	23	20,5%	13	11,6%	3,1
Orquestra Académica	2	6,7%	4	13,3%	13	43,3%	10	33,3%	1	3,3%	3,1
Orquestra Profissional	12	12,8%	14	14,9%	38	40,4%	17	18,1%	13	13,8%	3,1
Maestros (Orq. Académica)	-	-	2	33,3%	1	16,7%	3	50%			3,2
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	3
Violinistas (Orq. Académica)	2	8,3%	2	8,3%	12	50%	7	29,2%	1	4,2%	3,1
Violinistas (Orq. Profissional)	11	12,5%	13	14,8%	36	41%	16	18,2%	12	13,6%	3,1

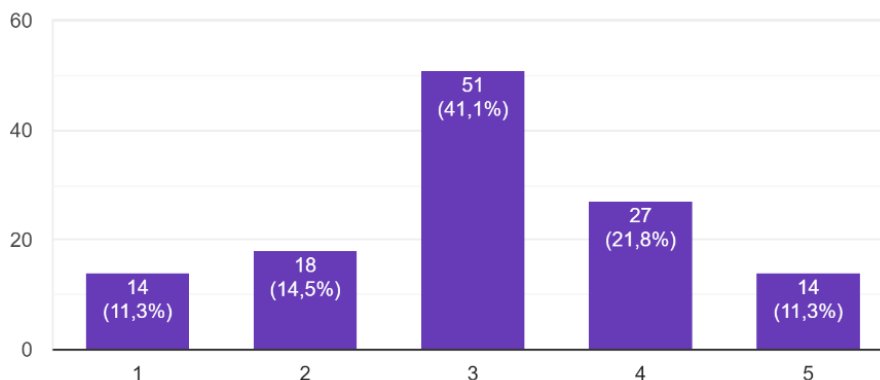


Gráfico 2: Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros - geral (Fonte: Google Forms)

De um modo geral, nenhum dos grupos está de acordo entre si quanto à importância da existência de uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros. No entanto, a percentagem de músicos que considera este aspeto “bastante importante” (4) e “essencial” (5) é ligeiramente maior do que a percentagem de músicos que considera a amizade entre instrumentistas e maestros como sendo “nada importante” (1) ou “muito pouco importante” (2).

3- Os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra.

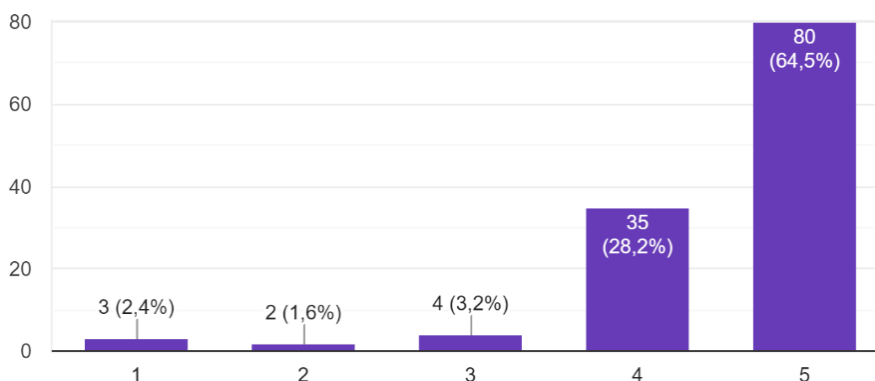


Gráfico 3: Os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos há uma forte tendência para os músicos considerarem que é importante para a coesão os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra.

4- Os instrumentistas sentirem-se motivados com o repertório a executar.

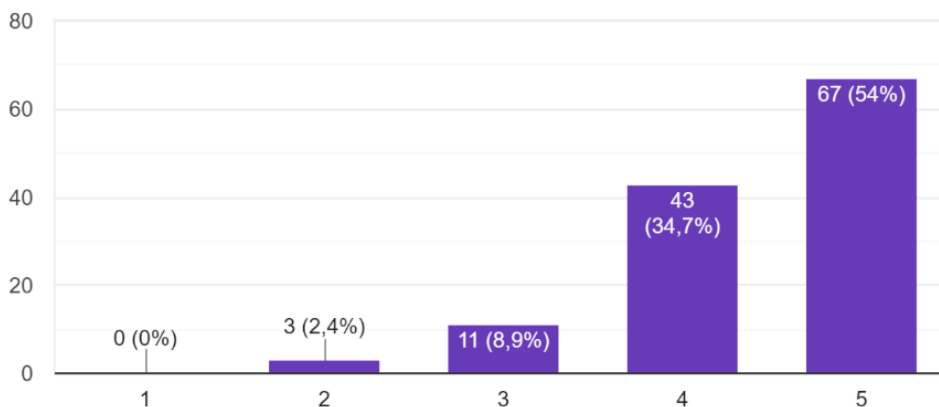


Gráfico 4: Os instrumentistas sentirem-se motivados com o repertório a executar - geral (Fonte: Google Forms)

No que diz respeito ao facto dos instrumentistas se sentirem motivados com o repertório a executar, em todos os grupos domina a tendência para os músicos considerarem este aspeto como sendo importante para a coesão.

5- Os instrumentistas considerarem a orquestra bem-sucedida.

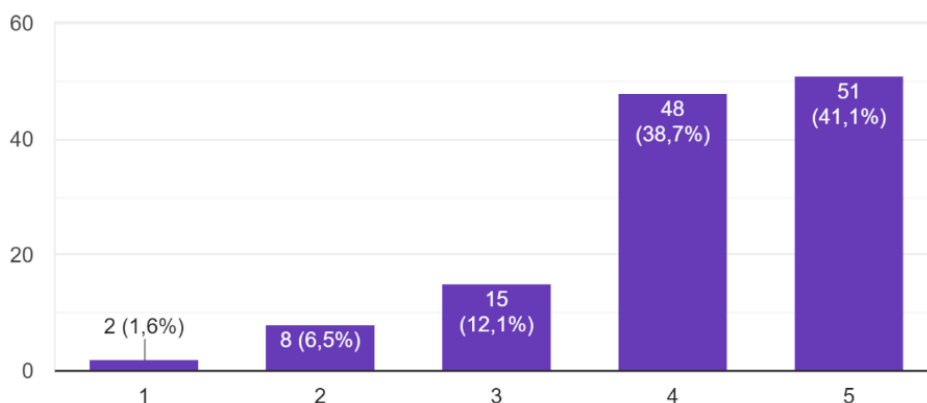


Gráfico 5: Os instrumentistas considerarem a orquestra bem-sucedida - geral (Fonte: Google Forms)

Todos os grupos tendem a achar que é importante para a coesão os instrumentistas considerarem a orquestra bem-sucedida.

6- Os instrumentistas sentem-se motivados com a escolha dos maestros e solistas convidados.

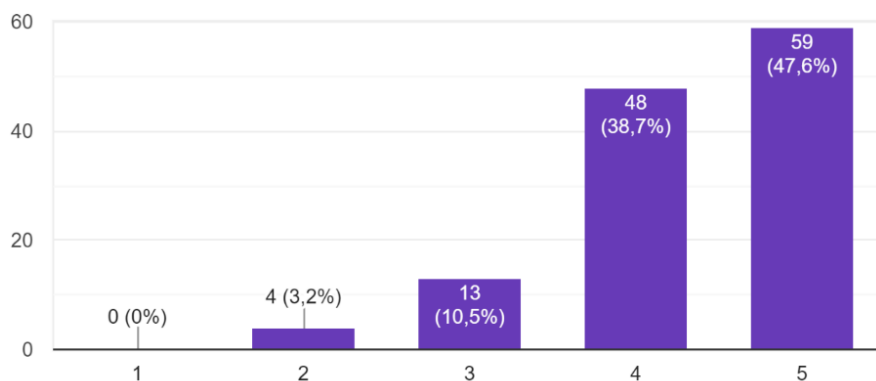


Gráfico 6: Os instrumentistas sentem-se motivados com a escolha dos maestros e solistas convidados - geral (Fonte: Google Forms)

Todos os grupos têm uma forte tendência para achar que a motivação sentida pelos músicos relativamente à escolha do maestro e solistas convidados é um fator importante para a coesão.

7- Instrumentistas e maestros manterem uma boa conduta durante ensaios e concertos.

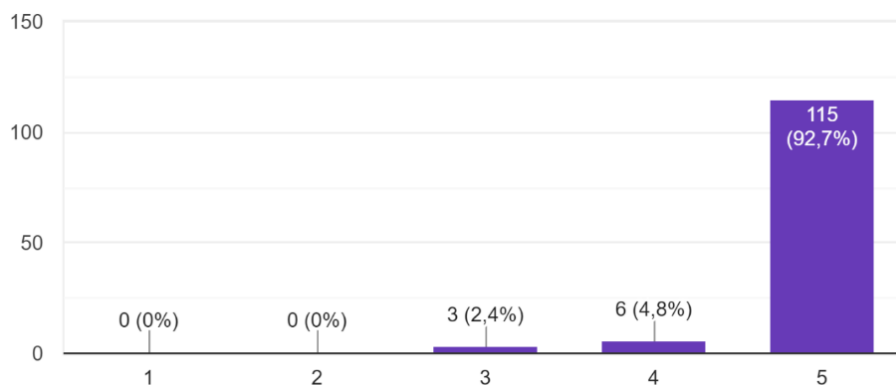


Gráfico 7: Instrumentistas e maestros manterem uma boa conduta durante ensaios e concertos - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos domina a tendência para os músicos considerarem que a manutenção de uma boa conduta durante ensaios e concertos é essencial para a coesão.

8- Instrumentistas e maestros conhecerem e respeitarem a hierarquia da orquestra.

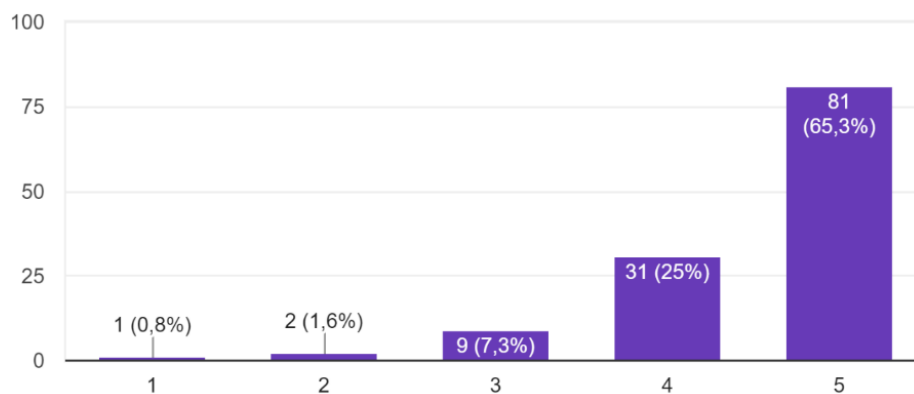


Gráfico 8: Instrumentistas e maestros conhecerem e respeitarem a hierarquia da orquestra - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos há a clara tendência para os músicos acharem que o conhecimento e respeito da hierarquia da orquestra é importante para a coesão.

9- Instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra.

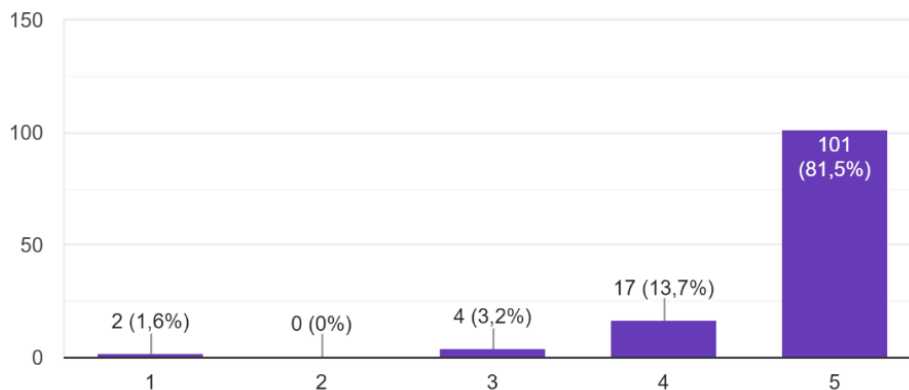


Gráfico 9: Instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos há a forte tendência para os músicos considerarem que o facto de os instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra é importante para a coesão.

10- Os vários músicos empenharem-se de forma equivalente entre si, durante ensaios ou concertos.

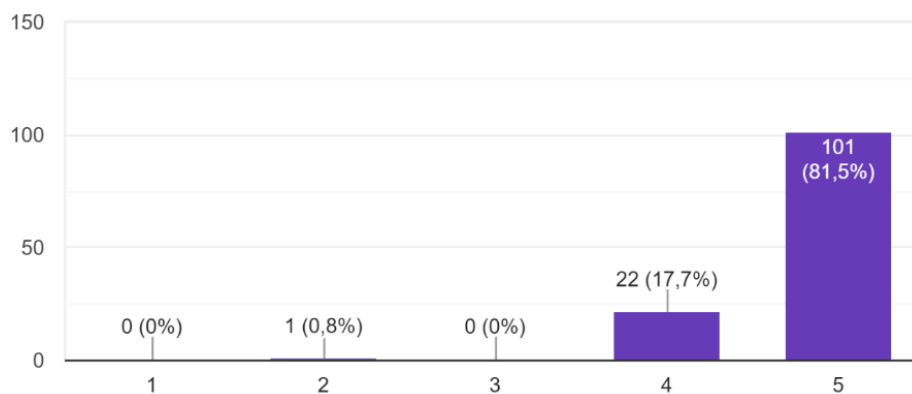


Gráfico 10: Os vários músicos empenharem-se de forma equivalente entre si, durante ensaios ou concertos - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos domina a tendência para os participantes considerarem o facto dos vários músicos se empenharem de forma equivalente entre si como sendo essencial para a coesão.

11- O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto.

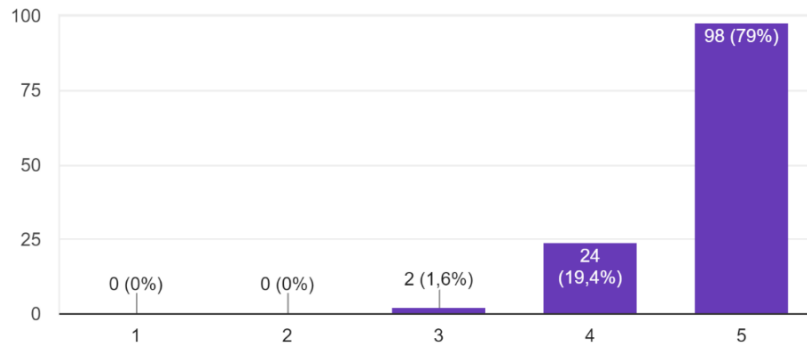


Gráfico 11: O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto - geral (Fonte: Google Forms)

Há uma clara tendência para os músicos considerarem que é importante o maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais através do seu gesto.

12- O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através das suas intervenções orais.

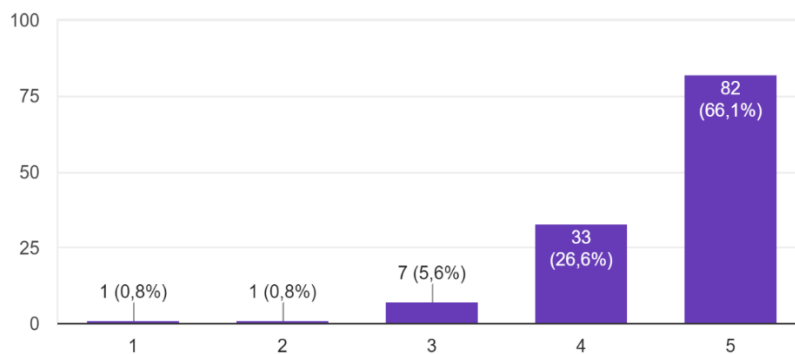


Gráfico 12: O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através das suas intervenções orais - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos é clara a tendência para os músicos acharem que é importante para a coesão o maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais através das suas intervenções orais.

13- Os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe/concertino.

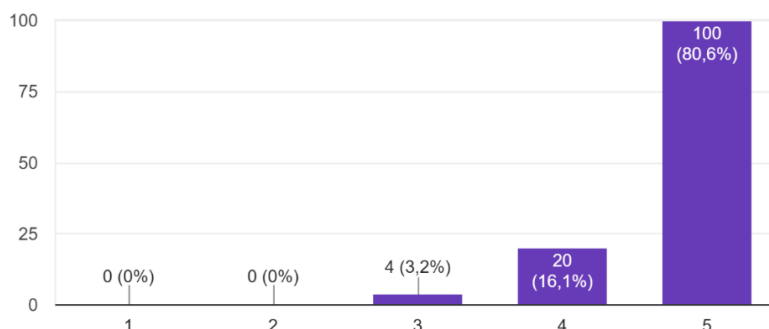


Gráfico 13: Os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe/concertino - geral (Fonte: Google Forms)

Existe uma clara tendência para os músicos considerarem que é essencial para a coesão os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe ou concertino.

14- Os instrumentistas serem capazes de adaptar a sua execução individual em função da execução do coletivo do coletivo.

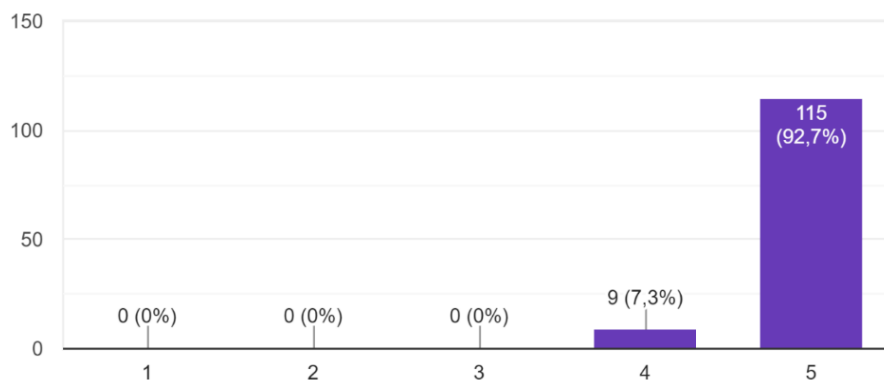


Gráfico 14: Os instrumentistas serem capazes de adaptar a sua execução individual em função da execução do coletivo - geral (Fonte: Google Forms)

Existe uma forte tendência para todos os grupos acharem que a capacidade de adaptar a execução individual em função da execução do coletivo é importante para a coesão.

15- Os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte (nomeadamente indicações de dinâmica, articulação ou arcadas, por exemplo).

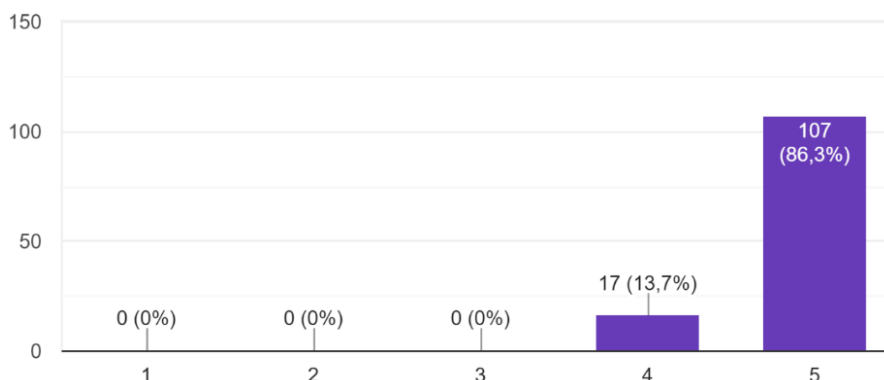


Gráfico 15: Os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte (nomeadamente indicações de dinâmica, articulação ou arcadas, por exemplo) - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos há uma forte tendência para os músicos acharem que o respeito das indicações expressas na parte é importante para a coesão.

Vertentes da coesão de grupo

Conforme indicado previamente na secção da metodologia, podem ser observadas, na Tabela 19, as médias correspondentes a cada uma das vertentes da coesão de grupo. Estas foram calculadas a partir das médias gerais das várias questões associadas a cada vertente e permitem-nos perceber a importância dada pelos músicos a cada vertente da coesão de grupo.

Tabela 19: Média para cada vertente da coesão de grupo (Fonte: Elaboração da autora)

Vertente da coesão de grupo	Média
Vertente interpessoal	3,38
Vertente do orgulho de grupo	4,33
Vertente social	4,74
Vertente da tarefa	4,78

4.2. Secção 3

Assumir-se-á que, nas situações em que a maioria absoluta dos participantes tenha escolhido 4 ou 5, o grupo terá uma tendência para concordar com a afirmação em questão. Por outro lado, nas situações em que a maioria dos participantes tenha escolhido 1 ou 2, assumir-se-á que o grupo tem a tendência para discordar da afirmação em questão. Nas situações em que um número semelhante de participantes tiver escolhido 1/2 e 4/5, considerar-se-á que o grupo não está de acordo entre si.

À semelhança da Secção 2, nas questões em que todos os grupos analisados demonstrarem uma tendência de resposta consistente entre si, apresentar-se-ão os resultados apenas do grupo geral e o respetivo gráfico. Nos casos em que os vários grupos não estejam de acordo entre si ou haja diferenças nas tendências de resposta, apresentar-se-á, também, uma tabela com os resultados de todos os grupos. As tabelas com todas as respostas, a todas as questões, podem ser consultadas no Apêndice B.

16- Os instrumentistas tutti têm de ter um bom contacto visual com o maestro.

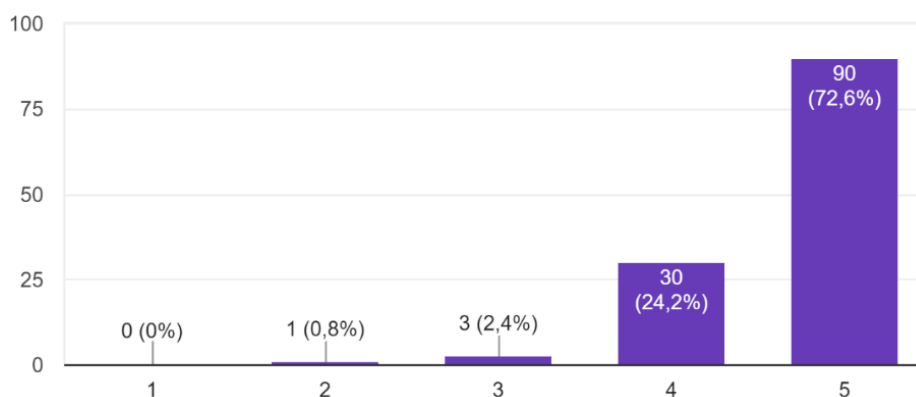


Gráfico 16: Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o maestro - geral (Fonte: Google Forms)

Há, em todos os grupos, a forte tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o maestro.

17- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe.

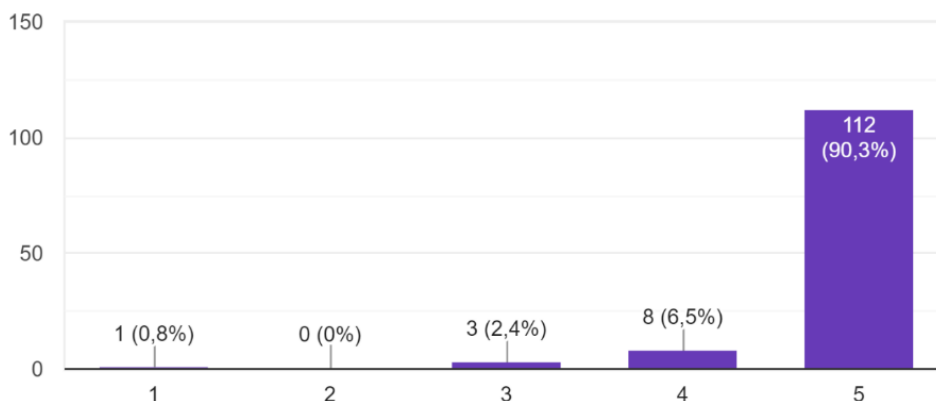


Gráfico 17: Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe uma forte tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe.

18- No caso dos segundos violinos, os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o concertino.

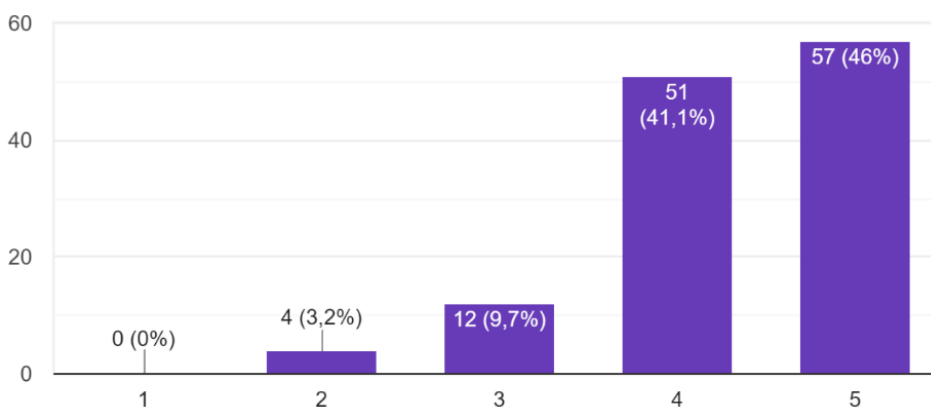


Gráfico 18: No caso dos segundos violinos, os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o concertino - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe a tendência para os músicos concordarem que, no caso dos segundos violinos, os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o concertino.

19- É mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro.

Tabela 20: Resultados de “É mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	5	4%	14	11,3%	32	25,8%	43	34,7%	30	24,2%	3,6
Maestros	3	25%	2	16,7%	3	25%	2	16,7%	2	16,7%	2,8
Violinistas	2	1,8%	12	10,7%	29	25,9%	41	36,6%	28	25%	3,7
Orquestra Académica	2	6,7%	2	6,7%	8	26,7%	10	33,3%	8	26,7%	3,7
Orquestra Profissional	3	3,2%	12	12,8%	24	25,5%	33	35,1%	22	23,4%	3,6
Maestros (Orq. Académica)	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	-	-	2,3
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	3,3
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	1	4,2%	6	25%	9	37,5%	8	33,3%	4
Violinistas (Orq. Profissional)	2	2,3%	11	12,5%	23	26,1%	32	36,4%	20	22,7%	3,6

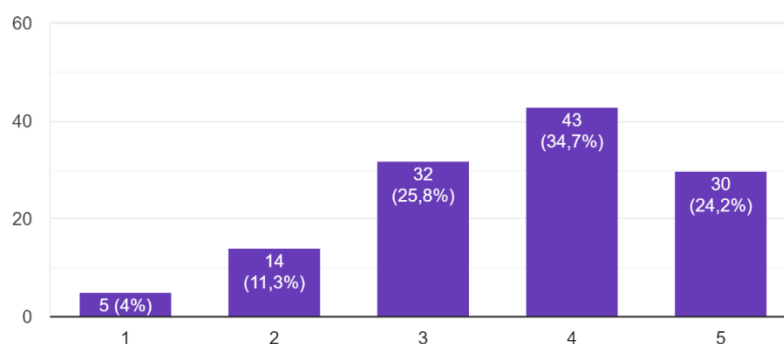


Gráfico 19: É mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro - geral (Fonte: Google Forms)

Parece haver disparidades de opinião entre os vários grupos relativamente à importância de os instrumentistas *tutti* terem um melhor contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro. De um modo geral, e principalmente no grupo dos violinistas, a tendência é para os músicos concordarem com esta afirmação. No entanto, o grupo dos maestros parece não concordar entre si: no grupo dos maestros de orquestras académicas 50% dos participantes escolheu 1 ou 2; no grupo dos maestros de orquestra profissional 50% dos participantes escolheu 4 ou 5.

20- É importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe.

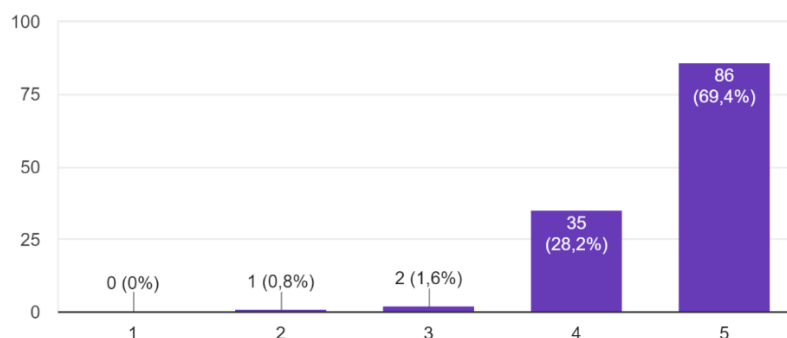


Gráfico 20: É importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe uma clara tendência para os músicos concordarem que é importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe.

21- É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe.

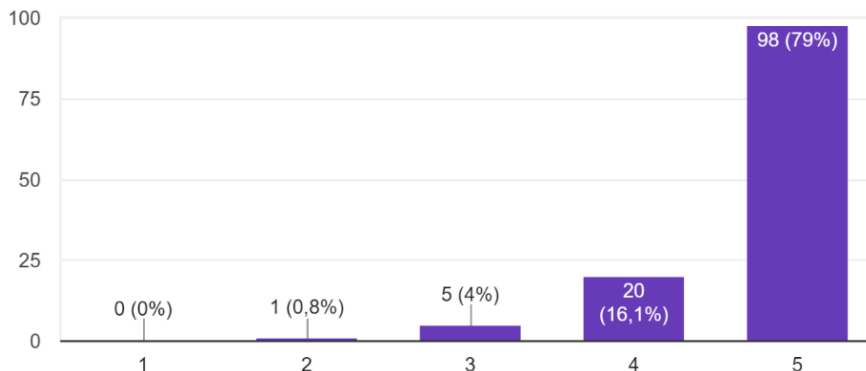


Gráfico 21: É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe - geral (Fonte: Google Forms)

Todos os grupos têm a forte tendência para concordar que é importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe.

22- O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar.

Tabela 21: Resultados de “O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	12	9,7%	25	20,2%	36	29%	31	25%	20	16,1%	3,2
Maestros	-	-	2	16,7%	3	25%	4	33,3%	3	25%	3,7
Violinistas	12	10,7%	23	20,5%	33	29,5%	27	24,1%	17	15,2%	3,1
Orquestra Académica	4	13,3%	4	13,3%	11	36,7%	8	26,7%	3	10%	3,1
Orquestra Profissional	8	8,5%	21	22,3%	25	26,6%	23	24,5%	17	18,1%	3,2
Maestros (Orq. Académica)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	4,3
Violinistas (Orq. Académica)	4	16,7%	2	8,3%	9	37,5%	6	25%	3	12,5%	3,1
Violinistas (Orq. Profissional)	8	9,1%	21	23,9%	24	27,3%	21	23,9%	14	15,9%	3,1

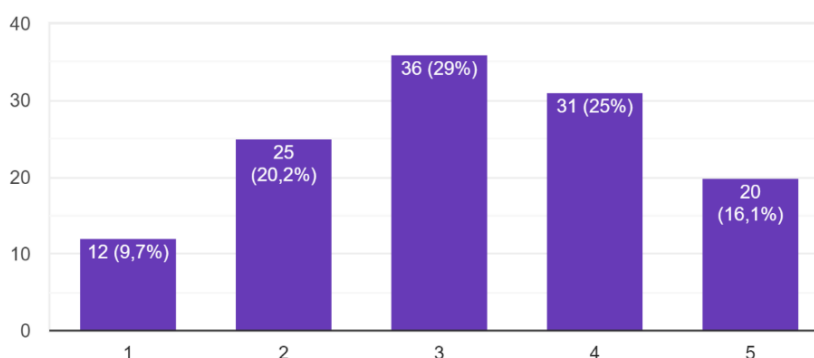


Gráfico 22: O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar - geral (Fonte: Google Forms)

De um modo geral, os vários grupos não estão de acordo entre si quanto à necessidade de o chefe de naipe/concertino indicar previamente as zonas do arco em que vai tocar. Há, no entanto, uma ligeira tendência para os músicos concordarem com esta afirmação, em particular no grupo dos maestros (em que 58,3% escolheu 4 ou 5) e, principalmente, no grupo dos maestros de orquestras profissionais (em que 83,3% selecionou 4 ou 5).

23- No início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar.

Tabela 22: Resultados de “No início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	28	22,6%	35	28,2%	30	24,2%	18	14,5%	13	10,5%	2,6
Maestros	3	25%	4	33,3%	4	33,3%	1	8,3%	-	-	2,3
Violinistas	25	22,3%	31	27,7%	26	23,2%	17	15,2%	13	11,6%	2,7
Orquestra Académica	6	20%	9	30%	10	33,3%	2	6,7%	3	10%	2,6
Orquestra Profissional	22	23,4%	26	27,7%	20	21,3%	16	17%	10	10,6%	2,6
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	-	-	-	-	2
Maestros (Orq. Profissional)	2	33,3%	-	-	3	50%	1	16,7%	-	-	2,5
Violinistas (Orq. Académica)	5	20,8%	5	20,8%	9	37,5%	2	8,3%	3	12,5%	2,7
Violinistas (Orq. Profissional)	20	22,7%	26	29,5%	17	19,3%	15	17%	10	11,4%	2,6

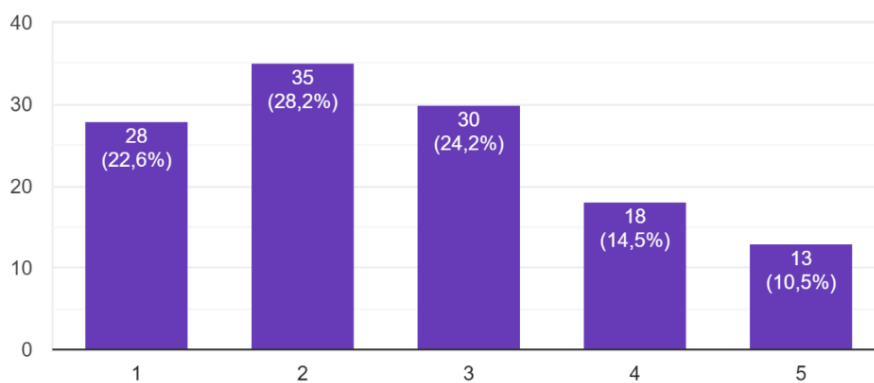


Gráfico 23: No início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar - geral (Fonte: *Google Forms*)

Nos vários grupos existe a tendência para os músicos discordarem do facto de, no início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* deverem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar. No grupo dos maestros de orquestras profissionais e de violinistas de orquestras académicas, a percentagem de músicos que selecionou 1 e 2 não chega a 50% (no caso dos maestros de orquestras profissionais 33,3% discordaram da afirmação e no caso dos violinistas de orquestras académicas essa percentagem foi de 41,6%).

24- Os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada.

Tabela 23: Resultados de “Os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	12	9,7%	18	14,5%	44	35,5%	30	24,2%	20	16,1%	3,2
Maestros	1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	4	33,3%	1	8,3%	3,2
Violinistas	11	9,8%	16	14,3%	40	35,7%	26	23,2%	19	17%	3,2
Orquestra Académica	3	10%	4	13,3%	12	40%	7	23,3%	4	13,3%	3,2
Orquestra Profissional	9	9,6%	14	14,9%	32	34%	23	24,5%	16	17%	3,2
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2,8
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	3,5
Violinistas (Orq. Académica)	2	8,3%	3	12,5%	10	41,7%	5	20,8%	4	16,7%	3,3
Violinistas (Orq. Profissional)	9	10,2%	13	14,8%	30	34,1%	21	23,9%	15	17%	3,2

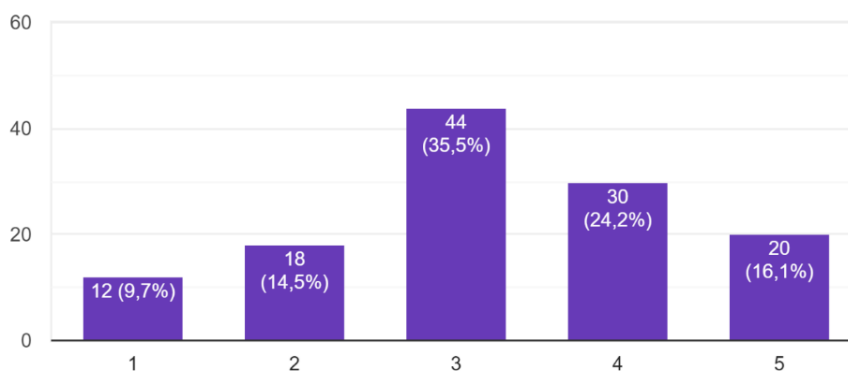


Gráfico 24: Os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada - geral (Fonte: Google Forms)

De um modo geral, os músicos não estão de acordo entre si no que diz respeito à eventualidade de os instrumentistas *tutti* deverem tomar a iniciativa na sua entrada. No entanto, há uma ligeira tendência para os músicos concordarem com esta afirmação, principalmente no caso dos maestros de orquestras profissionais, em que 50% dos músicos escolheu 4 ou 5.

25- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo.

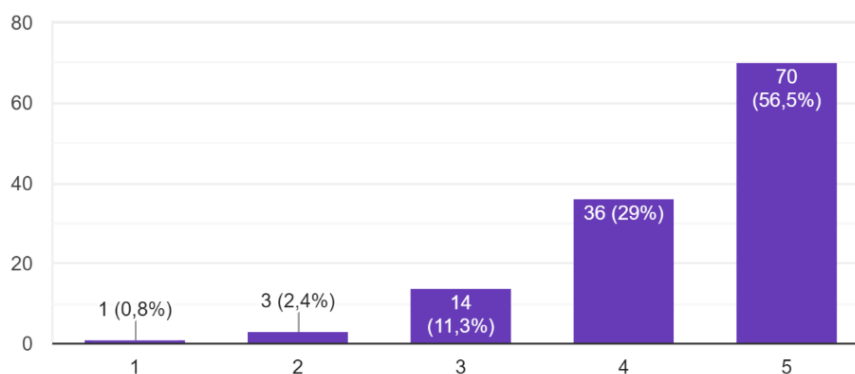


Gráfico 25: Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos há uma forte tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo.

26- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo.

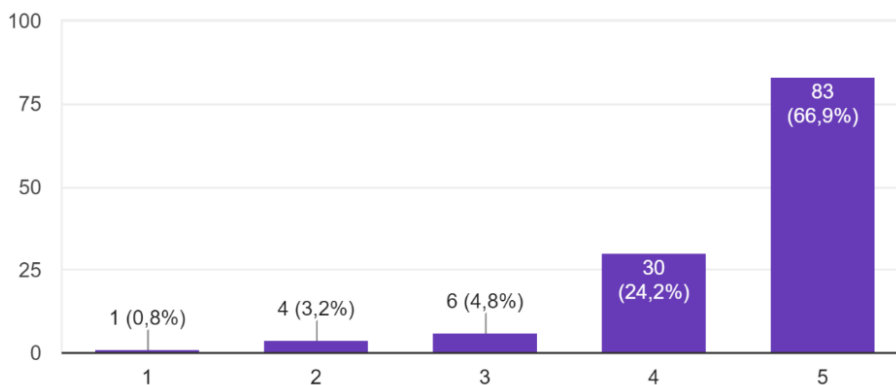


Gráfico 26: Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe uma forte tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo.

27- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos.

Tabela 24: Resultados de “Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	31	25%	34	27,4%	40	32,3%	6	4,8%	13	10,5%	2,5
Maestros	4	33,3%	3	25%	4	33,3%	-	-	1	8,3%	2,3
Violinistas	27	24,1%	31	27,7%	36	32,1%	6	5,4%	12	10,7%	2,5
Orquestra Académica	5	16,7%	14	46,7%	6	20%	1	3,3%	4	13,3%	2,5
Orquestra Profissional	26	27,7%	20	21,3%	34	36,2%	5	5,3%	9	9,6%	2,5
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	3	50%	-	-	1	16,7%	2,8
Maestros (Orq. Profissional)	3	50%	2	33,3%	1	16,7%	-	-	-	-	1,7
Violinistas (Orq. Académica)	4	16,7%	13	54,2%	3	12,5%	1	4,2%	3	12,5%	2,4
Violinistas (Orq. Profissional)	23	26,1%	18	20,5%	33	37,5%	5	5,7%	9	10,2%	2,5

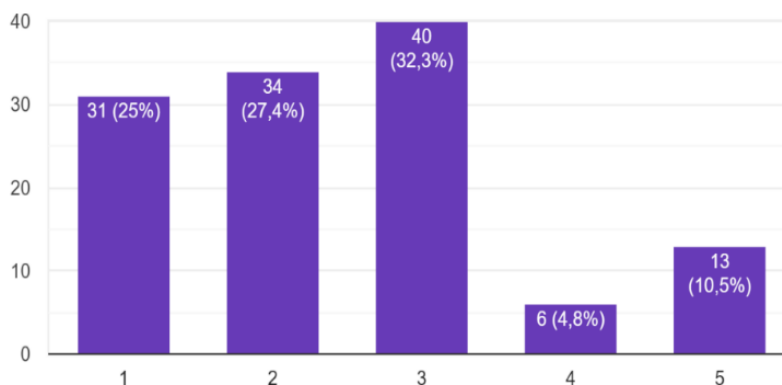


Gráfico 27: Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos há a tendência para os músicos discordarem do facto de, para um instrumentista *tutti*, ser mais importante olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos. No entanto, no grupo dos músicos de orquestra profissional, dos maestros de orquestra académica e dos violinistas de orquestra profissional, a percentagem de músicos que selecionou 1 e 2 não chega a 50% (no caso dos músicos de orquestra profissional essa percentagem é 49%, no caso dos maestros de orquestra académica é 33,4% e no caso dos violinistas de orquestra profissional é 46,6%).

28- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos.

Tabela 25: Resultados de “Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	15	12,1%	27	21,8%	41	33,1%	26	21%	15	12,1%	3
Maestros	4	33,3%	2	16,7%	4	33,3%	2	16,7%	-	-	2,3
Violinistas	11	9,8%	25	22,3%	37	33%	24	21,4%	15	13,4%	3,1
Orquestra Académica	2	6,7%	9	30%	9	30%	8	26,7%	2	6,7%	3
Orquestra Profissional	13	13,8%	18	19,2%	32	34%	18	19,2%	13	13,8%	3
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	3	50%	1	16,7%	-	-	2,7
Maestros (Orq. Profissional)	3	50%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	-	-	2
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	8	33,3%	6	25%	7	29,2%	2	8,3%	3
Violinistas (Orq. Profissional)	10	11,4%	17	19,3%	31	35,2%	17	19,3%	13	14,8%	3,1

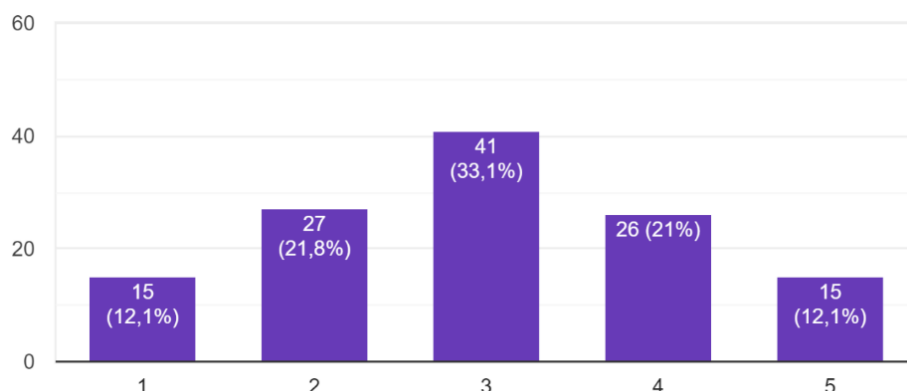


Gráfico 28: Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em praticamente todos os grupos não há um acordo entre os músicos quanto à proposta de, para um instrumentista *tutti*, ser mais importante olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos. No caso do grupo geral, dos músicos de orquestra académica e dos maestros de orquestra académica, a tendência é para os músicos discordarem da afirmação (as percentagens de músicos que selecionaram 1 e 2 são, respetivamente, 33,9%, 36,7% e 33,4%). No caso do grupo de maestros e maestros de orquestra profissional esta percentagem é mais elevada (respetivamente 50% e 66,7% dos músicos escolheu 1 ou 2). No caso do grupo dos violinistas e dos violinistas de orquestra profissional a tendência dos músicos é concordar com a afirmação (respetivamente 34,8% e 34,1% escolheu 4 ou 5). Nos grupos dos músicos de orquestras profissionais e dos violinistas de orquestras académicas, tantos músicos escolheram 1/2 como 4/5 (no caso dos músicos de orquestras profissionais a percentagem é 33% tanto para 1/2 como 4/5, e no caso dos violinistas de orquestras académicas é 37,5%).

29- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino.

Tabela 26: Resultados de “Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	19	15,3%	30	24,2%	41	33,1%	19	15,3%	15	12,1%	2,8
Maestros	1	8,3%	7	58,3%	1	8,3%	2	16,7%	1	8,3%	2,6
Violinistas	18	16,1%	23	20,5%	40	35,7%	17	15,2%	14	12,5%	2,9
Orquestra Académica	3	10%	9	30%	10	33,3%	5	16,7%	3	10%	2,9
Orquestra Profissional	16	17%	21	22,3%	31	33%	14	14,9%	12	12,8%	2,8
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	4	66,7%	-	-	1	16,7%	-	-	2,2
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	3	50%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3
Violinistas (Orq. Académica)	2	8,3%	5	20,8%	10	41,7%	4	16,7%	3	12,5%	3
Violinistas (Orq. Profissional)	16	18,2%	18	20,5%	30	34,1%	13	14,8%	11	12,5%	2,8

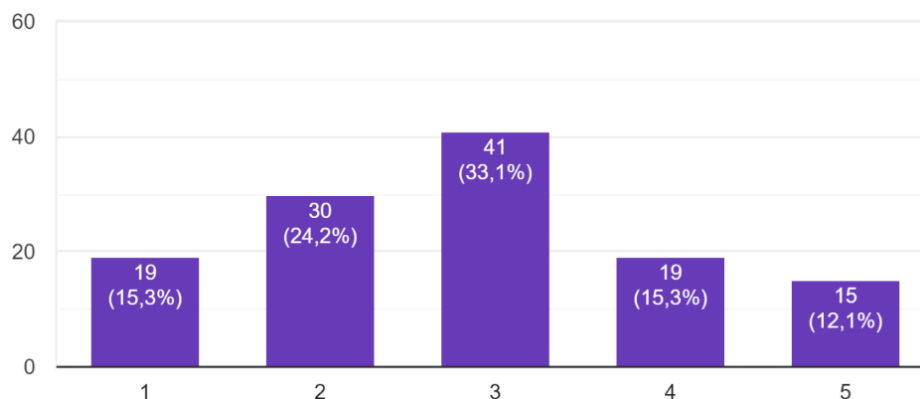


Gráfico 29: Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em praticamente nenhum dos grupos houve um acordo entre os músicos relativamente à proposta de ser mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino. No entanto, existe uma ligeira tendência, generalizada, para os grupos discordarem desta afirmação. Esta tendência é mais marcada no grupo dos maestros, maestros de orquestras académicas e maestros de orquestras profissionais (a percentagens de participantes que selecionou 1 ou 2 é, respetivamente, 66,6%, 83,4% e 50%). No caso do grupo dos violinistas de orquestras académicas as percentagens de indivíduos que escolheu 1/2 ou 4/5 é quase idêntica (29,1% e 29,2%).

30- Os instrumentistas *tutti* devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe.

Tabela 27: Resultados de “Os instrumentistas *tutti* devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
	5	4%	1	0,8%	15	12,1%	36	29%	67	54%	
Geral	1	8,3%	1	8,3%	4	33,3%	4	33,3%	2	16,7%	3,4
Maestros	4	3,6%	-	-	11	9,8%	32	28,6%	65	58%	4,4
Violinistas	1	3,3%	1	3,3%	4	13,3%	8	26,7%	16	53,3%	4,2
Orquestra Académica	4	4,3%	-	-	11	11,7%	28	29,8%	51	54,3%	4,3
Orquestra Profissional	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2,8
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	4
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	2	8,3%	6	25%	16	66,7%	4,6
Violinistas (Orq. Académica)	4	4,5%	-	-	9	10,2%	26	29,5%	49	55,7%	4,3
Violinistas (Orq. Profissional)											

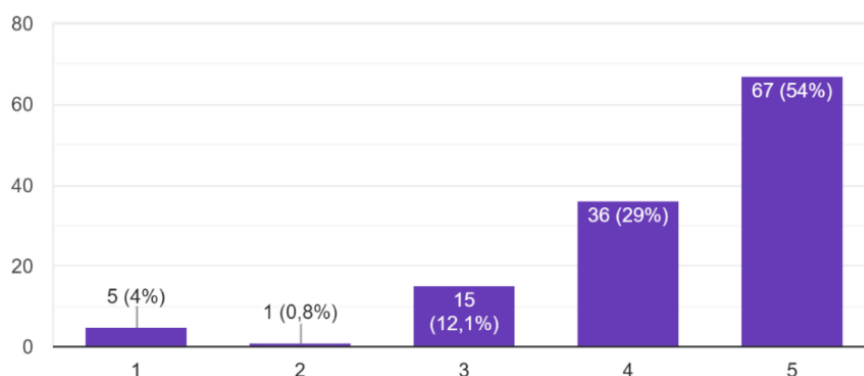


Gráfico 30: Os instrumentistas *tutti* devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe - geral (Fonte: Google Forms)

Existe a tendência para os vários grupos concordarem que os instrumentistas *tutti* devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe. A única exceção é o grupo dos maestros de orquestras académicas, em que os músicos não estão de acordo entre si (33,4% seleccionou 1 ou 2, enquanto 33,3% seleccionou 4).

31- Os instrumentistas *tutti* devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento.

Tabela 28: Resultados de “Os instrumentistas *tutti* devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	14	11,3%	18	14,5%	35	28,2%	28	22,6%	29	23,4%	3,3
Maestros	2	16,7%	-	-	1	8,3%	4	33,3%	5	41,7%	3,8
Violinistas	12	10,7%	18	16,1%	34	30,4%	24	21,4%	24	21,4%	3,3
Orquestra Académica	3	10%	8	26,7%	9	30%	5	16,7%	5	16,7%	3
Orquestra Profissional	11	11,7%	10	10,6%	26	27,7%	23	24,5%	24	25,5%	3,4
Maestros (Orq. Académica)	2	33,3%	-	-	-	-	3	50%	1	16,7%	3,2
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	8	33,3%	9	37,5%	2	8,3%	4	16,7%	3
Violinistas (Orq. Profissional)	11	12,5%	10	11,4%	25	28,4%	22	25%	20	22,7%	3,3

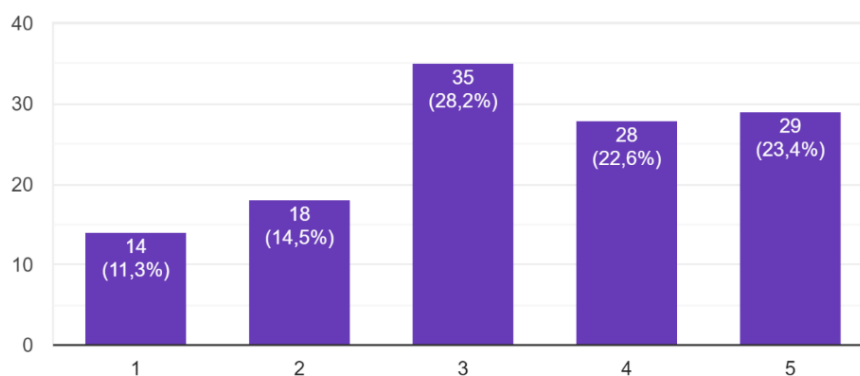


Gráfico 31: Os instrumentistas *tutti* devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento - geral (Fonte: Google Forms)

Existe alguma disparidade de opinião entre os grupos no que diz respeito à importância de os instrumentistas *tutti* deverem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento. No grupo dos maestros, dos músicos de orquestras profissionais, dos maestros de orquestras académicas e dos maestros de orquestras profissionais, a maioria dos participantes selecionou 4 ou 5. No grupo geral, no dos violinistas e no dos violinistas de orquestra profissional, não há acordo entre os músicos, mas há uma ligeira tendência para estes concordarem com a afirmação (as percentagens de músicos que selecionaram 4 ou 5 é, respetivamente, 46%, 42,8% e 47,7%). Já no grupo dos músicos de orquestra académica e dos violinistas de orquestra académica, o grupo não está de acordo entre si mas há uma ligeira tendência para os músicos discordarem da afirmação (as percentagens de músicos que selecionaram 1 ou 2 é, respetivamente, 36,7% e 37,5%).

32- Os chefes de naipe devem tocar mais forte que os instrumentistas *tutti*.

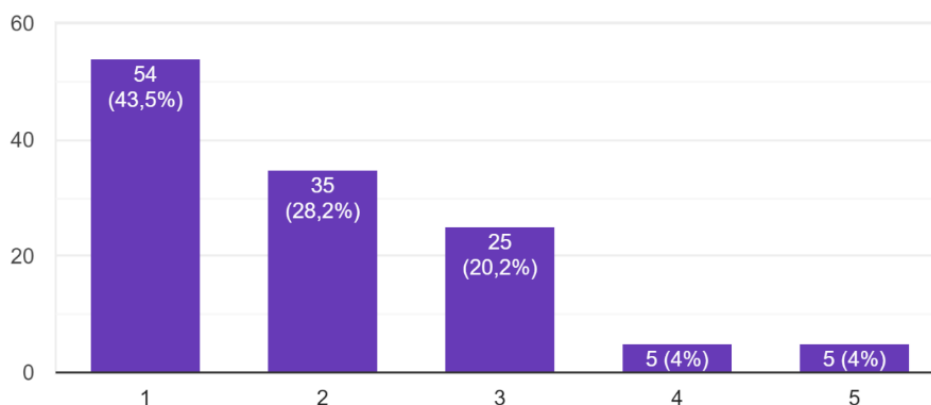


Gráfico 32: Os chefes de naipe devem tocar mais forte que os instrumentistas *tutti* - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe uma forte tendência para os músicos discordarem da eventualidade de os chefes de naipe deverem tocar mais forte que os instrumentistas *tutti*.

33- Os instrumentistas *tutti* devem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam.

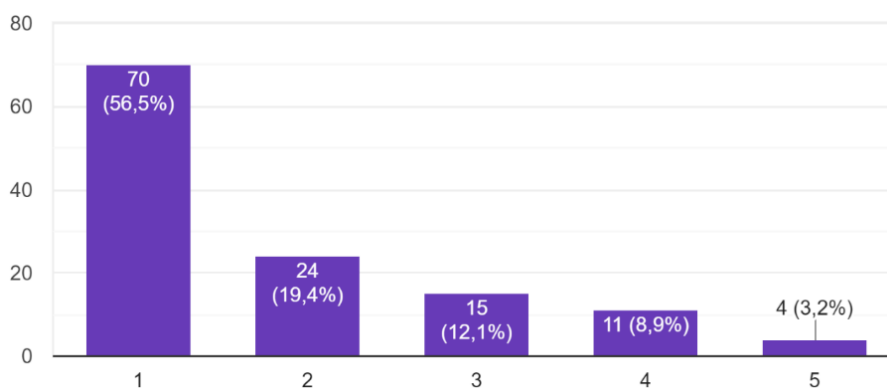


Gráfico 33: Os instrumentistas *tutti* devem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe uma forte tendência para os músicos discordarem da proposta de os instrumentistas *tutti* deverem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam.

34- É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações.

Tabela 29: Resultados de “É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	9	7,3%	20	16,1%	40	32,3%	41	33,1%	14	11,3%	3,3
Maestros	-	-	4	33,3%	4	33,3%	2	16,7%	2	16,7%	3,2
Violinistas	9	8%	16	14,3%	36	32,1%	39	34,8%	12	10,7%	3,3
Orquestra Académica	1	3,3%	6	20%	12	40%	10	33,3%	1	3,3%	3,1
Orquestra Profissional	8	8,5%	14	14,9%	28	29,8%	31	33%	13	13,8%	3,3
Maestros (Orq. Académica)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2	33,3%	3,3
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	4	16,7%	10	41,7%	8	33,3%	1	4,2%	3,2
Violinistas (Orq. Profissional)	8	9,1%	12	13,6%	26	29,5%	31	35,2%	11	12,5%	3,3

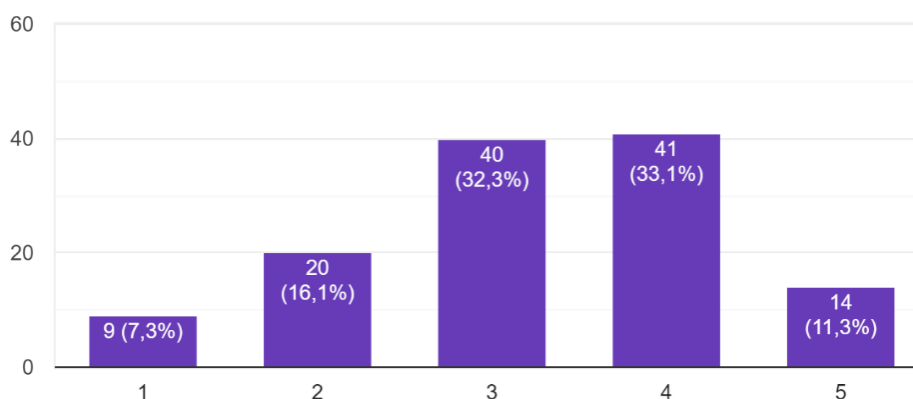


Gráfico 34: É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações - geral (Fonte: Google Forms)

Em nenhum dos grupos os músicos estão de acordo entre si quanto à importância de se usar as mesmas dedilhações num naipe. No grupo dos maestros, dos maestros de orquestras académicas e dos maestros de orquestras profissionais, tantas pessoas selecionaram 1/2 como 4/5 (cerca de 33,3% escolheu tanto 1/2 como 4/5). No entanto, no grupo geral, no grupo dos violinistas, no dos músicos de orquestras académicas, no dos músicos de orquestras profissionais, no dos violinistas de orquestras académicas e no dos violinistas de orquestras profissionais existe uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação (as percentagens de músicos que selecionaram 4 ou 5 são, respetivamente, 44,4%, 45,5%, 36,3%, 46,8%, 37,5% e 47,7%).

35- É importante todo o naipe usar um tipo de vibrato semelhante.

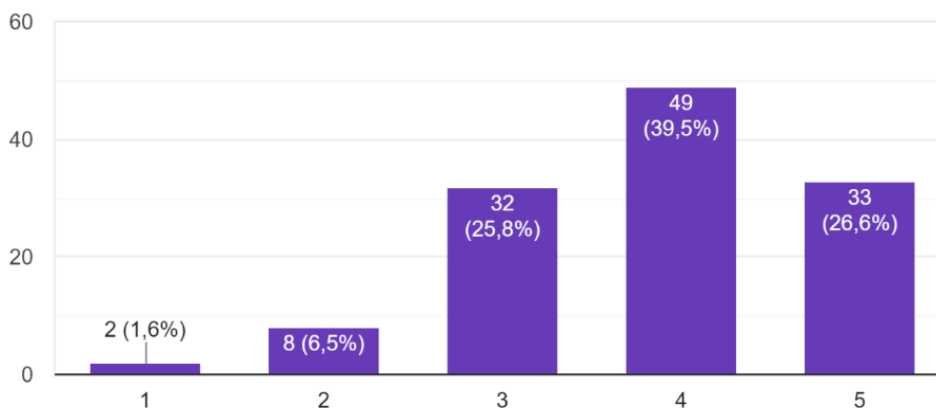


Gráfico 35: É importante todo o naipe usar um tipo de *vibrato* semelhante - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos existe a tendência para os músicos concordarem que é importante todo o naipe usar um tipo de *vibrato* semelhante.

36- Os instrumentistas devem fundir o som do seu instrumento com o do naipe.

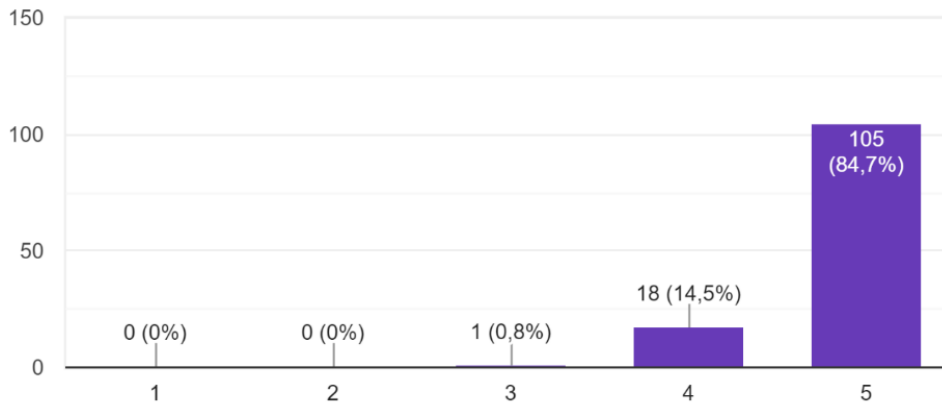


Gráfico 36: Os instrumentistas devem fundir o som do seu instrumento com o do naipe - geral (Fonte: *Google Forms*)

Existe uma clara tendência, em todos os grupos, para os músicos concordarem que os instrumentistas devem fundir o som do seu instrumento com o do naipe.

37- O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação.

Tabela 30: Resultados de “O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	18	14,5%	22	17,7%	34	27,4%	23	18,5%	27	21,8%	3,2
Maestros	1	8,3%	2	16,7%	3	25%	4	33,3%	2	16,7%	3,3
Violinistas	17	15,2%	20	17,9%	31	27,7%	19	17%	25	22,3%	3,1
Orquestra Académica	4	13,3%	4	13,3%	8	26,7%	8	26,7%	6	20%	3,3
Orquestra Profissional	14	14,9%	18	19,1%	26	27,7%	15	16%	21	22,3%	3,1
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	-	-	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	3,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	3
Violinistas (Orq. Académica)	3	12,5%	4	16,7%	7	29,2%	6	25%	4	16,7%	3,2
Violinistas (Orq. Profissional)	14	15,9%	16	18,2%	24	27,3%	13	14,8%	21	23,9%	3,1

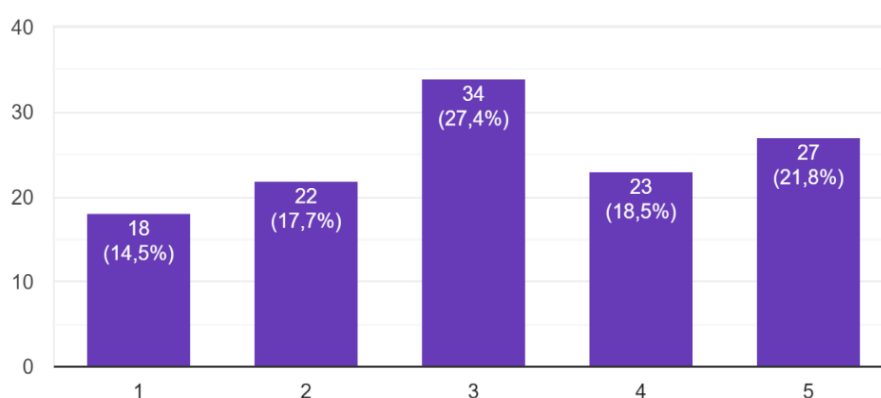


Gráfico 37: O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação - geral (Fonte: *Google Forms*)

De um modo geral, os músicos dos vários grupos não estão de acordo entre si relativamente à relevância de se utilizar a afinação do chefe de naipe como referência. A única exceção é o grupo dos maestros e maestros de orquestras académicas, em que a maioria dos músicos tende a concordar com a afirmação. No grupo dos maestros de orquestras profissionais, tantos músicos selecionaram 2 como 4 (33,3% para cada valor). Em todos os outros grupos, apesar dos músicos não estarem de acordo entre si, há uma ligeira tendência para estes concordarem com a afirmação (as percentagens de músicos que selecionaram 4 ou 5 são: grupo geral – 40,3%; violinistas – 39,3%; músicos de orquestras académicas – 46,7%; músicos de orquestras profissionais: 38,3%; violinistas de orquestras académicas – 41,7%; violinistas de orquestras profissionais – 38,7%).

38- Os instrumentistas devem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos.

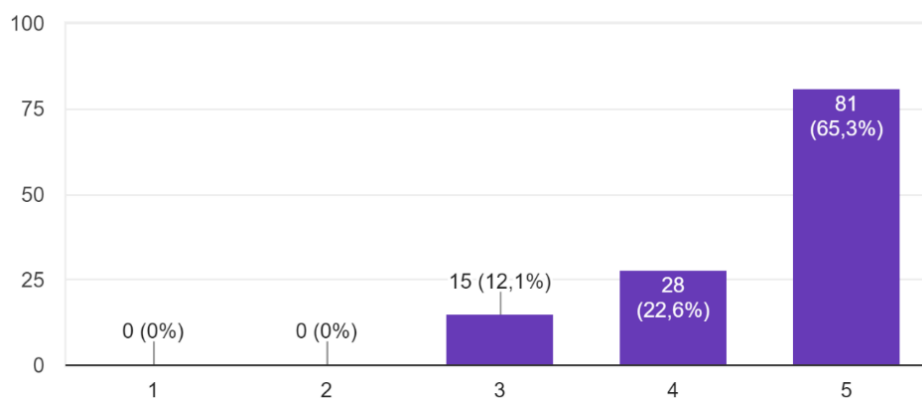


Gráfico 38: Os instrumentistas devem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos domina a tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas devem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos.

39- Os instrumentistas *tutti* devem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra.

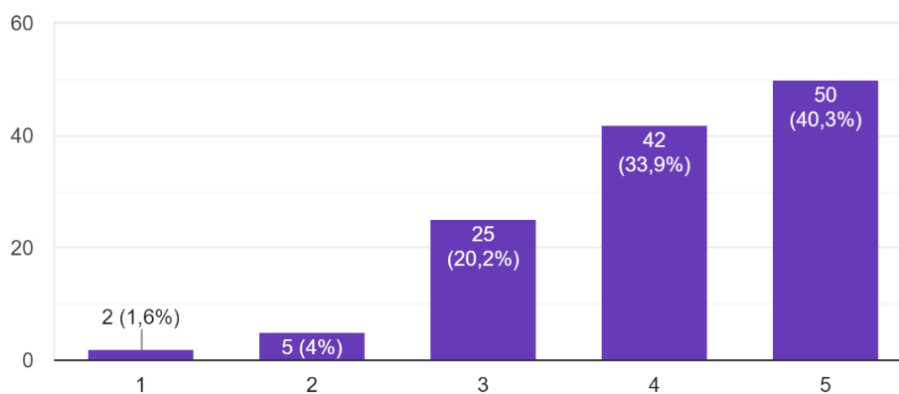


Gráfico 39: Os instrumentistas *tutti* devem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra - geral (Fonte: Google Forms)

Em todos os grupos existe a tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas *tutti* devem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra.

40- Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino.

Tabela 31: Resultados de “Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino” (Fonte: Elaboração da autora)

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	11	8,9%	22	17,7%	43	34,7%	31	25%	17	13,7%	3,2
Maestros	-	-	1	8,3%	8	66,7%	3	25%	-	-	3,2
Violinistas	11	9,8%	21	18,8%	35	31,3%	28	25%	17	15,2%	3,2
Orquestra Académica	1	3,3%	5	16,7%	12	40%	6	20%	6	20%	3,4
Orquestra Profissional	10	10,6%	17	18,1%	31	33%	25	26,6%	11	11,7%	3,1
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	4	66,7%	2	33,3%	-	-	3,3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	-	-	3
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	5	20,8%	8	33,3%	4	16,7%	6	25%	3,4
Violinistas (Orq. Profissional)	10	11,4%	16	18,2%	27	30,7%	24	27,3%	11	12,5%	3,1

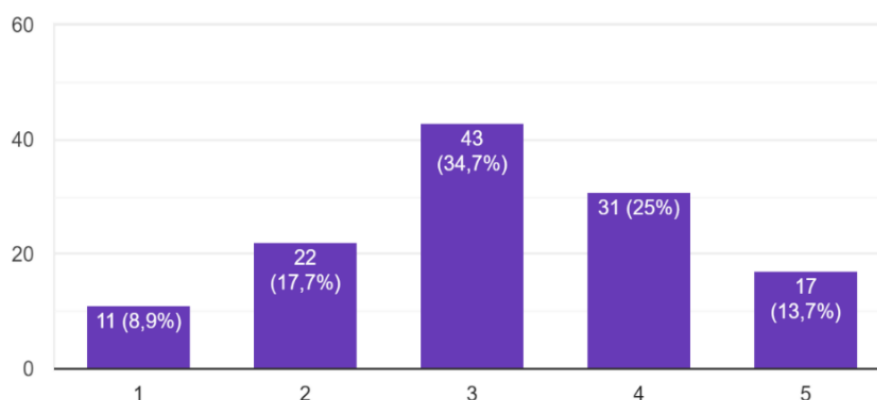


Gráfico 40: Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino - geral (Fonte: Google Forms)

De um modo geral, os grupos não estão de acordo entre si relativamente à hipótese de os instrumentistas deverem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar facilmente para o maestro ou chefe de naipe/concertino. No grupo dos maestros de orquestras académicas todos os músicos escolheram 3 ou 4; no entanto, a percentagem de músicos que selecionou 4 é apenas 33,3%. No grupo dos maestros de orquestras profissionais, tantos músicos escolheram 2 como 4 (16,7%). Em todos os demais grupos, apesar dos músicos não estarem de acordo entre si, existe uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação (as percentagens de indivíduos que selecionaram 4 ou 5 são: grupo geral – 38,7%; maestros – 25%; violinistas – 40,2%; músicos de orquestras académicas – 40%; músicos de orquestras profissionais – 38,3%; violinistas de orquestras académicas – 41,7%; violinistas de orquestras profissionais – 39,8%).

41- Os instrumentistas devem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura.

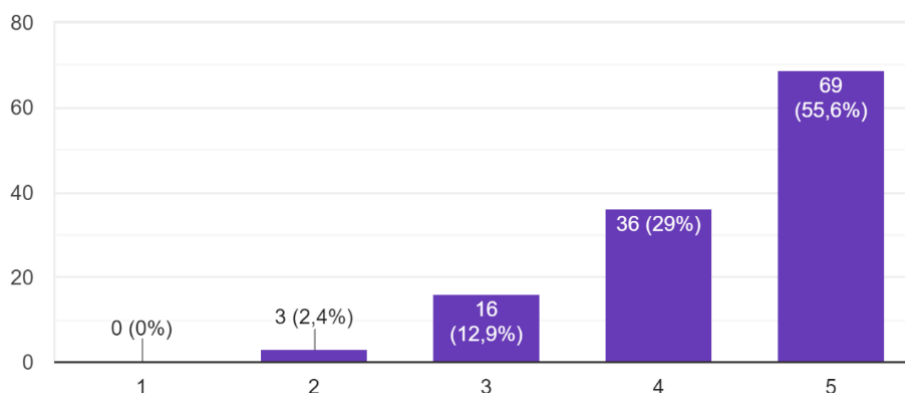


Gráfico 41: Os instrumentistas devem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos há a tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas devem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura.

42- Os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica.

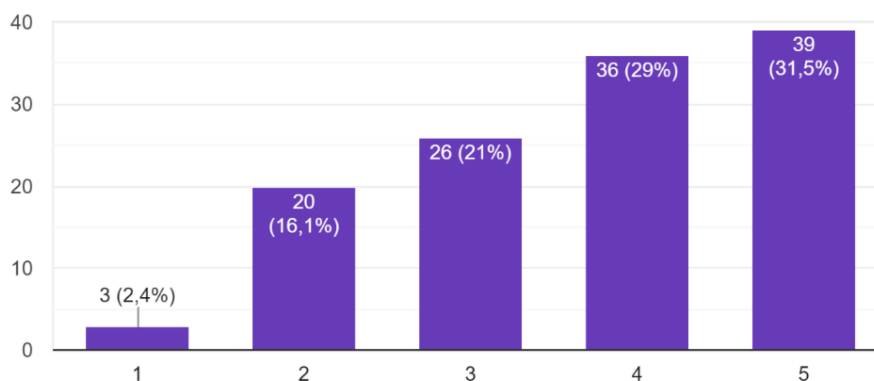


Gráfico 42: Os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos existe a tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica.

43- É mais importante, para um instrumentista *tutti*, ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual.

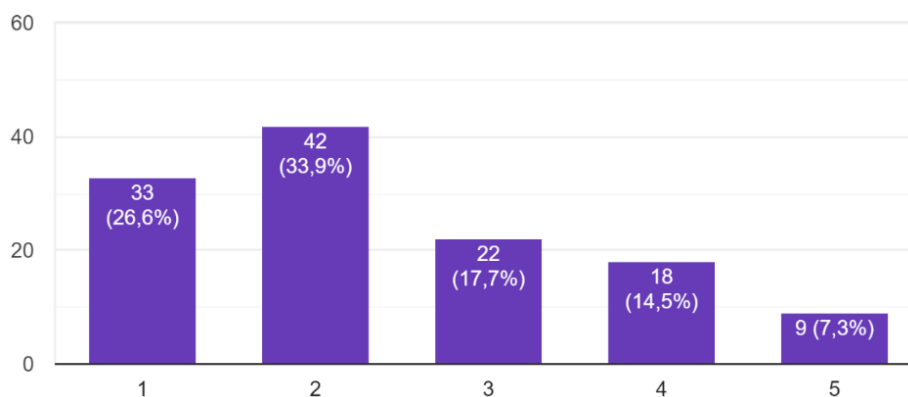


Gráfico 43: É mais importante, para um instrumentista *tutti*, ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual - geral (Fonte: *Google Forms*)

Em todos os grupos existe a tendência para os músicos discordarem da proposta de, para um instrumentista *tutti*, ser mais importante ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual.

4.3. Comentários

Serão apresentados de seguida os comentários (ou excertos de comentários) com informações relevantes para o tema em estudo:

Resposta 2 (*Maestro/maestrina; mais de 50 anos; 6-10 anos de experiência em orquestra académica*):

Ao ler as perguntas na sequência há respostas que se condicionam e influenciam de forma diferente consoante a reflexão feita.

Resposta 5 (*Violinista; 21-30 anos; 3-5 anos de experiência em orquestra profissional*):

Ainda nada foi explorado [acerca da] auto-organização entre naipes, as hierarquias às vezes só fazem pior, passando a responsabilidade automaticamente para os chefes de naipe e/ou maestro, em vez de [aplicar uma] responsabilidade redistribuída.

Resposta 13 (*Violinista; 21-30 anos; 3-5 anos de experiência em orquestra profissional*):

O instrumentista *tutti* não deverá alterar rapidamente a sua visão entre maestro/chefe de naipe e partitura, pois isso poderá criar algum desconforto. O instrumentista deverá estar atento à partitura para não falhar entradas, dinâmicas ou arcadas, mas sempre com o seu chefe de naipe em vista. Todas as vezes que o instrumentista se sentir confortável para tal, deverá sempre olhar para o seu chefe de naipe. Todos os instrumentistas *tutti* deverão fazer o mesmo, para, assim, haver coesão entre o naipe; só 2 pessoas não constroem um naipe, portanto todos os elementos deverão ter em vista o mesmo objetivo em conjunto com o chefe de naipe.

Resposta 39 *(Violinista; 21-30 anos; 3-5 anos de experiência em orquestra profissional):*

Algumas questões penso não terem necessariamente [de] ser tão “preto no branco”, ou seja, relativamente a arcos e dedilhações, pensando realmente a nível de sonoridade é importante encontrar um consenso, no sentido em que, apesar de termos todos os mesmos instrumentos, eles têm timbres diferentes “por si”. Quero com isto dizer que, uma determinada zona de arco não resultará efetivamente igual para todos, o mesmo com uma dedilhação ou passagem. É importante ter em conta a sonoridade, textura e timbre do naipe e fundir auditivamente, o que poderá resultar em algumas diferenças a nível de colocação de arco, distribuição, entre outros.

Resposta 40 *(Violinista; 31-40 anos; 11-20 anos de experiência em orquestra profissional):*

Penso que em algumas perguntas a resposta depende da situação em que o músico e orquestra se encontram. Como por exemplo, concertos ao ar livre, em que é extremamente difícil ouvir o naipe, estar/tocar na mão do maestro se torna imprescindível.

Resposta 48 *(Violinista; 21-30 anos; 3-5 anos de experiência em orquestra profissional):*

Queria esclarecer alguns pontos das minhas respostas:

- Na secção [2], respondi à questão da amizade entre músicos enquanto relação extra ensaios e concertos. No entanto, no contexto laboral deve ser tomada (e no meu ver, é vital) uma postura com o máximo de respeito e educação por todos os colegas da orquestra independentemente dos precedentes pessoais, profissionais e nível artístico/instrumental dos mesmos. Na minha opinião, [um] dos principais problemas das orquestras ou projetos orquestrais em Portugal é precisamente não saber distinguir a vida pessoal da vida profissional, colocar afinidades à frente do mérito ou valor artístico e prejudicar o trabalho de colegas, principalmente quando estão em posições de liderança, com base em questões passadas.

- Nas 3 secções, quando respondi com “não concordo nem discordo”, não é por não ter uma ideia formada sobre o assunto, mas sim porque as respostas a esses temas têm dezenas de variantes que devem ser analisadas e tomadas decisões ou atitudes consoante a situação em específico.

- Na terceira secção, quando avaliei ser mais importante a leitura à primeira vista que o estudo individual, com nível 4, é porque defendo que essa é das ferramentas mais úteis, ou mesmo a mais útil, de um instrumentista de conjunto. No entanto, cada músico deve avaliar as suas capacidades quanto a esta competência, e a preparação para cada ensaio ou concerto deve ser o mais séria possível.

Desde já os meus parabéns pela escolha da temática para a investigação, pois creio que a mesma é essencial no contexto da música clássica em Portugal. São questões que debato com alguns colegas desde há anos, e que muita falta fazem aos nossos conjuntos e orquestras, e pouquíssimos docentes preocupam-se em preparar os alunos para o mercado de trabalho neste sentido, sendo a base da disciplina de tocar em orquestra, ter as arcadas uniformizadas, e pouco mais (...).

Resposta 50 *(Violinista; 21-30 anos; 6-10 anos de experiência em orquestra profissional):*

Para tocar em orquestra é preciso muito mais do que ser bom músico. [Deve-se] ser atento, solidário, e ter muita noção e rapidez auditiva. A experiência é muito importante.

Resposta 59 *(Violinista; 21-30 anos; 2 anos ou menos de experiência em orquestra profissional):*

Na pergunta sobre a afinação, se deve ser igual à do chefe de naipe, não sei se faz muito sentido pensar assim, já que a maior parte do naipe não vai conseguir ouvir a afinação do chefe de naipe. [Neste]

aspeto, acho importante ter uma noção individual de afinação, como é óbvio, conseguir fundir a nossa afinação individual com a do naipe em geral, e por último considerar toda a harmonia orquestral, em que certos naipes são mais importantes que outros em determinada passagem. No caso de o músico se sentir plenamente confiante de que a afinação que ouve à sua volta não é a correta, penso que deve manter-se fiel ao seu ouvido, isto caso saiba que o mesmo é fiável (...).

Resposta 66 (*Violinista; 31-40 anos; 11-20 anos de experiência em orquestra profissional*):

O naipe funciona melhor quando o som vem de trás do que da frente. Por isso os chefes de naipe devem mostrar a intenção, mas nunca tocar mais forte que o resto do naipe. As hierarquias são [questionáveis] – estamos todos no mesmo “barco”, se não estivermos vai-se notar. Os *tuttis* não podem esperar que os chefes de naipe toquem, senão entram tarde. Têm de olhar para a intenção, mas tocar a tempo ouvindo/vendo não só o chefe de naipe, mas também o resto da orquestra.

Resposta 75 (*Violinista; 41-50 anos; mais de 20 anos de experiência em orquestra profissional*):

Quando escolhi: nem concordo nem discordo, quero dizer: às vezes. Às vezes o concertino indica uma dedilhação, então neste caso fazemos todos, [outras] vezes precisamos do mesmo *vibrato*, mas nem sempre. [No] meu ponto de vista a diversidade unida também dá um som característico de uma boa orquestra. Mas já tivemos maestros (poucos) que vieram com as suas partituras com arcadas e dedilhações.

Resposta 76 (*Violinista; 31-40 anos; mais de 20 anos de experiência em orquestra profissional*):

Saber ouvir e usar sempre o bom senso, pois uma orquestra é uma micro sociedade ... há que gerir diferentes personalidades, feitios e gostos musicais!!!

Resposta 86 (*Violinista; 31-40 anos; 11-20 anos de experiência em orquestra profissional*):

O resultado final e os meios utilizados pela orquestra no seu todo, [podem] alterar algumas das respostas dadas em diferentes perguntas ao longo do texto. [Devem] ser [tidas] em conta também as diferentes culturas musicais existentes, pois alteram, por vezes, a minha visão sobre as questões colocadas.

Resposta 87 (*Violinista; mais de 50 anos; mais de 20 anos de experiência em orquestra profissional*):

As respostas partem de um pressuposto de que os solistas e Maestros podem não ser perfeitos e a questão da elasticidade rítmica (audição) é importante para resolver muitos problemas “à nascença”...

Resposta 106 (*Violinista; 31-40 anos; 11-20 anos de experiência em orquestra profissional*):

O importante para um violino *tutti* é a capacidade de rapidamente se adaptar a mudanças de arcos [ou] dedilhações que sejam alterados nos ensaios.

Resposta 110 (*Violinista; 31-40 anos; 6-10 anos de experiência em orquestra profissional*):

No âmbito [do] trabalho do naipe, tem [de haver sempre] um consenso entre aquilo que escutamos e o que observamos, para podermos ajustar e soar como um. A leitura à primeira vista é tão importante como estudar a parte individualmente. A amizade ajuda no que se refere ao entendimento no trabalho

em conjunto, mas não é essencial. No entanto, o respeito pelos colegas, independentemente da hierarquia, é essencial.

Resposta 115 (*Ambos; mais de 50 anos; mais de 20 anos de experiência como violinista em orquestra profissional, 11-20 anos de experiência como maestro/maestrina de orquestras profissionais*):

Muitas das questões anteriores são algo ambíguas e nunca há uma resposta direta a dar. Tanto depende da qualidade da orquestra, do repertório a ser tocado e da qualidade dos chefes de naipe e instrumentistas *tutti*. O maestro é frequentemente a última entidade a ser considerada se as obras a serem interpretadas forem bem conhecidas pela orquestra. Os músicos de orquestra, em regra, não gostam de mudanças (c.f. Filarmónica de Berlim a tocar a 7.^a Sinfonia de Bruckner com Celibidache ou Carlos Kleiber com a Filarmónica de Viena a tocar a 4.^a Sinfonia de Beethoven, por exemplo).

Trabalhei com muitos maestros e compositores/maestros, tais como Pierre Boulez, Bernard Haitink, Lorin Maazel, Claudio Abbado, Sir Andrew Davis, Sir Colin Davis, Klaus Tennstedt, Esa Pekka Salonen, dando apenas alguns exemplos. Mesmo entre estes maestros, havia uma diferença considerável nas suas atitudes para com os músicos sob o seu comando. Quando tratados decentemente (como era o caso com Haitink, Tennstedt e Boulez) os músicos da orquestra respondiam da mesma forma e davam o seu melhor, de um modo diferente do que seria com um maestro que compreendesse menos os músicos a seu cargo.

Muita da ansiedade e stress (e, portanto, performances que ficavam aquém do seu verdadeiro potencial) foi causado por atitudes negativas de alguns maestros e pura incompetência de outros!!

Os músicos de orquestra – quer sejam chefes de naipe, solistas ou *tutti* (em Inglaterra estes são chamados de “Rank and File”) – têm de ser resilientes em qualquer situação. Isto demonstra a necessidade de todos os músicos da orquestra apresentarem um nível elevado de profissionalismo, independentemente do maestro ou condições ou repertório (eventos ao ar livre, concertos pop, gravações, etc.)⁷⁸.

⁷⁸ Este comentário foi escrito em inglês e traduzido pela autora. Original: *Many of the above questions have an ambiguous flavour to them and there is never a straight answer to be given. So much depends on the quality of the orchestra, the repertoire to be played and the quality of the section leaders and tutti players. The conductor is often the last entity to be considered if the works to be interpreted are well known by the orchestra. Orchestral musicians as a rule do not like change (c.f. Berlin Philharmonic playing Bruckner's 7th Symphony with Celibidache or Carlos Kleiber with the Vienna Philharmonic playing Beethoven's 4th Symphony, for example).*

I have worked with many conductors and composer / conductors, such as Pierre Boulez, Bernard Haitink, Lorin Maazel, Claudio Abbado, Sir Andrew Davis, Sir Colin Davis, Klaus Tennstedt, Esa Pekka Salonen, to name but a few. Even between these conductors there was a considerable difference in their attitudes to the musicians under their command. When decently treated (as was the way with Haitink, Tennstedt and Boulez) the orchestral musicians respond in kind and give their best in a different way than they would to a conductor less understanding of the musicians in their charge.

Much of the anxiety and stress (and therefore performances that fell short of their true potential) has been caused by negative attitudes from some conductors and downright incompetence from others!!

Orchestral musicians - whether they are sections leaders, soloists or tutti (in England we call them “Rank and File”) have to be on their mettle in any kind of situation. This indicates the necessity for every orchestral musician to display a high degree of professionalism, regardless of Conductor or conditions or repertoire (outdoor events, pop concerts, recordings etc.)

5. Análise interpretativa dos resultados

Antes de iniciar a análise dos resultados, é útil destacar dois aspetos mencionados nos comentários. Em primeiro lugar, o respondente 2 apontou o facto de as respostas poderem ser condicionadas e influenciadas pela sequência da leitura das perguntas e pela reflexão sobre elas feita. Para além disso, comentários como o dos respondentes 40, 48, 75, 86, 87 e 115 referiram o facto de, em várias questões a resposta depender de vários fatores (tais como a qualidade da orquestra e dos músicos, o repertório a executar, as condições ou a cultura musical da orquestra) e poder variar consoante a situação em que o músico se encontra.

Aproveitamos para reforçar que todas as matérias abordadas neste trabalho têm um grau de ambiguidade considerável, pelo que foi assumida a posição de basear a construção da investigação e dos instrumentos de investigação na bibliografia científica disponível.

5.1. Dimensões da coesão de grupo no contexto do naipe orquestral

Para os músicos inquiridos, todas as dimensões apontadas por Severt e Estrada (2015) parecem ser relevantes no contexto do naipe orquestral. As vertentes da tarefa e social (associadas à função instrumental da coesão) parecem ser as mais relevantes, seguidas das vertentes do orgulho de grupo e interpessoal (associadas à função afetiva da coesão).

A questão 2 “*Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros*” (relativa à vertente interpessoal da coesão de grupo) foi a única que revelou disparidades consideráveis entre a opinião dos vários músicos: nenhum grupo estava de acordo entre si relativamente à importância da existência de uma amizade entre instrumentistas e maestros. A maioria dos músicos entendeu este aspeto como sendo “pouco importante” (3) para a coesão no naipe. Ainda assim, a percentagem de participantes que selecionou 4 (“bastante importante”) ou 5 (“essencial”) era ligeiramente maior do que a percentagem de indivíduos que escolheu 1 (“nada importante”) ou 2 (“muito pouco importante”), o que sugere que as relações de amizade observadas a nível vertical entre instrumentistas e maestros têm alguma importância para a coesão do naipe. Um dos comentários (respondente 115) refere que o modo como os maestros tratam os instrumentistas tem influência na forma como os últimos tocam, e pode ajudar a determinar o sucesso da performance.

Ainda sobre a vertente interpessoal é interessante referir que dois comentários (respondentes 48 e 110) apontaram a diferença entre amizade e respeito. Estes respondentes não consideram a existência de uma amizade entre instrumentistas, ou entre instrumentistas e maestros, como sendo particularmente importante para a coesão: o respondente 48 selecionou 1 nas questões 1 e 2, enquanto o respondente 110 selecionou 3 nessas questões (referindo no seu comentário que a amizade não era essencial). No entanto, tanto um respondente como o outro reforçaram a importância e a necessidade da existência de uma relação de respeito entre os músicos, independentemente do nível hierárquico que ocupam (no caso do respondente 110) e dos precedentes pessoais, profissionais e níveis artísticos/instrumentais dos músicos (no caso do respondente 48).

Relativamente às questões associadas com a vertente do orgulho de grupo, era notória a tendência do grupo para considerar os aspetos mencionados (identificação pessoal com os valores e missão da orquestra, motivação sentida pelos instrumentistas com o repertório a executar, sucesso da orquestra e escolha dos maestros e solistas convidados) como sendo “bastante importantes” ou “essenciais” para a coesão.

No que diz respeito à vertente social da coesão, é possível assumir que a manutenção de uma boa conduta durante ensaios e concertos é essencial para a coesão, uma vez que, na questão 7

“Instrumentistas e maestros manterem uma boa conduta durante ensaios e concertos”, a grande maioria dos inquiridos selecionou 5, apenas alguns selecionaram 3 ou 4, e nenhum selecionou 1 ou 2.

Nas questões relacionadas com a hierarquia da orquestra (questões 8 e 9) foi notória a tendência do grupo para considerar os aspetos mencionados como sendo “bastante importantes” ou “essenciais” para a coesão. No entanto, é interessante referir os comentários dos respondentes 5 e 66. O respondente 5 selecionou 2 na questão 8 *“Instrumentistas e maestros conhecerem e respeitarem a hierarquia da orquestra”* e 3 na questão 9 *“Instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra”*. Já o respondente 66 selecionou 1 em ambas as questões. No seu comentário, o respondente 5 refere que “as hierarquias às vezes só fazem pior, passando a responsabilidade automaticamente para os chefes de naipe e/ou maestro, em vez de [aplicar uma] responsabilidade redistribuída”. O respondente 66 refere algo semelhante para justificar a sua opinião relativamente à hierarquia: “estamos todos no mesmo ‘barco’, se não estivermos vai-se notar”. Parece que estes participantes entendem que a existência de hierarquias pode provocar uma redução de empenho em certos músicos, particularmente os instrumentistas *tutti* (no caso do respondente 5), que é prejudicial para o desempenho da orquestra.

O conceito de TMX (*team-member exchange*) parece ser extremamente relevante para a coesão a nível social no contexto orquestral: na questão 10 *“Os vários músicos empenharem-se de forma equivalente entre si, durante ensaios ou concertos”*, a grande maioria dos músicos selecionou 5, alguns selecionaram 4 e apenas um selecionou 2.

Relativamente à vertente da tarefa, os músicos tenderam a considerar que o maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto ou das suas intervenções orais era “bastante importante” ou “essencial” para a coesão. No entanto, parece ser ligeiramente mais importante o maestro ser capaz de transmitir as suas ideias musicais através do seu gesto do que das suas intervenções orais: na questão 11 *“O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto”* a grande maioria dos inquiridos selecionou 5, alguns selecionaram 4 e apenas dois selecionaram 3; na questão 12 *“O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através das suas intervenções orais”* o número de músicos que selecionou 5 diminuiu, o número de participantes que escolheu 4 e 3 aumentou, uma pessoa selecionou 2 e outra selecionou 1. Isto pode dever-se à própria natureza da performance musical, que assenta mais numa comunicação através de gestos do que na comunicação oral. De facto, segundo van den Dool (2018), a comunicação oral (como é o caso das correções verbais) interrompe o discurso musical, sendo, para este autor, menos eficaz do que a realização de gestos para transmitir informações, nomeadamente no que diz respeito à correção de erros.

Pode-se assumir que a rápida integração das indicações do chefe de naipe/concertino por parte dos instrumentistas *tutti* é essencial para a coesão do naipe: na questão 13 *“Os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe/concertino”* a grande maioria dos músicos selecionou 5, alguns selecionaram 4 e apenas quatro selecionaram 3. O respondente 106 reforça no seu comentário que é importante para um violinista *tutti* a capacidade de se adaptar rapidamente a mudanças de arcadas ou dedilhações que sejam alteradas nos ensaios.

Pode-se assumir também que é essencial para a coesão os músicos adaptarem a sua execução individual de acordo com a do grupo: na questão 14 *“Os instrumentistas serem capazes de adaptar a sua execução individual em função da execução do coletivo”* a grande maioria dos músicos selecionou 5 e apenas nove selecionou 4. Por fim, também o respeito pelas indicações expressas na parte pode ser assumido como essencial para a coesão: na questão 15 *“Os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte (nomeadamente indicações de dinâmica, articulação ou arcadas, por exemplo)”* a grande maioria dos músicos selecionou 5 e apenas dezassete selecionou 4.

Em síntese: com base nos resultados do questionário realizado, é possível concluir que todas as dimensões apontadas por Severt e Estrada (2015) são relevantes no contexto do naipe orquestral. As vertentes da tarefa e social (associadas à função instrumental da coesão) parecem ser as mais importantes, seguidas das vertentes do orgulho de grupo e interpessoal (associadas à função afetiva da coesão).

A questão da importância da existência de uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros parece ser alvo de discórdia entre os músicos. Apesar de os grupos não estarem de acordo entre si, é possível assumir que a existência de amizade entre instrumentistas e maestros tem, pelo menos, alguma importância no contexto orquestral. Dois comentários referem a importância de realizar a distinção entre amizade e respeito.

Nas várias questões associadas com a vertente do orgulho de grupo, com a vertente social e com a vertente da tarefa, os músicos manifestaram uma tendência para considerar os aspetos mencionados como sendo “bastante importantes” ou “essenciais” para a coesão.

No âmbito da coesão a nível social, é possível concluir que a manutenção de uma boa conduta durante ensaios e concertos é essencial para a coesão. Para além disso, o conceito de TMX parece ser extremamente importante no contexto da coesão social no naipe. Relativamente às questões relacionadas com a hierarquia, é interessante destacar dois comentários que sugerem que a redução do empenho de certos músicos, originada possivelmente pela existência de hierarquias, pode ser prejudicial para o desempenho da orquestra.

No que diz respeito à vertente da tarefa, pode-se concluir que o facto de o maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara, tanto através do seu gesto como das suas intervenções orais, é de grande importância para a coesão; no entanto, parece ser ligeiramente mais importante este conseguir transmitir as suas ideias através do seu gesto do que das suas intervenções orais. Isto dever-se-á à própria natureza da performance musical, que assenta mais numa comunicação através de gestos do que na comunicação oral. Pode-se assumir os seguintes aspetos como sendo essenciais para a coesão no naipe: uma rápida integração das indicações do chefe de naipe/concertino por parte dos instrumentistas *tutti*, os músicos serem capazes de adaptar a sua execução individual de acordo com a do grupo, e os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte musical.

5.2. Coesão sonora no contexto do naipe orquestral

5.2.1. Sincronismo

De um modo geral, os músicos têm tendência para discordar de que os instrumentistas *tutti* devam esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar. Por outro lado, quanto à ideia de os instrumentistas *tutti* deverem tomar iniciativa na sua entrada, os vários grupos não estão de acordo entre si, mas existe uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação. Relativamente às hipóteses de os instrumentistas deverem confirmar visualmente, olhando para o maestro ou para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo, a tendência é para os vários músicos concordarem com as afirmações. Nesta linha de pensamento, é interessante destacar um comentário (respondente 66) que refere: “os *tuttis* não podem esperar que os chefes de naipe toquem, senão entram tarde. Têm de olhar para a intenção, mas tocar a tempo ouvindo/vendo não só o chefe de naipe, mas também o resto da orquestra”.

Os músicos parecem ter a tendência para discordar da possibilidade de, para tocar sincronizadamente, ser mais importante para um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos. Isto sugere que, para tocar sincronizadamente, os músicos tendem a achar que não é mais importante olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos.

No que diz respeito à proposta de ser mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos, existe uma grande disparidade entre as opiniões dos vários músicos: de um modo geral, os músicos não estão de acordo entre si; existe uma ligeira tendência para os músicos discordarem da afirmação no grupo geral, no grupo dos músicos de orquestras académicas e no dos maestros; existe uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação nos grupos dos violinistas e violonistas de orquestras profissionais; nos grupos dos músicos de orquestras profissionais e violinistas de orquestras académicas, tantos músicos selecionaram 1/2 como 4/5. Estes resultados não nos permitem tirar uma conclusão clara sobre a importância relativa do contacto visual com o chefe de naipe e da audição dos outros instrumentos. No entanto, permitem-nos perceber que, no que diz respeito ao sincronismo, existe a tendência para alguns músicos valorizarem mais o contacto visual com o chefe de naipe do que com o maestro.

Perante a ideia de, para tocar sincronizadamente, ser mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino, existe uma tendência para os músicos discordarem da afirmação, principalmente no grupo dos maestros. Isto sugere que estes músicos tendem a achar que, para tocar sincronizadamente, não é mais importante antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino.

Em relação à primazia da audição/visão no sincronismo, é interessante notar três comentários. O respondente 110 refere que “no âmbito [do] trabalho do naipe, tem [de haver sempre] um consenso entre aquilo que escutamos e o que observamos, para podermos ajustar e soar como um”. O respondente 87 menciona que “a questão da elasticidade rítmica (audição) é importante para resolver muitos problemas ‘à nascença’”, uma vez que “os solistas e Maestros podem não ser perfeitos”. O respondente 40 reforça a ideia de que a resposta a algumas questões pode depender da situação e refere que, no caso de “concertos ao ar livre, em que é extremamente difícil ouvir o naipe, estar/tocar na mão do maestro se torna imprescindível”.

Em síntese: o número de pessoas que entende que os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada é maior do que o número de pessoas que entende que estes devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar. De um modo geral, os músicos parecem entender que é importante um instrumentista *tutti* confirmar visualmente, olhando para o maestro ou para o chefe de naipe, que está a tocar no momento certo.

Os resultados não nos permitem concluir de uma forma clara se, para o sincronismo, os músicos de orquestra dão primazia ao contacto visual com o maestro, com o chefe de naipe ou à antecipação auditiva a partir do som dos restantes instrumentos. Os músicos parecem achar que, para tocar sincronizadamente, não é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos. No entanto, isto não significa necessariamente que os músicos considerem que ouvir os restantes instrumentos é mais importante do que olhar para o maestro: podem achar que o contacto visual com o maestro e a audição têm um mesmo peso. Da mesma forma, os músicos parecem entender que não é mais importante antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino, o que não quer dizer que estes achem que é mais importante olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino do que antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos. Houve uma grande disparidade de opiniões relativamente ao conceito de ser mais importante olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos. Ainda assim, não nos é possível concluir que os músicos privilegiem o contacto visual com o chefe de naipe. No entanto, é possível observar que alguns músicos valorizam mais o contacto visual com o chefe de naipe do que com o maestro.

5.2.2. Afinação

Parece existir a tendência para os músicos concordarem com a proposta de os instrumentistas deverem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos, assim como com a ideia de os instrumentistas *tutti* deverem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra. Sobre se o chefe de naipe deve definir qual a afinação correta de uma determinada nota, que deverá ser seguida pelos restantes músicos do naipe, os respondentes pareceram não estar de acordo entre si; existia, no entanto, uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação. Isto sugere que uma percentagem considerável de músicos considerará a hipótese proposta por Lisk (2007) como sendo passível de ser aplicada no contexto orquestral, mas que uma percentagem igualmente considerável não a põe em prática.

Relativamente à afinação, é de notar o comentário do respondente 59, que indica que, muito provavelmente, o naipe não será capaz de ouvir a afinação do chefe de naipe, pelo que, para este respondente, não será muito viável utilizar a afinação deste músico como ponto de referência. Deste modo, este participante entende que, em primeiro lugar, o instrumentista deve ter uma noção individual de afinação; depois deverá ser capaz de fundir a sua afinação individual com a do naipe em geral e, por fim, deverá “considerar toda a harmonia orquestral”.

5.2.3. Fusão

Os músicos manifestaram uma clara tendência para concordar com a hipótese de os instrumentistas deverem fundir o som do seu instrumento com o do coletivo. A uniformidade no uso do arco é, nomeadamente, associada à articulação do grupo (Vasconcelos, 2014), que, por sua vez, diz respeito principalmente à similaridade de ataques importante para que exista fusão. Relativamente a isto, na questão 21- *É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe*, é notória a tendência para os músicos concordarem com a afirmação. Os músicos tendem a concordar também com o facto de os instrumentistas de um mesmo naipe deverem usar um tipo de *vibrato* semelhante. No que diz respeito à importância de todo o naipe usar as mesmas dedilhações, os grupos não estão de acordo entre si; no entanto, existe uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação.

É interessante apontar o comentário do respondente 39, que refere que é importante a fusão no naipe, mas que, uma vez que todos os instrumentos são diferentes e possuem um timbre próprio, a forma de execução individual que permite fusão poderá implicar “algumas diferenças a nível de colocação de arco, distribuição, entre outros”, já que “uma determinada zona de arco não resultará efetivamente igual para todos, o mesmo com uma dedilhação ou passagem”. O comentário do respondente 75 também é particularmente interessante, já que refere que, na sua opinião, “a diversidade unida também dá um som característico de uma boa orquestra”, ou seja, nem sempre será necessário que todos os violinistas num naipe usem a mesma dedilhação ou o mesmo tipo de *vibrato*.

5.2.4. Equilíbrio

De um modo geral, os músicos demonstraram uma tendência para concordar com o facto de os instrumentistas *tutti* deverem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe. Isto sugere que, em todos os grupos, parece ser importante os músicos ouvirem o som do naipe. No que diz respeito ao conceito de os instrumentistas *tutti* deverem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento, na maioria dos grupos houve a tendência para os músicos concordarem com a afirmação, excetuando nos grupos dos músicos de orquestras académicas e dos violinistas de orquestras académicas, em que os músicos manifestaram uma ligeira tendência para discordar da afirmação. Isto

sugere que os violinistas de orquestras profissionais e os maestros tendem a valorizar mais a audição do som individual do que os violinistas de orquestras académicas.

Os músicos tendem a discordar da convicção de que os chefes de naipe devem tocar mais *forte* que os instrumentistas *tutti*, assim como da ideia de os instrumentistas *tutti* deverem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam. Isto sugere que os músicos tendem a achar que os vários violinistas de um mesmo naipe devem tocar numa dinâmica mais ou menos semelhante. Relativamente a isto, é interessante relevar o comentário do respondente 66, que refere que “o naipe funciona melhor quando o som vem de trás do que da frente. Por isso os chefes de naipe devem mostrar a intenção, mas nunca tocar mais forte que o resto do naipe”.

5.2.5. Contacto visual

De um modo geral, em todos os grupos existe a tendência para os músicos concordarem que os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual tanto com o maestro como com o respetivo chefe de naipe. Os músicos parecem concordar também com o facto de os instrumentistas *tutti* do naipe dos segundos violinos precisarem de ter um bom contacto visual com o concertino. No que diz respeito à possibilidade de ser mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro, a tendência parece ser para os músicos concordarem com a afirmação, exceto no grupo dos maestros, que não está de acordo entre si (os maestros de orquestras académicas tendem a discordar da afirmação, enquanto os maestros de orquestras profissionais tendem a concordar com a afirmação).

Existe uma forte tendência para os músicos acharem que é importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe.

No que diz respeito ao conceito de os instrumentistas deverem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino, os grupos não estão de acordo entre si; existe, no entanto, uma ligeira tendência para os músicos concordarem com esta afirmação. Já relativamente à proposta de os violinistas deverem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura, existe a tendência para os músicos concordarem com a afirmação. O mesmo acontece com a possibilidade de os instrumentistas deverem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica.

É interessante apontar o comentário do respondente 13, que refere que alterar rapidamente a visão entre maestro/chefe de naipe e partitura poderá criar algum desconforto. Deste modo, este respondente entende que o violinista *tutti* deverá olhar para o chefe de naipe sempre que se sentir suficientemente confortável para tal.

5.2.6. Papel do violinista de orquestra

Algumas questões pretendiam esclarecer aspetos específicos do papel do violinista de orquestra. Este é o caso da questão 22- *O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar*. Relativamente a esta questão, os vários grupos não estão de acordo entre si. No entanto, há uma ligeira tendência para os músicos concordarem com a afirmação. Como foi referido anteriormente, existe uma forte tendência para os músicos acharem que é importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe. Deste modo, pode-se inferir que, mesmo que o chefe de naipe indique previamente as zonas do arco em que vai tocar, os instrumentistas *tutti* deverão manter o contacto visual com ele e adaptar a sua execução técnica conforme se justifique.

Outra questão direcionada para o esclarecimento do papel do violinista de orquestra é a questão 43- *É mais importante, para um instrumentista tutti, ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do*

que estudar previamente a parte individual. Relativamente a isto, existe a tendência para os participantes discordarem da afirmação, o que sugere que os músicos tendem a considerar que uma boa preparação prévia é importante. É de notar o comentário do respondente 48, que menciona que a leitura à primeira vista é uma ferramenta extremamente útil para um instrumentista de conjunto; no entanto, segundo este respondente, “cada músico deve avaliar as suas capacidades quanto a esta competência, e a preparação para cada ensaio ou concerto deve ser o mais séria possível”.

Para além das questões apresentadas previamente, é possível tirar algumas conclusões relativamente ao papel do violinista de orquestra a partir da análise das restantes respostas. Por exemplo, no caso do sincronismo, estabeleceu-se que existe uma ligeira tendência (apesar dos grupos não estarem de acordo entre si) para os músicos considerarem que os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada, mais do que esperarem que o arco do respetivo chefe de naipe se mova. Para além disso, existe uma forte tendência para os músicos acharem que o instrumentista *tutti* deve confirmar que está a tocar no momento certo, olhando para o maestro ou chefe de naipe. Isto sugere que um instrumentista *tutti* deverá ter uma postura ativa, mas procurando confirmar que se mantém integrado no grupo.

Ainda relativamente ao sincronismo, pôde-se observar que alguns músicos valorizam mais o contacto visual com o chefe de naipe do que com o maestro. Isto sugere que o chefe de naipe deverá ter uma géstica clara, rica em movimentos interativos, que sirvam de fonte de informação para os músicos *tutti*. Esta hipótese é reforçada pelas respostas à questão 19- *É mais importante os instrumentistas tutti terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro*, em que se notou uma tendência para os violinistas concordarem com esta afirmação.

Um outro aspeto que importa notar é o facto de, em várias questões, os músicos não estarem de acordo entre si, ou grupos diferentes apresentarem tendências de resposta diferentes, o que sugere que podem existir várias linhas de pensamento em relação à coesão e aos vários parâmetros a ela associados. É este o caso da questão 37- *O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação*, em relação à qual os músicos dos vários grupos aparentam não estar de acordo entre si. Como referido por Lisk (2007), se num naipe não for clara qual a nota que se deve tomar como referência, dificilmente os músicos tocarão afinado. Isto sugere que uma falta de clareza no que diz respeito ao papel de cada violinista na afinação pode prejudicar a afinação do grupo. Segundo Vasconcelos (2014), o facto de, por vezes, não ser claro para um músico quais os deveres específicos da posição que ocupa na hierarquia da orquestra pode provocar alguma contestação. Assim, é possível inferir que uma falta de clareza no que diz respeito à definição do papel de cada músico pode prejudicar não só a coesão de grupo numa determinada orquestra como a sua coesão sonora.

É interessante mencionar ainda alguns comentários. O respondente 115 refere que qualquer músico numa orquestra (chefe de naipe, *tutti* ou solista) deve demonstrar sempre um alto nível de profissionalismo, independentemente do maestro, das condições ou do repertório. O respondente 50 fala da necessidade de um músico de orquestra conjugar não só competências técnicas como competências musicais e pessoais: “para tocar em orquestra é preciso muito mais do que ser bom músico. [Deve-se] ser atento, solidário, e ter muita noção e rapidez auditiva. A experiência é muito importante.”.

5.3. Implicações para o ensino

De um modo geral, foi possível observar que as tendências de resposta dos vários grupos analisados são, em norma, bastante semelhantes, mesmo quando o grupo não está de acordo entre si. Ou seja, quando o pensamento relativamente a um aspeto da coesão não é uniforme dentro do grupo, ele é

diverso tanto no grupo dos maestros como no dos violinistas. O mesmo se verifica tanto no grupo dos músicos de orquestra académica como no dos músicos de orquestra profissional.

Algumas exceções que importa notar são as questões 31 e 19. Na questão 31- *Os instrumentistas tutti devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento*, os violinistas de orquestras profissionais e os maestros têm tendência para concordar com a afirmação, enquanto os músicos de orquestras académicas, particularmente os violinistas, têm tendência para discordar da afirmação. Isto sugere que os violinistas de orquestras profissionais e os maestros tendem a valorizar mais a audição do som individual do que os violinistas de orquestras académicas. Como referido previamente, Winther (2005) entende que, no alcance da coesão, o músico começa por tomar consciência do seu som individual. Numa segunda fase, o músico interage com os restantes membros do grupo e toma consciência do som coletivo. Por fim, o músico afere o som coletivo em termos da sua execução individual. Este fasear do processo de alcance da coesão pode ajudar a explicar a razão dos violinistas de orquestras académicas tenderem a valorizar menos a audição individual do que os violinistas de orquestras profissionais: os violinistas de orquestras profissionais terão mais experiência e estarão, em hipótese, numa fase de desenvolvimento mais avançada; deste modo, é possível que tenham um maior à-vontade no que diz respeito aos processos necessários para alcançar coesão no naipe e que sintam, por um lado, uma maior necessidade e, por outro, um maior conforto para se focarem no seu som individual.

Na questão 19- *É mais importante os instrumentistas tutti terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro* é particularmente relevante a diferença da tendência de resposta entre o grupo dos maestros de orquestras académicas e o dos maestros de orquestras profissionais ou violinistas de orquestras académicas: enquanto os maestros de orquestras académicas têm tendência para discordar da afirmação, os maestros de orquestras profissionais e os violinistas de orquestras académicas têm tendência para concordar. Nesta questão, a tendência de resposta dos violinistas de orquestras académicas é semelhante à dos violinistas de orquestras profissionais. O facto de os maestros de orquestras profissionais terem uma maior tendência para concordar com a afirmação do que os maestros de orquestras académicas sugere que os últimos preferirão que os músicos a seu cargo estabeleçam um contacto visual mais claro com o maestro. Isto pode acontecer, em hipótese, devido à maior experiência dos violinistas de orquestras profissionais: estes músicos farão uma leitura mais eficaz dos gestos do maestro usando a visão periférica, o que poderá tornar desnecessário um foco visual explícito que seria mais importante no contexto académico. Para além disso, é de notar que os violinistas de orquestras académicas inquiridos tinham, ainda assim, uma idade mínima de 18 anos, o que ajuda a perceber o facto de as suas respostas a esta questão se aproximarem às do grupo dos violinistas de orquestras profissionais, e se distinguirem das dos maestros de orquestras académicas: os maestros de orquestras académicas trabalham habitualmente com alunos mais novos, num nível de evolução mais baixo e que estarão mais dependentes do contacto visual. Por fim, numa orquestra académica, os violinistas – nomeadamente os chefes de naipe – terão menos experiência do que os violinistas de uma orquestra profissional, o que resultará num menor poder de decisão. Por esta razão, as orquestras académicas podem estar mais dependentes da orientação do maestro, tornando-se essencial o contacto visual com o mesmo.

Ainda assim, o simples facto de o pensamento acerca de vários aspetos da coesão sonora não se apresentar de forma homogénea sugere, por um lado, que o modo de trabalhar de cada orquestra e maestro é variado e que a tradição do grupo pode influenciar a forma como os músicos entendem a coesão. Por outro lado, sugere que a temática da coesão (em particular no que diz respeito a certos aspetos da coesão sonora) não estará a ser abordada de uma forma sistematizada e uniformizada no universo formativo dos músicos, já que, em várias situações, o pensamento dentro do grupo dos violinistas das orquestras académicas é tão díspar quanto no das orquestras profissionais.

Como foi estabelecido, a falta de clareza relativamente à definição do papel dos violinistas no que diz respeito à coesão pode originar problemas ao nível da coesão de grupo e da coesão sonora. Por exemplo: se os violinistas de um naipe utilizarem notas diferentes como ponto de referência para a afinação dificilmente o naipe tocará afinado. Para além disso, foi estabelecido que, quando os músicos

estão distantes no palco, podem ouvir o som produzido com desfasamento. Deste modo, entre dois violinistas das estantes mais de trás, o músico que entender que, para o sincronismo, o contacto visual é mais importante do que a audição dos restantes instrumentos, terá a tendência para tocar ligeiramente mais cedo do que o músico que entender que é mais importante sincronizar auditivamente do que olhar para o maestro ou chefe de naipe.

Para finalizar, é interessante apontar o comentário do respondente 48, que refere que as questões relativas à coesão orquestral “são questões que debato com alguns colegas desde há anos, e que muita falta fazem aos nossos conjuntos e orquestras, e pouquíssimos docentes preocupam-se em preparar os alunos para o mercado de trabalho neste sentido, sendo a base da disciplina de tocar em orquestra, ter as arcadas uniformizadas, e pouco mais”.

C. Sobre a abordagem da coesão na aula individual de Violino

A prática orquestral pressupõe a execução sincronizada de várias partes instrumentais de uma mesma obra. Deste modo, a performance orquestral requer um certo nível de coesão entre os músicos.

No caso dos naipes de violinos, ocorre, por norma, a execução de uma mesma parte musical, em simultâneo e em uníssono, por um grupo de violinistas. Como ficou estabelecido anteriormente, para que se tenha a sensação de som de naipe, é necessário que haja ligeiras diferenças de tempo, altura, timbre e dinâmica entre o som dos vários instrumentistas. No entanto, é preciso que cada músico procure conjugar o seu som individual com o dos restantes instrumentistas, de modo a criar um som coletivo uno.

Winther (2015) sublinha que, para um instrumentista produzir um determinado som, precisará de aplicar certos movimentos. O som coletivo do naipe resulta da conjugação dos vários sons individuais e, como tal, será produzido através dos gestos individuais dos instrumentistas. Para Winther (2015), o processo de alcançar coesão é “uma prática incorporada individualmente e mediada pela interação de grupo” (Winther, 2005, p. 1411). Deste modo, o som do grupo é afetado pela execução instrumental de cada músico e pela sua disponibilidade para conjugar o seu som com o dos restantes instrumentistas.

Para um bom funcionamento da orquestra, é importante que cada músico tenha consciência do seu papel no contexto do grupo, tanto no que diz respeito à função inerente à posição hierárquica que ocupa, como às suas responsabilidades enquanto instrumentista. Qualquer violinista de uma orquestra necessita, em regra, de uma elevada proficiência técnica. Para além disso, existem certas competências que um músico poderá desenvolver ao nível individual, em contexto formativo, para que seja possível alcançar um alto nível de coesão no grupo.

Sincronismo

No que diz respeito ao sincronismo, por exemplo, foi já reconhecida a importância da visão. Van den Dool (2018) refere que, quando os instrumentistas não estão disponíveis para olhar para os gestos dos restantes músicos (por estarem muito focados na sua execução individual, por exemplo), cometem mais falhas de coesão. Durante a performance musical, a informação auditiva é recolhida constantemente, ao passo que a informação visual é recolhida de uma forma mais deliberada. Isto sugere que, para ser possível coesão, os alunos deverão ser capazes de, conscientemente, “largar” o contacto visual com o seu próprio instrumento e/ou a parte musical, para conseguirem observar os gestos dos outros músicos.

O olhar dos violinistas numa orquestra deve alternar entre a parte musical, o instrumento, os gestos dos restantes instrumentistas e os do maestro. Para além disso, os músicos devem ser capazes de utilizar

a visão periférica de um modo funcional. Esta capacidade de alternar o olhar entre vários pontos focais pode ser desenvolvida: Camargo (2016) refere que os intérpretes mais experientes são capazes de coordenar o olhar entre dois pontos focais de uma forma estratégica e sem interromper a fluência da execução, algo que não acontece tanto com instrumentistas menos experientes.

Para além disso, o músico deve decidir para onde olhar e durante quanto tempo, coordenando a leitura da parte com a observação dos gestos dos outros. Isto ocorre porque o tempo necessário para a visão alternar entre pontos focais (nomeadamente para “largar” a partitura para olhar para os outros músicos e, depois, para regressar à partitura) é relevante para o sincronismo. Esta alternância do olhar deve ser tida em conta e integrada na execução instrumental do aluno.

O desenvolvimento de automatismos e a sua organização em esquemas durante o estudo e ensaios/aulas é extremamente importante para o sincronismo, uma vez que estes permitem libertar a memória e a perceção, de forma a facilitar o rastreio de sinais que permitam antecipação. Deste modo, a automatização de esquemas idiomáticos do violino (como, por exemplo, escalas, arpejos, entre outros) no contexto da aula de Violino e no estudo individual poderá revelar-se útil para o sincronismo num agrupamento musical.

O envolvimento cinestésico é importante para a coesão, uma vez que os movimentos dos músicos podem ser uma importante fonte de informação quando observados pelos outros. Deste modo, é importante que os alunos sejam capazes de se mover enquanto tocam, principalmente no que diz respeito à realização de gestos interativos (que têm como principal função a comunicação entre membros do grupo).

Os gestos interativos são movimentos que podem não ser necessários para a execução instrumental e que, em certas situações, podem até dificultar a produção de som (quando um violinista levanta a voluta para antecipar uma entrada, o ponto de contacto entre as cordas e o arco mudará, o que pode afetar o som). Assim, torna-se importante o violinista integrar este tipo de gestos na sua execução, de modo a conseguir comunicar com os restantes músicos de uma forma que não prejudique a sua performance individual.

Os gestos interativos têm, normalmente, uma estrutura tipificada, que se assemelha à de gestos de direção (um gesto é constituído por dois movimentos, um descrevendo impulso e outro repouso). Deste modo, será também importante o aluno estar familiarizado com este tipo de gestos, utilizados frequentemente pelos maestros e pelos chefes de naipe, para que os consiga interpretar eficazmente e reagir a estes de forma adequada.

Além da antecipação a partir de sinais visuais, o músico deverá ser capaz de antecipar a partir de sinais auditivos. Neste sentido, pode ser útil o aluno apurar a sua audição, focando-se em aspetos como a respiração de outros músicos ou procurando reagir de forma adequada a alterações de tempo (como em passagens com *rubato*, *ritardando* ou *accelerando*) ou de dinâmica.

Afinação

A afinação no violino é um processo complexo que exige uma grande flexibilidade e acuidade auditiva. Para além disso, requer a realização de escolhas conscientes, até porque, no violino, a afinação pode variar conforme seja observada num contexto melódico ou harmónico.

Num contexto harmónico, o aluno deve ser capaz de ouvir e eliminar os batimentos entre duas notas. Para além disso, pode ser útil que este seja capaz de afinar intervalos harmónicos recorrendo à audição do som diferencial. Naturalmente, no contexto orquestral, o músico pode não conseguir ouvir claramente o som diferencial ou os batimentos, mas será possível, ainda assim, distinguir a vibração que se estabelece entre dois sons afinados ou desafinados.

Outra ferramenta importante no contexto orquestral será a afinação segundo a série dos harmónicos. Neste caso, o aluno deverá ser capaz de identificar, em primeiro lugar, qual a nota

fundamental num determinado acorde e, em segundo lugar, qual o intervalo que se forma entre a nota que está a tocar e a fundamental. Depois, deverá ser capaz de afinar o intervalo através da eliminação de batimentos ou da afinação do som diferencial.

No que diz respeito à afinação num contexto melódico, será útil o violinista conhecer a posição normal e temperada introduzida por Ševčík (1922) (respetivamente, uma posição de dedos mais baixa e mais alta, em que se toma como referência ora uma corda solta mais grave ora mais aguda).

A afinação de intervalos maiores, menores, aumentados e diminutos depende, até certo ponto, das preferências individuais de cada músico (o que não ocorre na afinação de intervalos perfeitos). Neste sentido, é útil relembrar o conceito de afinação expressiva, em que as notas com alterações poderão ser mais altas ou mais baixas consoante nos direcionam para a nota natural superior ou inferior.

Quando uma nota correspondente à das cordas soltas (Sol, Ré, Lá ou Mi) é tocada com boa afinação, estas vibram por simpatia, produzindo um som mais cheio e ressonante. Assim, o aluno deve ser capaz de ouvir a diferença da vibração de uma dessas notas quando está ou não perfeitamente afinada em relação à corda solta.

Segundo Lisk (2007), a capacidade de ouvir a afinação de uma nota de referência e de ajustar a afinação individual corretamente é uma competência que deve ser trabalhada.

Fusão

Os compositores/intérpretes podem pretender que o som de determinado instrumento se destaque (heterogeneidade tímbrica) ou que se funda com os restantes (ampliação ou emergência tímbrica). No caso de um violinista solista, este quererá, na maioria das situações, que o seu som se destaque. Já um violinista de orquestra quererá, por norma, que o seu som se funda com os restantes músicos do seu naipe. Deste modo, a forma de tocar de um violinista solista e de um violinista de orquestra não deverá ser (quanto à questão tímbrica) a mesma.

Para um violinista fundir com o naipe deverá ser capaz, nomeadamente, de afinar em relação aos outros músicos, de sincronizar suficientemente a sua execução com a dos restantes, de conjugar o seu *vibrato* de acordo com o dos outros músicos, de adequar o som do seu ataque, e de jogar com as possibilidades tímbricas do seu instrumento (procurando, em hipótese, tocar com um timbre menos rico em parciais agudos). Será importante o aluno ser capaz de reagir ao som dos outros instrumentistas, adequando a sua execução individual de forma a fundir com os restantes músicos.

Qualquer som produzido com o arco no violino pode ser descrito através da velocidade do arco, da pressão/peso do arco sobre a corda e da distância entre o arco e o cavalete. Deste modo, o aluno deverá ser capaz de “jogar” com estas três variáveis de forma a produzir sons com timbres/cores diferentes.

Equilíbrio

A sensação de intensidade que um som provoca nem sempre coincide com a sua intensidade física. Isto ocorre porque a sensação de intensidade é afetada por vários fatores, entre os quais se destaca o espectro do som. Neste sentido, a gama de intensidades subjetivas ou dinâmicas de um instrumento pode ser consideravelmente maior do que a sua gama de intensidades físicas. Por vezes, as indicações de dinâmica expressas na partitura pretendem, mais do que indicar um nível de intensidade física específico, sugerir um ambiente ou uma cor que dê a impressão dessa dinâmica. Assim, é possível tocar uma nota *piano* com uma intensidade física objetivamente elevada.

Como já foi referido em relação ao timbre, qualquer som produzido com o arco no violino pode ser descrito relativamente à velocidade do arco, à pressão e à distância entre o arco e o cavalete. Deste modo, também no âmbito do equilíbrio, o aluno deve ser capaz de jogar com estas três variáveis de modo a produzir sons com dinâmicas e cores diferentes. É importante relembrar que, no contexto orquestral,

um violinista deverá ser capaz de tocar numa gama de dinâmicas extremamente ampla, particularmente nas passagens mais *piano*, em que o som individual se pode tornar praticamente inaudível.

Por fim, será útil o aluno ser capaz de ouvir (além do som da nota principal que está a tocar) o som em segundo plano, que lhe chegará pela reverberação da sala. Esta será uma competência importante, por um lado, para o equilíbrio no naipe e, por outro, para a produção de um som de melhor qualidade de um modo geral. Isto porque, segundo Fischer (2013), a audição de um músico é imediatamente apurada quando este se foca nos componentes do som que está a produzir, podendo melhorar todos os aspetos da sua performance.

Na Tabela 32 encontram-se esquematizadas algumas das competências, mencionadas previamente, que será importante desenvolver individualmente para que seja possível alcançar um nível elevado de coesão sonora.

Tabela 32: Competências individuais a desenvolver para que seja possível coesão sonora no naipe (Fonte: Elaboração da autora)

Competências individuais a desenvolver para que seja possível coesão sonora no naipe	
Sincronismo	<ul style="list-style-type: none"> • “Largar” conscientemente o contacto visual com o instrumento e/ou parte musical • Integrar a alternância do olhar entre a parte musical, o instrumento e os gestos dos outros músicos na execução instrumental • Decidir para onde olhar e durante quanto tempo • Ter automatizados esquemas idiomáticos do violino (escalas, arpejos, entre outros) • Envolver-se cinesteticamente durante a performance • Conhecer e dominar gestos interativos típicos • Integrar a realização de gestos interativos na execução instrumental • Antecipar a partir de sinais auditivos • Reagir adequadamente a alterações de tempo ou de dinâmica
Afinação	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar escolhas conscientes relativamente à afinação • Afinar através da eliminação de batimentos • Afinar recorrendo à audição do som diferencial • Identificar a nota fundamental num acorde • Identificar o intervalo que se estabelece entre a nota que está a tocar e a nota fundamental • Afinar segundo a série dos harmónicos • Conhecer e dominar a posição normal e temperada introduzida por Ševčík (1922) • Conhecer e dominar a afinação expressiva • Ouvir a vibração por simpatia das cordas soltas
Fusão	<ul style="list-style-type: none"> • Afinar relativamente a outros músicos • Sincronizar a execução com a de outros músicos • Dominar diferentes tipos de <i>vibrato</i> • Conjuguar o <i>vibrato</i> com o de outros músicos • Adequar o som do ataque (articulação) • Dominar as variáveis da velocidade do arco, pressão e distância entre o arco e o cavalete, de modo a produzir sons com timbres/cores diferentes

Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar as variáveis da velocidade do arco, pressão e distância entre o arco e o cavalete, de modo a produzir sons que produzam sensações de intensidade diferentes • Tocar com suficiente conforto e qualidade de som numa gama de dinâmicas ampla, principalmente em dinâmicas mais <i>piano</i> • Ouvir, durante a execução, o som em segundo plano que chega da reverberação da sala
-------------------	--

A hipótese defendida nesta investigação é de que as competências individuais requeridas para a coesão podem ser abordadas no contexto da aula de Violino, quer seja individualmente com o aluno, quer seja tocando em duo com o professor. O desenvolvimento destas competências será útil não só para o desempenho no naipe orquestral, como para a performance a *solo* ou num agrupamento de câmara.

Isto deve-se ao facto de a maioria das competências apresentadas estarem relacionadas com a audição de aspetos específicos do som e o conseqüente ajuste da execução técnica. Conforme defendido por Fischer (2013), quando um músico se foca na audição dos componentes do som que está a produzir, ganha uma maior consciência dos vários parâmetros sonoros e, com isto, a qualidade de toda a sua execução instrumental pode melhorar. A capacidade de um músico afinar através da eliminação de batimentos, por exemplo, é tão relevante quando este toca em orquestra como quando toca num grupo de câmara, e ainda no caso da execução de cordas dobradas. Também a capacidade de um músico variar a cor ou dinâmica do seu som, procurando diferentes proporções entre a velocidade, a pressão e a distância entre o arco e o cavalete, é tão importante para tocar em orquestra como em qualquer outra situação.

A maioria dos aspetos relacionados com o sincronismo dizem respeito à visão. Ainda assim, podem ser aplicados em diversos contextos. A capacidade de alternar o olhar entre pontos focais será útil tanto em performances em grupo como numa performance a *solo* em que o músico leia uma partitura. A capacidade de realizar gestos interativos de uma forma que não prejudique a produção do som dotará o músico de uma maior coordenação, que será útil mesmo quando não for necessária a comunicação dentro de um grupo.

Para além disso, quando percebemos quais os processos necessários para alcançar a coesão sonora, podemos tirar conclusões relativamente aos processos requeridos para se destacar o som de um certo instrumento. Tomemos o caso da fusão. Os processos para se alcançar a fusão serão, provavelmente, opostos àqueles necessários para se conseguir heterogeneidade tímbrica. Para a fusão, será importante, por exemplo, sincronizar ou igualar o som do ataque; pelo contrário, para a heterogeneidade tímbrica, poderá ser útil os músicos tocarem com articulações ligeiramente diferentes ou até desfasarem o ataque das suas notas. O conhecimento destas variáveis poderá ser particularmente útil no contexto da performance camerística.

A coesão é uma propriedade de grupo. Naturalmente, será importante abordar esta temática em aulas de classes de conjunto, como é o caso de Orquestra ou Música de Câmara. No entanto, a execução individual assume um papel essencial na coesão sonora de um grupo e, para além disso, existem competências individuais que o instrumentista deve desenvolver para que seja possível a coesão. Deste modo, seria desejável que a matéria da coesão fosse abordada segundo uma perspetiva multidisciplinar, combinando as aulas de Instrumento (em que se faria a preparação individual do músico e se poderia praticar a execução em duos), as aulas de Música de Câmara (em grupos pequenos, à partida com vários instrumentos diferentes e sem uma direção centralizada), e os ensaios de Naipe e de Orquestra (agrupamentos de maior dimensão em que existe uma hierarquia clara e uma direção centralizada).

O inquérito apresentado nesta monografia permitiu-nos perceber que, entre os participantes, coexistem várias linhas de pensamento relativamente a certos aspetos da coesão sonora. Isto sugere que a temática da coesão não estará a ser abordada de uma forma sistematizada e uniforme no universo formativo dos músicos. Neste sentido, seria importante, em investigações futuras, realizar-se uma análise aprofundada dos currículos das escolas de ensino vocacional de Música e, possivelmente, uma

revisão dos mesmos, com vista à inclusão da temática da coesão segundo uma perspetiva multidisciplinar.

Por fim, é interessante lembrar que, segundo Winther (2005), o alcance da coesão é um “processo em camadas” (Winther, 2005, p. 1417). Isto sugere que músicos em diferentes níveis de desenvolvimento terão diferentes disponibilidades para se focar ora no seu som individual, ora na interação com o grupo, e para se focarem em aspetos diferentes do som e da performance. Nesta linha de pensamento, seria interessante, em investigações futuras, realizar-se, por um lado, uma compilação de material didático que permitisse trabalhar, de forma progressiva, as competências individuais necessárias para a coesão (recorrendo, por exemplo, a duos ou a uma seleção de excertos orquestrais) e, por outro, proceder-se à sistematização e/ou criação de estratégias para as desenvolver.

Conclusão

No contexto deste relatório de estágio foi descrita a Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2019-2020, na Academia de Música de Lisboa. Foi uma experiência muito gratificante e de grande valor para a minha formação enquanto professora. Em primeiro lugar, permitiu-me consolidar a importância da realização de planificações, assumindo-se a definição prévia de conteúdos a trabalhar (e consequente identificação de estratégias para os desenvolver) como um meio de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, visando-se, mais do que a simples execução do repertório, a aprendizagem de competências que serão aplicáveis noutras circunstâncias e que potenciem o desenvolvimento e a autonomia do aluno.

A observação do trabalho realizado na Classe de Conjunto de Violino, segundo o Método Suzuki, foi também de extrema importância. Nesta metodologia, as aulas em conjunto assumem um papel fundamental, contribuindo, por um lado, para a motivação dos alunos e, por outro, para o seu desenvolvimento humano, técnico e musical. Neste sentido, destaca-se o papel da aprendizagem por imitação e da memorização. Nas aulas de Classe de Conjunto de Violino, os alunos demonstraram capacidade para reagir, rapidamente e de forma eficaz, aos gestos das professoras. Esta competência poderá relevar-se importante noutras situações, como será o caso da performance em grupos de câmara ou no contexto orquestral.

No âmbito da investigação, abordou-se a temática da coesão no naipe orquestral, com vista à identificação de competências individuais a desenvolver, no contexto da aula de Violino, para que seja possível a coesão no naipe. Um dos principais objetivos era esclarecer os conceitos de coesão de grupo e de coesão sonora, assim como a relação entre estes. Neste sentido, assumiu-se como definição de coesão de grupo a proposta por Carron et al. (1998): “um processo dinâmico que é refletido na tendência de um grupo para se unir e manter unido na prossecução dos seus objetivos e/ou para satisfação das necessidades afetivas dos membros” (como citado em Eys et al., 2007, pp. 395-396). Relativamente às funções e estrutura da coesão de grupo, assumiram-se as quatro vertentes apontadas por Severt e Estrada (2015): interpessoal e do orgulho de grupo (referentes à função afetiva da coesão), social e da tarefa (relativas à função instrumental da coesão). No que diz respeito à coesão sonora (no contexto dos napes orquestrais de cordas), sugeriu-se que esta fosse entendida como a conjugação de vários sons individuais de modo que estes se consubstanciem num som coletivo. Identificaram-se, também, várias dimensões em que é possível observar a coesão sonora: sincronismo, afinação, fusão e equilíbrio. Este trabalho permitiu realizar uma clara distinção entre estes conceitos. Concluiu-se que a coesão de grupo e a coesão sonora de um naipe estão relacionadas e podem influenciar-se mutuamente, assumindo-se a coesão sonora como a materialização acústica da coesão de grupo de um naipe.

O inquérito realizado no contexto desta investigação obteve 124 respostas de violinistas e maestros com experiência em orquestra ao nível profissional ou académico em Portugal. Este inquérito tinha como primeiro objetivo clarificar quais as dimensões da coesão de grupo apresentadas por Severt e Estrada (2015) que os músicos consideravam importantes no contexto orquestral. Neste âmbito, concluiu-se que todas as dimensões são relevantes, tendo os músicos atribuído uma maior importância às vertentes da tarefa e social (associadas à função instrumental da coesão), seguindo-se as vertentes do orgulho de grupo e interpessoal (referentes à função afetiva da coesão). Em segundo lugar, com este inquérito pretendia-se perceber qual a opinião dos músicos sobre diversos aspetos da coesão sonora. Neste sentido, concluiu-se que existem aspetos da coesão sonora (nomeadamente no que diz respeito ao sincronismo, à afinação e ao papel da visão e audição) em que os músicos parecem não estar de acordo entre si, sugerindo que coexistem, no universo profissional e académico português, várias linhas de pensamento sobre estes aspetos da coesão, e que esta matéria não estará a ser abordada de uma forma sistematizada e uniforme no contexto formativo.

Nesta investigação partiu-se do pressuposto que a coesão no naipe, mesmo sendo uma propriedade de grupo, poderia ser preparada individualmente na disciplina de Instrumento. Neste sentido, a

fundamentação teórica apresentada permitiu, por um lado, compreender a importância da execução individual para a coesão sonora do grupo, e, por outro, identificar uma série de competências individuais que o violinista deverá desenvolver para que seja possível a coesão no naipe, competências essas que poderão ser abordadas na aula de Violino.

Nesta investigação, defende-se que a temática da coesão deverá, idealmente, ser abordada segundo uma perspectiva multidisciplinar no contexto formativo. Para além disso, reforça-se a importância de, em investigações futuras, se realizar uma análise (e, possivelmente, revisão) dos currículos das escolas vocacionais de Música, no sentido da sistematização da abordagem da coesão ao longo do trajeto formativo. Por fim, sugere-se, como eventuais linhas de trabalho futuro, a compilação de material didático que permita trabalhar, de uma forma consistente e progressiva, as competências individuais necessárias para a coesão, e a sistematização e/ou criação de estratégias para as desenvolver.

Referências bibliográficas

Academia de Música de Lisboa. (s.d.a). *Critérios de avaliação – violino e violela*. Academia de Música de Lisboa.

Academia de Música de Lisboa. (s.d.b). *Departamento curricular de classes de conjunto: Objetivos, repertório e avaliação das classes de conjunto de instrumento (violino, violoncelo e guitarra)*. Academia de Música de Lisboa.

Academia de Música de Lisboa. (2017). *Departamento curricular de violino e violela: Conteúdos programáticos de violino*. Academia de Música de Lisboa.

Academia de Música de Lisboa. (2018). *Projeto educativo 2018-2021*. Acedido a 12 de novembro, 2019, em <https://www.academiamusicalisboa.com/wp-content/uploads/2018/09/ACADEMIA-DE-M%C3%A9SICA-DE-LISBOA-PROJETO-EDUCATIVO-2018-2021.pdf>

Academia de Música de Lisboa. (2019). *Regulamento interno*. Acedido a 12 de novembro, 2019, em <https://www.academiamusicalisboa.com/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento-Interno-setembro.2019.pdf>

Andai, D. (2011). *A contemporary approach to orchestral bowing for the concertmaster* [Doctoral dissertation, University of Miami]. Scholarship@Miami. https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery/01UOML_INST:ResearchRepository/1235545020002976?l#13355497210002976

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/34403357/_Richard_Arends_Learning_to_Teach_BookFi.org?auto=download

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.2307/258189>

Brown, C. (2001). Leader [Concertmaster]. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.06248>

Burred, J. J., Röbel, A., & Sikora, T. (2010). Dynamic spectral envelope modeling for timbre analysis of musical instrument sounds. *IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing*, 18(3), 663-674. <https://doi.org/10.1109/TASL.2009.2036300>

Camargo Jr., E. G. (2016). *Música de câmara: Sincronismo e estratégias composicionais* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/21004>

Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 244-266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>

Castilho, L. L. (2015). A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de abril. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VIII(15), pp. 1-7. <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=209>

Chen, Z. (2018). A literature review of team-member exchange and prospects. *Journal of Service Science and Management*, 11(4), 433-454. <https://doi.org/10.4236/jssm.2018.114030>

Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 366-375. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.3.366>

- Clark, T. J. (2016). *The effects of three seating arrangements on players' preference of sound in a string orchestra* [Masters theses, Grand Valley State University]. ScholarWorks@GVSU. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=theses>
- Cota, A. A., Evans, C. R., Dion, K. L., Kilik, L., & Longman, R. S. (1995). The structure of group cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 572-580. <https://doi.org/10.1177/0146167295216003>
- Dammerud, J. J. (2009). *Stage acoustics for symphony orchestras in concert halls* [Doctoral thesis, University of Bath]. University of Bath. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/studentTheses/stage-acoustics-for-symphony-orchestras-in-concert-halls>
- Direção-Geral da Saúde (2020). *Covid-19: Perguntas frequentes*. Acedido em 16 de junho, 2020, em <https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/>
- Eales, A. (1992). The fundamentals of violin playing and teaching. In R. Stowell (Ed.), *The Cambridge companion to the violin* (pp. 92-121). Cambridge University Press.
- Eisman, B. (1959). Some operational measures of cohesiveness and their interrelations. *Human Relations*, 12(2), 183-189. <https://doi.org/10.1177/001872675901200206>
- Eubanks, K. (2014). *Essays in the theory and practice of the Suzuki Method* [Doctoral dissertation, City University of New York]. CUNY Academic Works. http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/915
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(3) 395-402. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.3.395>
- Ferreira, I. M. M. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação* [Dissertação, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/77077>
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271-282. <https://doi.org/10.1037/h0056932>
- Fischer, S. (1997). *Basics: 300 exercises and practice routines for the violin*. Peters Edition Limited.
- Fischer, S. (2004). *Practice: 250 step-by-step practice methods for the violin*. Peters Edition Limited.
- Fischer, S. (2013). *Violin lesson: A manual for teaching and self-teachig the violin*. Peters Edition Limited.
- Fischer, S. (2016). *Double stops: Scales and scale exercises for the violin*. Fitzroy Music Press.
- Florentine, M. (2011). Loudness. In M. Florentine, A. Popper, & R. Fay (Eds.), *Springer handbook of auditory research* (pp. 1-15). <http://doi.org/10.1007/978-1-4419-6712-1>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., & Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional intervention approach. *Education Sciences*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Geringer, J. M., MacLeod, R. B., Madsen, C. K., & Napoles, J. (2014). Perception of melodic intonation in performances with and without vibrato. *Psychology of Music*, 43(5), 675-685. <https://doi.org/10.1177/0305735614534004>
- Goodwin, A. W. (1980). An acoustical study of individual voices in choral blend. *Journal of Research in Music Education*, 28(2), 119-128. <https://doi.org/10.2307/3344820>
- Hagstrom, W. O., & Selvin, H. C. (1965). Two dimensions of cohesiveness in small groups. *Sociometry*, 28(1), 30-43. <https://doi.org/10.2307/2786083>

Henrique, L. (2002). *Acústica musical*. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.

Kosta, K., Ramírez, R., Bandtlow, O. F., & Chew, E. (2016). Mapping between dynamic markings and performed loudness: A machine learning approach. *Journal of Mathematics and Music*, 10(2), 149-172. <https://doi.org/10.1080/17459737.2016.1193237>

Lima, H. C. (2016). *A hierarquia como método: Uma etnografia da produção da música de concerto* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. https://www.academia.edu/31973785/A_HIERARQUIA_COMO_M%C3%89TODO_UMA_ETNOGRAFIA_DA_PRODU%C3%87%C3%83O_DA_M%C3%9ASICA_DE_CONCERTO

Lisk, E. S. (2007). *The creative director: Conductor, teacher, leader*. Meredith Music Publications.

Lokki, T., McLeod, L., & Kuusinen, A. (2020). Perception of loudness and envelopment for different orchestral dynamics. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 148(4), 2137-2145. <https://doi.org/10.1121/10.0002101>

Lott, B. E., & Lott, A. J. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64(4), 259-309. <https://doi.org/10.1037/h0022386>

Loughead, T. M., Patterson, M. M., & Carron, A. V. (2008). The impact of fitness leader behavior and cohesion on an exerciser's affective state. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2008.9671854>

Luiz, C. S. (2018). O timbre e a identidade dos instrumentos musicais. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, XI(21), 1-5. <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=287>

Martin, L., Bruner, M., Eys, M., & Spink, K. (2014). The social environment in sport: Selected topics. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2014.885553>

McAdams, S., & Giordano, B. (2016). The perception of musical timbre. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 113-124). Oxford University Press.

Meyer, J. (2009). *Acoustics and the performance of music: Manual for acousticians, audio engineers, musicians, architects and musical instruments makers* (5th ed.). <https://doi.org/10.1007%2F978-0-387-09517-2>

Mikiewicz, A., & Rakowski, A. (1994). Loudness level versus sound-pressure level: A comparison of musical instruments. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 96(6), 3375-3379. <https://doi.org/10.1121/1.411448>

Miles, E. M. (1972). Beat elimination as a means of teaching intonation to beginning wind instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 20(4), 496-500. <https://doi.org/10.2307/3343809>

Morrison, S. J. (2000). Effect of melodic context, tuning behaviors, and experience on the intonation accuracy of wind players. *Journal of Research in Music Education*, 48(1), 39-51. <https://doi.org/10.2307/3345455>

Mudrack, P. (1989). Defining group cohesiveness: A legacy of confusion?. *Small Group Research*, 20(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/104649648902000103>

Nam, J. (2009, junho, 6). *The chorus effect: Simulation of multiple sound sources playing in unison*. Artigo publicado no seminário Music 220C na Stanford University, California, EUA. https://ccrma.stanford.edu/courses/220c-spring-2009/final_reports_PDFs/Nam-ChorusEffect.pdf

Neves, F. M. S. (2016). *Imagem estética e expectativa musical na obra de Fernando Lopes-Graça* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/22447>

Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family Process*, 22(1), 69-83. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00069.x>

Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>

Os Violinhos (2011). *Orquestra*. Acedido em 16 de junho, 2020, em <http://violinhos.net/orquestra.html>

Pätynen, J. (2011). *A virtual symphony orchestra for studies on concert hall acoustics* [Doctoral dissertation, Aalto University]. Aaltodoc. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4291-6>

Pätynen, J., Tervo, S., & Lokki, T. (2011). Simulation of the violin section sound based on the analysis of orchestra performance. *2011 IEEE Workshop on Applications of Signal Processing to Audio and Acoustics (WASPAA)*, 173-176. <https://doi.org/10.1109/ASPAA.2011.6082305>

Portaria n.º 229-A/2018 da Educação. (2018). Diário da República: 1.º Suplemento, 1.ª Série de 2018-08-14, N.º 156/2018. <https://data.dre.pt/eli/port/229-a/2018/08/14/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 225/2012 do Ministério de Educação e Ciência. (2012). Diário da República: 1.ª Série de 2012-07-30, N.º 146/2012. <https://data.dre.pt/eli/port/225/2012/07/30/p/dre/pt/html>

Rinaldi, A., De Luca, B., Nery, D., & Vazzole, L. (2008). *O regente sem orquestra: Exercícios básicos, intermediários e avançados para a formação do regente*. ALGOL Editora.

Salzberg, R. S. (1980). The effects of visual stimulus and instruction on intonation accuracy of string instrumentalists. *Psychology of Music*, 8(2), 42-49. <https://doi.org/10.1177/030573568082005>

Sandell, G. J. (1995). Roles for spectral centroid and other factors in determining “blended” instrument pairings in orchestration. *Music Perception*, 13(2), 209-246. <https://doi.org/10.2307/40285694>

Santos, T. (2020). *Método solo: Iniciante*. <https://pt.scribd.com/read/478626998/Metodo-Solo-Iniciante>

Scharine, A., Cave, K., & Letowski, T. (2009). Auditory perception and cognitive performance. In C. Rash, M. Russo, T. Letowski, & E. Schmeisser (Eds.), *Helmet-mounted displays: Sensation, perception, and cognition issues* (pp. 391-489). U.S. Army Aeromedical Research Laboratory. <http://doi.org/10.13140/2.1.3160.1925>

Seashore, C. E. (1967). *Psychology of music*. Dover Publications, Inc.

Ševčík, O. (1922). *School of intonation on an harmonic basis for violin in XIV parts Op. 11*. Harms, Incorporated.

Severt, J. B., & Estrada, A. X. (2015). On the function and structure of group cohesion. *Team cohesion: Advances in Psychological theory, methods and practice*, 17, 3-24. <https://doi.org/10.1108/S1534-085620150000017002>

Simon, H. A. (1962). The architecture of complexity. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 106(6), pp. 467-482. <http://www.jstor.org/stable/985254>

Skalevik, M. (2015, junho, 5). *Level balance between self, others and reverb, and its significance to noise exposure as well as mutual hearing in orchestra musicians*. Artigo apresentado em conferência Euronoise 2015 Maastricht em Maastricht, Países Baixos. https://www.akutek.info/Papers/MS_Self_Others_Reverb.pdf

- Spitzer, J., & Zaslav, N. (2001). Orchestra. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.20402>
- Spitzer, J., Zaslav, N., Botstein, L., Barber, C., Bowen, J., & Westrup, J. (2001). Conducting. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.06266>
- Strong, W., & Plitnik, G. (1992). Sensory perceptions and their physical basis. In *Music speech audio* (pp. 97-107). Soundprint.
- Tahvanainen, H., Haapaniemi, A., Pätynen, J., & Lokki, T. (2015). Perceptual relevance of asynchrony between orchestral instrument groups in two concert halls. In V. C. A. Mayer (Ed.), *Proceedings of the Third Vienna Talk on Music Acoustics* (pp. 208-214). Institute Of Music Acoustics - Wiener Klangstil.
- Trindade, A. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do Método Suzuki em Portugal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3822>
- Valencia, B. D. (2016). What a crescendo – not to be missed: Loudness on the musical stage. *Studies in Musical Theatre*, 10(1), 7-17. https://doi.org/10.1386/smt.10.1.7_1
- van den Dool, C. J. (2018). *Move to the music: Understanding the relationship between bodily interaction and the acquisition of musical knowledge and skills in music education* [Doctoral thesis, Erasmus Universiteit Rotterdam]. RePub – Publications form Erasmus University, Rotterdam. <https://repub.eur.nl/pub/106278/>
- van Wietmarschen, H. (2021). What is social hierarchy?. *NOÛS*, 1-20. <https://doi.org/10.1111/nous.12387>
- Vasconcelos, N. R. (2014). *O estudo individual do violinista de orquestra: A preparação do violinista para o ensaio na orquestra sinfónica* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2672>
- Vasconcelos, N. R. (2018). *A preparação do jovem violinista para o emprego em orquestras de Portugal: O exemplo das escolas profissionais de música* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/6121>
- Verfaille, V., Holters, M., & Zölzer, U. (2011). Introduction. In U. Zölzer (Ed.), *DAFX: Digital Audio Effects* (2nd ed., pp. 1-46). John Wiley & Sons, Limited.
- Vincer, D., & Loughhead, T. (2010). The relationship among athlete leadership behaviors and cohesion in team sports. *The Sport Psychologist*, 24(4), 448-467. <https://scholar.uwindsor.ca/humankineticspub/21/>
- Westrup, J., & Zaslav, N. (1995). Orchestra. In S. Sadie (Ed.), *The new Grove: Dictionary of music and musicians* (Vol. XIII, pp. 679-691). Macmillan Publishers Limited.
- Whitton, S. M., & Fletcher, R. B. (2014). The Group Environment Questionnaire: A multilevel confirmatory factor analysis. *Small Group Research*, 45(1), 68-88. <https://doi.org/10.1177/1046496413511121>
- Winther, J. (2005). The embodiment of sound and cohesion in music. *American Behavioral Scientist*, 48(11), 1410-1421. <https://doi.org/10.1177/0002764205277362>
- Yarbrough, C., Karrick, B., & Morrison, S. J. (1995). Effect of knowledge of directional mistunings on the tuning accuracy of beginning and intermediate wind players. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 232-241. <https://doi.org/10.2307/3345638>

Yoo, L., Sullivan Jr., D., Moore, S., & Fujinaga, I. (1999). The effect of vibrato on response time in determining the pitch relationship of violin tones. In S. Yi (Ed.), *Proceedings of the 5th International Conference on Music Perception and Cognition*, 209–211. Seoul National University.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (A. M. Vilar, Trad.) (2.^a ed.). Edições ASA.

Apêndice A - Guião do questionário

Guião do questionário

Secção 1

Todos os participantes:

Indique a sua idade:

- 18 – 20 anos
- 21 – 30 anos
- 31 – 40 anos
- 41 – 50 anos
- Mais de 50 anos

Sou:

- Violinista
- Maestro/maestrina
- Ambos

Violinistas:

Toca ou tocou regularmente em orquestra?

- Sim
- Não

[Para os violinistas que não tocassem regularmente em orquestra]

Toca ou tocou esporadicamente em orquestra?

- Sim
- Não

[Para todos os violinistas]

Toca ou tocou em que tipo de orquestra? (se tocou tanto em orquestra profissional como académica seleccione “Orquestra profissional”)

- Orquestra profissional
- Orquestra académica

[Para os violinistas que tenham tocado em orquestra profissional]

Durante quantos anos tocou em orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Tem ou teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

- Sim
- Não

[Para os violinistas que tiveram um vínculo permanente a uma orquestra profissional]

Durante quantos anos teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para todos os violinistas de orquestra profissional]

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe?

- Sim
- Não

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe]

Em orquestra profissional ou académica?

- Orquestra profissional
- Orquestra académica
- Ambos

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra profissional]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra profissional e em orquestra académica]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos

- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra académica]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os violinistas que tenham tocado em orquestra académica]

Durante quantos anos tocou em orquestra académica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- Sim
- Não

[Para os violinistas de orquestra académica que tenham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Maestros:

Dirige ou dirigiu predominantemente orquestra de que tipo?

- Orquestras profissionais
- Orquestras académicas

[Para os maestros que dirigiram predominantemente orquestras profissionais]

Durante quantos anos dirigiu orquestras profissionais?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os maestros que dirigiram predominantemente orquestras académicas]

Durante quantos anos dirigiu orquestras académicas?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Violinistas e maestros/maestras:

No que diz respeito à sua experiência enquanto violinistas, toca ou tocou regularmente em orquestra?

- Sim
- Não

[Para os violinistas/maestros que não tocassem regularmente em orquestra]

Toca ou tocou esporadicamente em orquestra?

- Sim
- Não

[Para todos os violinistas/maestros]

Toca ou tocou em que tipo de orquestra? (se tocou tanto em orquestra profissional como académica seleccione “Orquestra profissional”)

- Orquestra profissional
- Orquestra académica

[Para os violinistas/maestros que tenham tocado em orquestra profissional]

Durante quantos anos tocou em orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Tem ou teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

- Sim
- Não

[Para os violinistas/maestros que tiveram um vínculo permanente a uma orquestra profissional]

Durante quantos anos teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos

- Mais de 20 anos

[Para todos os violinistas/maestros de orquestra profissional]

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe?

- Sim
- Não

[Para os violinistas/maestros de orquestra profissional que tenham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe]

Em orquestra profissional ou académica?

- Orquestra profissional
- Orquestra académica
- Ambos

[Para os violinistas/maestros de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra profissional]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os violinistas/maestros de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra profissional e em orquestra académica]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os violinistas/maestros de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra académica]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos

- Mais de 20 anos

[Para os violinistas/maestros que tenham tocado em orquestra acadêmica]

Durante quantos anos tocou em orquestra acadêmica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe em orquestra acadêmica?

- Sim
- Não

[Para os violinistas/maestros de orquestra acadêmica que tenham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra acadêmica?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para todos os violinistas/maestros]

No que diz respeito à sua experiência enquanto maestro/maestrina, dirige ou dirigiu predominantemente orquestra de que tipo?

- Orquestras profissionais
- Orquestras acadêmicas

[Para os violinistas/maestros que dirigiram predominantemente orquestras profissionais]

Durante quantos anos dirigiu orquestras profissionais?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

[Para os violinistas/maestros que dirigiram predominantemente orquestras acadêmicas]

Durante quantos anos dirigiu orquestras acadêmicas?

- 2 anos ou menos
- 3 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 20 anos
- Mais de 20 anos

Todos os participantes:

Ainda é estudante?

- Sim
- Não

[Para os que ainda fossem estudantes]

Em que nível de estudos se encontra atualmente?

- Nível secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

[Para os que já não fossem estudantes]

Que nível de estudos completou?

- Nível secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

Secção 2

Todos os participantes:

No que diz respeito à coesão do naipe, que importância atribui aos seguintes aspetos?

Assinale um nível de 1 a 5, em que:

1	2	3	4	5
Nada importante	Muito pouco importante	Pouco importante	Bastante importante	Essencial

1- Existir uma relação de amizade entre os instrumentistas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2- Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3- Os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4- Os instrumentistas sentirem-se motivados com o repertório a executar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o maestro

1 2 3 4 5

17- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe

1 2 3 4 5

18- No caso dos segundos violinos, os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o concertino

1 2 3 4 5

19- É mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro

1 2 3 4 5

20- É importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe

1 2 3 4 5

21- É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe

1 2 3 4 5

22- O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar

1 2 3 4 5

23- No início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar

1 2 3 4 5

24- Os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada

1 2 3 4 5

25- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo

1 2 3 4 5

26- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo

1 2 3 4 5

27- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos

1 2 3 4 5

28- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos

1 2 3 4 5

42- Os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica

1

2

3

4

5

43- É mais importante, para um instrumentista *tutti*, ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual

Comentários

Neste espaço poderá deixar algum comentário que considere relevante (opcional)!

[Resposta aberta]

Apêndice B - Resultados do questionário

Resultados do questionário

Secção 1

Todos os participantes:

Indique a sua idade:

18 - 20 anos	25
21 - 30 anos	52
31 - 40 anos	21
41 - 50 anos	11
Mais de 50 anos	15

Sou:

Violinista	112
Maestro/maestrina	11
Ambos	1

Violinistas:

Toca ou tocou regularmente em orquestra?

Sim	109
Não	3

[Para os violinistas que não tocassem regularmente em orquestra]

Toca ou tocou esporadicamente em orquestra?

Sim	3
-----	---

[Para todos os violinistas]

Toca ou tocou em que tipo de orquestra? (se tocou tanto em orquestra profissional como académica seleccione "Orquestra profissional")

Orquestra profissional	88
Orquestra académica	24

[Para os violinistas que tenham tocado em orquestra profissional]

Durante quantos anos tocou em orquestra profissional?

2 anos ou menos	9
3 - 5 anos	30
6 - 10 anos	18
11 - 20 anos	15
Mais de 20 anos	16

Tem ou teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

Sim	44
Não	44

[Para os violinistas que tiveram um vínculo permanente a uma orquestra profissional]

Durante quantos anos teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

2 anos ou menos	8
3 - 5 anos	12
6 - 10 anos	7
11 - 20 anos	5
Mais de 20 anos	12

[Para todos os violinistas de orquestra profissional]

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe?

Sim	79
Não	9

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe]

Em orquestra profissional ou acadêmica?

Orquestra profissional	19
Orquestra acadêmica	31
Ambos	29

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra profissional]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

2 anos ou menos	6
3 - 5 anos	9
11 - 20 anos	2
Mais de 20 anos	2

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra profissional e em orquestra acadêmica]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

2 anos ou menos	17
3 - 5 anos	6
6 - 10 anos	3
11 - 20 anos	2
Mais de 20 anos	1

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra acadêmica?

2 anos ou menos	14
3 - 5 anos	12
6 - 10 anos	3

[Para os violinistas de orquestra profissional que tenham sido concertinos ou chefes de naipe em orquestra académica]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

2 anos ou menos	24
3 – 5 anos	6
6 – 10 anos	1

[Para os violinistas que tenham tocado em orquestra académica]

Durante quantos anos tocou em orquestra académica?

2 anos ou menos	1
3 – 5 anos	7
6 – 10 anos	14
11 – 20 anos	2

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

Sim	22
Não	2

[Para os violinistas de orquestra académica que tenham desempenhado a função de concertino ou chefe de naipe]

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

2 anos ou menos	16
3 – 5 anos	6

Maestros:

Dirige ou dirigiu predominantemente orquestra de que tipo?

Orquestras profissionais	5
Orquestras académicas	6

[Para os maestros que dirigiram predominantemente orquestras profissionais]

Durante quantos anos dirigiu orquestras profissionais?

6 – 10 anos	1
11 – 20 anos	2
Mais de 20 anos	2

[Para os maestros que dirigiram predominantemente orquestras académicas]

Durante quantos anos dirigiu orquestras académicas?

3 – 5 anos	2
6 – 10 anos	2
Mais de 20 anos	2

Violinistas e maestros/maestrinas:

No que diz respeito à sua experiência enquanto violinistas, toca ou tocou regularmente em orquestra?

- Sim (1)

Toca ou tocou em que tipo de orquestra? (se tocou tanto em orquestra profissional como académica selecione "Orquestra profissional")

- Orquestra profissional (1)

Durante quantos anos tocou em orquestra profissional?

- Mais de 20 anos (1)

Tem ou teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

- Sim (1)

Durante quantos anos teve vínculo permanente a uma orquestra profissional?

- Mais de 20 anos (1)

Alguma vez desempenhou a função de concertino ou chefe de naipe?

- Sim (1)

Em orquestra profissional ou académica?

- Ambos (1)

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra profissional?

- 11 – 20 anos (1)

Durante quantos foi concertino ou chefe de naipe em orquestra académica?

- 6 – 10 anos (1)

No que diz respeito à sua experiência enquanto maestro/maestrina, dirige ou dirigiu predominantemente orquestra de que tipo?

- Orquestras profissionais (1)

Durante quantos anos dirigiu orquestras profissionais?

- 11 – 20 anos (1)

Todos os participantes:

Ainda é estudante?

Sim	61
Não	63

[Para os que ainda fossem estudantes]

Em que nível de estudos se encontra atualmente?

Nível secundário	2
Licenciatura	25
Mestrado	30
Doutoramento	2
Entre licenciatura e mestrado numa espécie de vácuo indefinido	1
Pós graduação	1

[Para os que já não fossem estudantes]

Que nível de estudos completou?

Nível secundário	-
Licenciatura	21
Mestrado	36
Doutoramento	3
Licenciatura em Música, Mestrado em Gestão Cultural	1
Especialista	1
Diploma Superior do Conservatório de Paris	1

Secção 2

No que diz respeito à coesão do naipe, que importância atribui aos seguintes aspetos?

Assinale um nível de 1 a 5, em que:

1 2 3 4 5
 Nada importante Muito pouco Pouco importante Bastante Essencial
 importante importante

1- Existir uma relação de amizade entre os instrumentistas.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	3	2,4%	10	8,1%	35	28,2%	52	41,9%	24	19,4%	3,7
Maestros	1	8,3%	1	8,3%	4	33,3%	5	41,7%	1	8,3%	3,3
Violinistas	2	1,8%	9	8%	31	27,7%	47	42%	23	20,5%	3,7
Orquestra Académica	-	-	3	10%	11	36,7%	13	43,3%	3	10%	3,5
Orquestra Profissional	3	3,2%	7	7,5%	24	25,5%	39	41,5%	21	22,3%	3,7
Maestros (Orq. Académica)	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	-	-	3,3
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	-	-	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	3,3

Violinistas (Orq. Académica)	-	-	2	8,3%	9	37,5%	10	41,7%	3	12,5%	3,6
Violinistas (Orq. Profissional)	2	2,3%	7	8%	22	25%	37	42%	20	22,7%	3,8

2- Existir uma relação de amizade entre instrumentistas e maestros.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	14	11,3%	18	14,5%	51	41,1%	27	21,8%	14	11,3%	3,1
Maestros	1	8,3%	3	25%	3	25%	4	33,3%	1	8,3%	3,1
Violinistas	13	11,6%	15	13,4%	48	42,9%	23	20,5%	13	11,6%	3,1
Orquestra Académica	2	6,7%	4	13,3%	13	43,3%	10	33,3%	1	3,3%	3,1
Orquestra Profissional	12	12,8%	14	14,9%	38	40,4%	17	18,1%	13	13,8%	3,1
Maestros (Orq. Académica)	-	-	2	33,3%	1	16,7%	3	50%			3,2
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	3
Violinistas (Orq. Académica)	2	8,3%	2	8,3%	12	50%	7	29,2%	1	4,2%	3,1
Violinistas (Orq. Profissional)	11	12,5%	13	14,8%	36	41%	16	18,2%	12	13,6%	3,1

3- Os instrumentistas identificarem-se com os valores e missão da orquestra.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	3	2,4%	2	1,6%	4	3,2%	35	28,2%	80	64,5%	4,5
Maestros	1	8,3%	-	-	-	-	6	50%	5	41,7%	4,2
Violinistas	2	1,8%	2	1,8%	4	3,6%	29	25,9%	75	67%	4,5
Orquestra Académica	1	3,3%	-	-	-	-	9	30%	20	66,7%	4,6
Orquestra Profissional	2	2,1%	2	2,1%	4	4,3%	26	27,7%	60	63,8%	4,5
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	5	83,3%	1	16,7%	4,2
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	-	-	-	-	1	16,7%	4	66,7%	4,2
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	-	-	-	-	4	16,7%	19	79,2%	4,7
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	2	2,3%	4	4,5%	25	28,4%	56	63,6%	4,5

4- Os instrumentistas sentirem-se motivados com o repertório a executar.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	3	2,4%	11	8,9%	43	34,7%	67	54%	4,4
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	3	25%	8	66,7%	4,6
Violinistas	-	-	3	2,7%	10	8,9%	40	35,7%	59	52,7%	4,4
Orquestra Académica	-	-	1	3,3%	2	6,7%	13	43,3%	14	46,7%	4,3
Orquestra Profissional	-	-	2	2,1%	9	9,6%	30	31,9%	53	56,4%	4,4
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	3	50%	3	50%	4,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	-	-	5	83,3%	4,7
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	1	4,2%	2	8,3%	10	41,7%	11	45,8%	4,3
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	2	2,3%	8	9,1%	30	34,1%	48	54,5%	4,4

5- Os instrumentistas considerarem a orquestra bem-sucedida.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	2	1,6%	8	6,5%	15	12,1%	48	38,7%	51	41,1%	4,1
Maestros	-	-	-	-	-	-	8	66,7%	4	33,3%	4,3
Violinistas	2	1,8%	8	7,1%	15	13,4%	40	35,7%	47	42%	4,1
Orquestra Académica	-	-	2	6,7%	5	16,7%	16	53,3%	7	23,3%	3,9
Orquestra Profissional	2	2,1%	6	6,4%	10	10,6%	32	34%	44	46,8%	4,2
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	5	83,3%	1	16,7%	4,2
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	3	50%	3	50%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	2	8,3%	5	20,8%	11	45,8%	6	25%	3,9
Violinistas (Orq. Profissional)	2	2,3%	6	6,8%	10	11,4%	29	33%	41	46,6%	4,1

6- Os instrumentistas sentirem-se motivados com a escolha dos maestros e solistas convidados.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	4	3,2%	13	10,5%	48	38,7%	59	47,6%	4,3
Maestros	-	-	-	-	2	16,7%	5	41,7%	5	41,7%	4,3
Violinistas	-	-	4	3,6%	11	9,8%	43	38,4%	54	48,2%	4,3
Orquestra Académica	-	-	1	3,3%	5	16,7%	13	43,3%	11	36,7%	4,1
Orquestra Profissional	-	-	3	3,2%	8	8,5%	35	37,2%	48	51,1%	4,4
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	4
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	1	4,2%	4	16,7%	9	37,5%	10	41,7%	4,2
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	3	3,4%	7	8%	34	38,6%	44	50%	4,4

7- Instrumentistas e maestros manterem uma boa conduta durante ensaios e concertos.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	3	2,4%	6	4,8%	115	92,7%	4,9
Maestros	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100%	5
Violinistas	-	-	-	-	3	2,7%	6	5,4%	103	92%	4,9
Orquestra Académica	-	-	-	-	2	6,7%	2	6,7%	26	86,7%	4,8
Orquestra Profissional	-	-	-	-	1	1,1%	4	4,3%	89	94,7%	4,9
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	8,3%	2	8,3%	20	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	1,1%	4	4,5%	83	94,3%	4,9

8- Instrumentistas e maestros conhecerem e respeitarem a hierarquia da orquestra.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	1	0,8%	2	1,6%	9	7,3%	31	25%	81	65,3%	4,5
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	4	33,3%	7	58,3%	4,5
Violinistas	1	0,9%	2	1,8%	8	7,1%	27	24,1%	74	66,1%	4,5
Orquestra Académica	-	-	1	3,3%	2	6,7%	9	30%	18	60%	4,5
Orquestra Profissional	1	1,1%	1	1,1%	7	7,4%	22	23,4%	63	67%	4,5
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	4,3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	2	33,3%	4	66,7%	4,7
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	1	4,2%	1	4,2%	7	29,2%	15	62,5%	4,5
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	1	1,1%	7	8%	20	22,7%	59	67%	4,5

9- Instrumentistas e maestros desempenharem de forma competente a sua função dentro da hierarquia da orquestra.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	2	1,6%	-	-	4	3,2%	17	13,7%	101	81,5%	4,7
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	1	8,3%	10	83,3%	4,8
Violinistas	2	1,8%	-	-	3	2,7%	16	14,3%	91	81,3%	4,7
Orquestra Académica	1	3,3%	-	-	1	3,3%	5	16,7%	23	76,7%	4,6
Orquestra Profissional	1	1,1%	-	-	3	3,2%	12	12,8%	78	83%	4,8
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	-	-	-	-	4	16,7%	19	79,2%	4,7
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	-	-	3	3,4%	12	13,6%	72	81,8%	4,8

10- Os vários músicos empenharem-se de forma equivalente entre si, durante ensaios ou concertos.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	1	0,8%	-	-	22	17,7%	101	81,5%	4,8
Maestros	-	-	-	-	-	-	3	25%	9	75%	4,8
Violinistas	-	-	1	0,9%	-	-	19	17%	92	82,1%	4,8
Orquestra Académica	-	-	-	-	-	-	11	36,7%	19	63,3%	4,6
Orquestra Profissional	-	-	1	1,1%	-	-	11	11,7%	82	87,2%	4,9
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	2	33,3%	4	66,7%	4,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	1	16,7%	5	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	9	37,5%	15	62,5%	4,6
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	1	1,1%	-	-	10	11,4%	77	87,5%	4,9

11- O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através do seu gesto.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	2	1,6%	24	19,4%	98	79%	4,8
Maestros	-	-	-	-	-	-	1	8,3%	11	91,7%	4,9
Violinistas	-	-	-	-	2	1,8%	23	20,5%	87	77,7%	4,8
Orquestra Académica	-	-	-	-	1	3,3%	5	16,7%	24	80%	4,8
Orquestra Profissional	-	-	-	-	1	1,1%	19	20,2%	74	78,7%	4,8
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	1	16,7%	5	83,3%	4,8
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	4,2%	4	16,7%	19	79,2%	4,8
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	1,1%	19	21,6%	68	77,3%	4,8

12- O maestro conseguir transmitir as suas ideias musicais de uma forma clara e eficaz através das suas intervenções orais.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	1	0,8%	1	0,8%	7	5,6%	33	26,6%	82	66,1%	4,6
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	1	8,3%	10	83,3%	4,8
Violinistas	1	0,9%	1	0,9%	6	5,4%	32	28,6%	72	64,3%	4,5
Orquestra Académica	-	-	-	-	1	3,3%	4	13,3%	25	83,3%	4,8
Orquestra Profissional	1	1,1%	1	1,1%	6	6,4%	29	30,9%	57	60,6%	4,5
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	-	-	5	83,3%	4,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	1	16,7%	5	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	4	16,7%	20	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	1	1,1%	6	6,8%	28	31,8%	52	59,1%	4,5

13- Os instrumentistas compreenderem e executarem rapidamente as indicações do maestro e chefe de naipe/concertino.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	4	3,2%	20	16,1%	100	80,6%	4,8
Maestros	-	-	-	-	-	-	3	25%	9	75%	4,8
Violinistas	-	-	-	-	4	3,6%	17	15,2%	91	81,3%	4,8
Orquestra Académica	-	-	-	-	1	3,3%	10	33,3%	19	63,3%	4,6
Orquestra Profissional	-	-	-	-	3	3,2%	10	10,6%	81	86,2%	4,8
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	3	50%	3	50%	4,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	4,2%	7	29,2%	16	66,7%	4,6
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	3	3,4%	10	11,4%	75	85,2%	4,8

14- Os instrumentistas serem capazes de adaptar a sua execução individual em função da execução do coletivo.

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	-	-	9	7,3%	115	92,7%	4,9
Maestros	-	-	-	-	-	-	2	16,7%	10	83,3%	4,8
Violinistas	-	-	-	-	-	-	7	6,3%	105	93,8%	4,9
Orquestra Académica	-	-	-	-	-	-	5	16,7%	25	83,3%	4,8
Orquestra Profissional	-	-	-	-	-	-	4	4,3%	90	95,7%	5
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	2	33,3%	4	66,7%	4,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	3	12,5%	21	87,5%	4,9
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	4	4,5%	84	95,5%	5

15- Os instrumentistas respeitarem as indicações expressas na parte (nomeadamente indicações de dinâmica, articulação ou arcadas, por exemplo).

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	-	-	17	13,7%	107	86,3%	4,9
Maestros	-	-	-	-	-	-	3	25%	9	75%	4,8
Violinistas	-	-	-	-	-	-	14	12,5%	98	87,5%	4,9
Orquestra Académica	-	-	-	-	-	-	6	20%	24	80%	4,8
Orquestra Profissional	-	-	-	-	-	-	11	11,7%	83	88,3%	4,9
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	2	33,3%	4	66,7%	4,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	1	16,7%	5	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	4	16,7%	20	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	10	11,4%	78	88,6%	4,9

Secção 3

Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

Assinale um nível de 1 a 5, em que:

1
Discordo
completamente

2
Discordo na
maioria das
situações

3
Não concordo
nem discordo

4
Concordo na
maioria das
situações

5
Concordo
completamente

16- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o maestro

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	1	0,8%	3	2,4%	30	24,2%	90	72,6%	4,7
Maestros	-	-	-	-	-	-	3	25%	9	75%	4,8
Violinistas	-	-	1	0,9%	3	2,7%	27	24,1%	81	72,3%	4,7
Orquestra Académica	-	-	-	-	2	6,7%	11	36,7%	17	56,7%	4,5
Orquestra Profissional	-	-	1	1,1%	1	1,1%	19	20,2%	73	77,7%	4,7
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	2	33,3%	4	66,7%	4,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	1	16,7%	5	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	8,3%	9	37,5%	13	54,2%	4,5
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	1	1,1%	1	1,1%	18	20,5%	68	77,3%	4,7

17- Os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	1	0,8%	-	-	3	2,4%	8	6,5%	112	90,3%	4,9
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	1	8,3%	10	83,3%	4,8
Violinistas	1	0,9%	-	-	2	1,8%	7	6,3%	102	91,1%	4,9
Orquestra Académica	-	-	-	-	2	6,7%	3	10%	25	83,3%	4,8
Orquestra Profissional	1	1,1%	-	-	1	1,1%	5	5,3%	87	92,6%	4,9
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	4,2%	2	8,3%	21	87,5%	4,8
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	-	-	1	1,1%	5	5,7%	81	92%	4,9

18- No caso dos segundos violinos, os instrumentistas *tutti* têm de ter um bom contacto visual com o concertino

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	4	3,2%	12	9,7%	51	41,1%	57	46%	4,3
Maestros	-	-	1	8,3%	1	8,3%	6	50%	4	33,3%	4,1
Violinistas	-	-	3	2,7%	11	9,8%	45	40,2%	53	47,3%	4,3
Orquestra Académica	-	-	2	6,7%	3	10%	13	43,3%	12	40%	4,2
Orquestra Profissional	-	-	2	2,1%	9	9,6%	38	40,4%	45	47,9%	4,3
Maestros (Orq. Académica)	-	-	1	16,7%	1	16,7%	3	50%	1	16,7%	3,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	3	50%	3	50%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	1	4,2%	2	8,3%	10	41,7%	11	45,8%	4,3
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	2	2,3%	9	10,2%	35	39,8%	42	47,7%	4,3

19- É mais importante os instrumentistas *tutti* terem um bom contacto visual com o respetivo chefe de naipe do que com o maestro

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	5	4%	14	11,3%	32	25,8%	43	34,7%	30	24,2%	3,6
Maestros	3	25%	2	16,7%	3	25%	2	16,7%	2	16,7%	2,8
Violinistas	2	1,8%	12	10,7%	29	25,9%	41	36,6%	28	25%	3,7
Orquestra Académica	2	6,7%	2	6,7%	8	26,7%	10	33,3%	8	26,7%	3,7
Orquestra Profissional	3	3,2%	12	12,8%	24	25,5%	33	35,1%	22	23,4%	3,6
Maestros (Orq. Académica)	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	-	-	2,3
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	3,3
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	1	4,2%	6	25%	9	37,5%	8	33,3%	4
Violinistas (Orq. Profissional)	2	2,3%	11	12,5%	23	26,1%	32	36,4%	20	22,7%	3,6

20- É importante olhar para o arco do respetivo chefe de naipe

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	1	0,8%	2	1,6%	35	28,2%	86	69,4%	4,7
Maestros	-	-	-	-	2	16,7%	4	33,3%	6	50%	4,3
Violinistas	-	-	1	0,9%	-	-	31	27,7%	80	71,4%	4,7
Orquestra Académica	-	-	-	-	2	6,7%	12	40%	16	53,3%	4,5
Orquestra Profissional	-	-	1	1,1%	-	-	23	24,5%	70	74,5%	4,7
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	33,3%	3	50%	1	16,7%	3,8
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	1	16,7%	5	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	9	37,5%	15	62,5%	4,6
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	1	1,1%	-	-	22	25%	65	73,9%	4,7

21- É importante tocar nas mesmas zonas de arco do respetivo chefe de naipe

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	1	0,8%	5	4%	20	16,1%	98	79%	4,7
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	1	8,3%	10	83,3%	4,8
Violinistas	-	-	1	0,9%	4	3,6%	19	17%	88	78,6%	4,7
Orquestra Académica	-	-	-	-	2	6,7%	4	13,3%	24	80%	4,7
Orquestra Profissional	-	-	1	1,1%	3	3,2%	16	17%	74	78,7%	4,7
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	4,2%	3	12,5%	20	83,3%	4,8
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	1	1,1%	3	3,4%	16	18,2%	68	77,3%	4,7

22- O chefe de naipe/concertino deve indicar previamente quais as zonas do arco em que vai tocar

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	12	9,7%	25	20,2%	36	29%	31	25%	20	16,1%	3,2
Maestros	-	-	2	16,7%	3	25%	4	33,3%	3	25%	3,7
Violinistas	12	10,7%	23	20,5%	33	29,5%	27	24,1%	17	15,2%	3,1
Orquestra Académica	4	13,3%	4	13,3%	11	36,7%	8	26,7%	3	10%	3,1
Orquestra Profissional	8	8,5%	21	22,3%	25	26,6%	23	24,5%	17	18,1%	3,2
Maestros (Orq. Académica)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	4,3
Violinistas (Orq. Académica)	4	16,7%	2	8,3%	9	37,5%	6	25%	3	12,5%	3,1
Violinistas (Orq. Profissional)	8	9,1%	21	23,9%	24	27,3%	21	23,9%	14	15,9%	3,1

23- No início de uma nova frase, os instrumentistas *tutti* devem esperar que o arco do respetivo chefe de naipe se mova antes de começarem a tocar

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	28	22,6%	35	28,2%	30	24,2%	18	14,5%	13	10,5%	2,6
Maestros	3	25%	4	33,3%	4	33,3%	1	8,3%	-	-	2,3
Violinistas	25	22,3%	31	27,7%	26	23,2%	17	15,2%	13	11,6%	2,7
Orquestra Académica	6	20%	9	30%	10	33,3%	2	6,7%	3	10%	2,6
Orquestra Profissional	22	23,4%	26	27,7%	20	21,3%	16	17%	10	10,6%	2,6
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	-	-	-	-	2
Maestros (Orq. Profissional)	2	33,3%	-	-	3	50%	1	16,7%	-	-	2,5
Violinistas (Orq. Académica)	5	20,8%	5	20,8%	9	37,5%	2	8,3%	3	12,5%	2,7
Violinistas (Orq. Profissional)	20	22,7%	26	29,5%	17	19,3%	15	17%	10	11,4%	2,6

24- Os instrumentistas *tutti* devem tomar iniciativa na sua entrada

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	12	9,7%	18	14,5%	44	35,5%	30	24,2%	20	16,1%	3,2
Maestros	1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	4	33,3%	1	8,3%	3,2
Violinistas	11	9,8%	16	14,3%	40	35,7%	26	23,2%	19	17%	3,2
Orquestra Académica	3	10%	4	13,3%	12	40%	7	23,3%	4	13,3%	3,2
Orquestra Profissional	9	9,6%	14	14,9%	32	34%	23	24,5%	16	17%	3,2
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2,8
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	3,5
Violinistas (Orq. Académica)	2	8,3%	3	12,5%	10	41,7%	5	20,8%	4	16,7%	3,3
Violinistas (Orq. Profissional)	9	10,2%	13	14,8%	30	34,1%	21	23,9%	15	17%	3,2

25- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o maestro, que estão a tocar no momento certo

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	1	0,8%	3	2,4%	14	11,3%	36	29%	70	56,5%	4,4
Maestros	-	-	-	-	3	25%	2	16,7%	7	58,3%	4,3
Violinistas	1	0,9%	3	2,7%	11	9,8%	34	30,4%	63	56,3%	4,4
Orquestra Académica	-	-	-	-	5	16,7%	8	26,7%	17	56,7%	4,4
Orquestra Profissional	1	1,1%	3	3,2%	9	9,6%	28	29,8%	53	56,4%	4,4
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	33,3%	-	-	4	66,7%	4,3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	4,3
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	3	12,5%	8	33,3%	13	54,2%	4,4
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	3	3,4%	8	9,1%	26	29,5%	50	56,8%	4,4

26- Os instrumentistas *tutti* devem confirmar visualmente, olhando para o respetivo chefe de naipe, que estão a tocar no momento certo

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	1	0,8%	4	3,2%	6	4,8%	30	24,2%	83	66,9%	4,5
Maestros	-	-	1	8,3%	2	16,7%	6	50%	3	25%	3,9
Violinistas	1	0,9%	3	2,7%	4	3,6%	24	21,4%	80	71,4%	4,6
Orquestra Académica	-	-	1	3,3%	3	10%	9	30%	17	56,7%	4,4
Orquestra Profissional	1	1,1%	3	3,2%	3	3,2%	21	22,3%	66	70,2%	4,6
Maestros (Orq. Académica)	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	-	-	3,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	4,3
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	8,3%	5	20,8%	17	70,8%	4,6
Violinistas (Orq. Profissional)	1	1,1%	3	3,4%	2	2,3%	19	21,6%	63	71,6%	4,6

27- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o maestro do que ouvir os restantes instrumentos

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	31	25%	34	27,4%	40	32,3%	6	4,8%	13	10,5%	2,5
Maestros	4	33,3%	3	25%	4	33,3%	-	-	1	8,3%	2,3
Violinistas	27	24,1%	31	27,7%	36	32,1%	6	5,4%	12	10,7%	2,5
Orquestra Académica	5	16,7%	14	46,7%	6	20%	1	3,3%	4	13,3%	2,5
Orquestra Profissional	26	27,7%	20	21,3%	34	36,2%	5	5,3%	9	9,6%	2,5
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	3	50%	-	-	1	16,7%	2,8
Maestros (Orq. Profissional)	3	50%	2	33,3%	1	16,7%	-	-	-	-	1,7
Violinistas (Orq. Académica)	4	16,7%	13	54,2%	3	12,5%	1	4,2%	3	12,5%	2,4
Violinistas (Orq. Profissional)	23	26,1%	18	20,5%	33	37,5%	5	5,7%	9	10,2%	2,5

28- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* olhar para o respetivo chefe de naipe do que ouvir os restantes instrumentos

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	15	12,1%	27	21,8%	41	33,1%	26	21%	15	12,1%	3
Maestros	4	33,3%	2	16,7%	4	33,3%	2	16,7%	-	-	2,3
Violinistas	11	9,8%	25	22,3%	37	33%	24	21,4%	15	13,4%	3,1
Orquestra Académica	2	6,7%	9	30%	9	30%	8	26,7%	2	6,7%	3
Orquestra Profissional	13	13,8%	18	19,2%	32	34%	18	19,2%	13	13,8%	3
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	3	50%	1	16,7%	-	-	2,7
Maestros (Orq. Profissional)	3	50%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	-	-	2
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	8	33,3%	6	25%	7	29,2%	2	8,3%	3
Violinistas (Orq. Profissional)	10	11,4%	17	19,3%	31	35,2%	17	19,3%	13	14,8%	3,1

29- Para tocar sincronizadamente, é mais importante um instrumentista *tutti* antecipar auditivamente a partir do som dos restantes instrumentos do que olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	19	15,3%	30	24,2%	41	33,1%	19	15,3%	15	12,1%	2,8
Maestros	1	8,3%	7	58,3%	1	8,3%	2	16,7%	1	8,3%	2,6
Violinistas	18	16,1%	23	20,5%	40	35,7%	17	15,2%	14	12,5%	2,9
Orquestra Académica	3	10%	9	30%	10	33,3%	5	16,7%	3	10%	2,9
Orquestra Profissional	16	17%	21	22,3%	31	33%	14	14,9%	12	12,8%	2,8
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	4	66,7%	-	-	1	16,7%	-	-	2,2
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	3	50%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3
Violinistas (Orq. Académica)	2	8,3%	5	20,8%	10	41,7%	4	16,7%	3	12,5%	3
Violinistas (Orq. Profissional)	16	18,2%	18	20,5%	30	34,1%	13	14,8%	11	12,5%	2,8

30- Os instrumentistas *tutti* devem tocar numa dinâmica que lhes permita ouvir sempre o seu naipe

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	5	4%	1	0,8%	15	12,1%	36	29%	67	54%	4,3
Maestros	1	8,3%	1	8,3%	4	33,3%	4	33,3%	2	16,7%	3,4
Violinistas	4	3,6%	-	-	11	9,8%	32	28,6%	65	58%	4,4
Orquestra Académica	1	3,3%	1	3,3%	4	13,3%	8	26,7%	16	53,3%	4,2
Orquestra Profissional	4	4,3%	-	-	11	11,7%	28	29,8%	51	54,3%	4,3
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2,8
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	4
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	8,3%	6	25%	16	66,7%	4,6
Violinistas (Orq. Profissional)	4	4,5%	-	-	9	10,2%	26	29,5%	49	55,7%	4,3

31- Os instrumentistas *tutti* devem conseguir sempre ouvir o som do seu próprio instrumento

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	14	11,3%	18	14,5%	35	28,2%	28	22,6%	29	23,4%	3,3
Maestros	2	16,7%	-	-	1	8,3%	4	33,3%	5	41,7%	3,8
Violinistas	12	10,7%	18	16,1%	34	30,4%	24	21,4%	24	21,4%	3,3
Orquestra Académica	3	10%	8	26,7%	9	30%	5	16,7%	5	16,7%	3
Orquestra Profissional	11	11,7%	10	10,6%	26	27,7%	23	24,5%	24	25,5%	3,4
Maestros (Orq. Académica)	2	33,3%	-	-	-	-	3	50%	1	16,7%	3,2
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	8	33,3%	9	37,5%	2	8,3%	4	16,7%	3
Violinistas (Orq. Profissional)	11	12,5%	10	11,4%	25	28,4%	22	25%	20	22,7%	3,3

32- Os chefes de naipe devem tocar mais forte que os instrumentistas *tutti*

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	54	43,5%	35	28,2%	25	20,2%	5	4%	5	4%	2
Maestros	5	41,7%	5	41,7%	1	8,3%	1	8,3%			1,8
Violinistas	49	43,8%	30	26,8%	24	21,4%	4	3,6%	5	4,5%	2
Orquestra Académica	11	36,7%	15	50%	3	10%	-	-	1	3,3%	1,8
Orquestra Profissional	43	45,7%	20	21,3%	22	23,4%	5	5,3%	4	4,3%	2
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	5	83,3%	-	-	-	-	-	-	1,8
Maestros (Orq. Profissional)	4	66,7%	-	-	1	16,7%	1	16,7%	-	-	1,8
Violinistas (Orq. Académica)	10	41,7%	10	41,7%	3	12,5%	1	4,2%	-	-	1,8
Violinistas (Orq. Profissional)	39	44,3%	20	22,7%	21	23,9%	4	4,5%	4	4,5%	2

33- Os instrumentistas *tutti* devem tocar uma mesma passagem em dinâmicas diferentes consoante a estante em que se situam

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	70	56,5%	24	19,4%	15	12,1%	11	8,9%	4	3,2%	1,8
Maestros	5	41,7%	4	33,3%	1	8,3%	2	16,7%	-	-	2
Violinistas	65	58%	20	17,9%	14	12,5%	9	8%	4	3,6%	1,8
Orquestra Académica	13	43,3%	9	30%	4	13,3%	3	10%	1	3,3%	2
Orquestra Profissional	57	60,6%	15	16%	11	11,7%	8	8,5%	3	3,2%	1,8
Maestros (Orq. Académica)	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2	33,3%	-	-	2,3
Maestros (Orq. Profissional)	3	50%	2	33,3%	1	16,7%	-	-	-	-	1,7
Violinistas (Orq. Académica)	11	45,8%	7	29,2%	4	16,7%	1	4,2%	1	4,2%	1,9
Violinistas (Orq. Profissional)	54	61,4%	13	14,8%	10	11,4%	8	9,1%	3	3,4%	1,8

34- É importante todo o naipe usar as mesmas dedilhações

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	9	7,3%	20	16,1%	40	32,3%	41	33,1%	14	11,3%	3,3
Maestros	-	-	4	33,3%	4	33,3%	2	16,7%	2	16,7%	3,2
Violinistas	9	8%	16	14,3%	36	32,1%	39	34,8%	12	10,7%	3,3
Orquestra Académica	1	3,3%	6	20%	12	40%	10	33,3%	1	3,3%	3,1
Orquestra Profissional	8	8,5%	14	14,9%	28	29,8%	31	33%	13	13,8%	3,3
Maestros (Orq. Académica)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	-	-	2	33,3%	3,3
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	4	16,7%	10	41,7%	8	33,3%	1	4,2%	3,2
Violinistas (Orq. Profissional)	8	9,1%	12	13,6%	26	29,5%	31	35,2%	11	12,5%	3,3

35- É importante todo o naipe usar um tipo de vibrato semelhante

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	2	1,6%	8	6,5%	32	25,8%	49	39,5%	33	26,6%	3,8
Maestros	-	-	1	8,3%	1	8,3%	3	25%	7	58,3%	4,3
Violinistas	2	1,8%	7	6,3%	31	27,7%	46	41,1%	26	23,2%	3,8
Orquestra Académica	-	-	2	6,7%	4	13,3%	18	60%	6	20%	3,9
Orquestra Profissional	2	2,1%	6	6,4%	28	29,8%	31	33%	27	28,7%	3,8
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	3	50%	2	33,3%	4,2
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	1	16,7%	-	-	-	-	5	83,3%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	2	8,3%	3	12,5%	15	62,5%	4	16,7%	3,9
Violinistas (Orq. Profissional)	2	2,3%	5	5,7%	28	31,8%	31	35,2%	22	25%	3,8

36- Os instrumentistas devem fundir o som do seu instrumento com o do coletivo

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	1	0,8%	18	14,5%	105	84,7%	4,8
Maestros	-	-	-	-	-	-	6	50%	6	50%	4,5
Violinistas	-	-	-	-	1	0,9%	12	10,7%	99	88,4%	4,9
Orquestra Académica	-	-	-	-	-	-	7	23,3%	23	76,7%	4,8
Orquestra Profissional	-	-	-	-	1	1,1%	11	11,7%	82	87,2%	4,9
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	4	66,7%	2	33,3%	4,3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	2	33,3%	4	66,7%	4,7
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	-	-	3	12,5%	21	87,5%	4,9
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	1,1%	9	10,2%	78	88,6%	4,9

37- O chefe de naipe define qual a afinação correta de uma determinada nota, e os restantes músicos do mesmo naipe deverão guiar-se por essa afinação

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	18	14,5%	22	17,7%	34	27,4%	23	18,5%	27	21,8%	3,2
Maestros	1	8,3%	2	16,7%	3	25%	4	33,3%	2	16,7%	3,3
Violinistas	17	15,2%	20	17,9%	31	27,7%	19	17%	25	22,3%	3,1
Orquestra Académica	4	13,3%	4	13,3%	8	26,7%	8	26,7%	6	20%	3,3
Orquestra Profissional	14	14,9%	18	19,1%	26	27,7%	15	16%	21	22,3%	3,1
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	-	-	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	3,7
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	-	-	3
Violinistas (Orq. Académica)	3	12,5%	4	16,7%	7	29,2%	6	25%	4	16,7%	3,2
Violinistas (Orq. Profissional)	14	15,9%	16	18,2%	24	27,3%	13	14,8%	21	23,9%	3,1

38- Os instrumentistas devem ouvir a harmonia e procurar afinar em relação aos outros instrumentos

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	-	-	15	12,1%	28	22,6%	81	65,3%	4,5
Maestros	-	-	-	-	1	8,3%	1	8,3%	10	83,3%	4,8
Violinistas	-	-	-	-	14	12,5%	27	24,1%	71	63,4%	4,5
Orquestra Académica	-	-	-	-	7	23,3%	7	23,3%	16	53,3%	4,3
Orquestra Profissional	-	-	-	-	8	8,5%	21	22,3%	65	69,1%	4,6
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	4,5
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100%	5
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	6	25%	6	25%	12	50%	4,3
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	-	-	8	9,1%	21	23,9%	59	67%	4,6

39- Os instrumentistas *tutti* devem afinar com os restantes músicos do mesmo naipe, mesmo que sintam que a afinação deveria ser outra

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	2	1,6%	5	4%	25	20,2%	42	33,9%	50	40,3%	4,1
Maestros	2	16,7%	-	-	3	25%	4	33,3%	3	25%	3,5
Violinistas	-	-	5	4,5%	22	19,6%	38	33,9%	47	42%	4,1
Orquestra Académica	1	3,3%	-	-	5	16,7%	13	43,3%	11	36,7%	4,1
Orquestra Profissional	1	1,1%	5	5,3%	20	21,3%	29	30,9%	39	41,5%	4,1
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	-	-	1	16,7%	4	66,7%	-	-	3,3
Maestros (Orq. Profissional)	1	16,7%	-	-	2	33,3%	-	-	3	50%	3,7
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	-	-	4	16,7%	9	37,5%	11	45,8%	4,3
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	5	5,7%	18	20,5%	29	33%	36	40,9%	4,1

40- Os instrumentistas devem conhecer a sua parte de memória para poderem olhar com facilidade para o maestro ou chefe de naipe/concertino

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	11	8,9%	22	17,7%	43	34,7%	31	25%	17	13,7%	3,2
Maestros	-	-	1	8,3%	8	66,7%	3	25%	-	-	3,2
Violinistas	11	9,8%	21	18,8%	35	31,3%	28	25%	17	15,2%	3,2
Orquestra Académica	1	3,3%	5	16,7%	12	40%	6	20%	6	20%	3,4
Orquestra Profissional	10	10,6%	17	18,1%	31	33%	25	26,6%	11	11,7%	3,1
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	4	66,7%	2	33,3%	-	-	3,3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	-	-	3
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	5	20,8%	8	33,3%	4	16,7%	6	25%	3,4
Violinistas (Orq. Profissional)	10	11,4%	16	18,2%	27	30,7%	24	27,3%	11	12,5%	3,1

41- Os instrumentistas devem alternar o seu foco de visão rapidamente entre o maestro ou chefe de naipe/concertino e a partitura

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	-	-	3	2,4%	16	12,9%	36	29%	69	55,6%	4,4
Maestros	-	-	-	-	3	25%	6	50%	3	25%	4
Violinistas	-	-	3	2,7%	13	11,6%	30	26,8%	66	59%	4,4
Orquestra Académica	-	-	2	6,7%	5	16,7%	14	46,7%	9	30%	4
Orquestra Profissional	-	-	1	1,1%	11	11,7%	22	23,4%	60	63,8%	4,5
Maestros (Orq. Académica)	-	-	-	-	2	33,3%	3	50%	1	16,7%	3,8
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	1	16,7%	3	50%	2	33,3%	4,2
Violinistas (Orq. Académica)	-	-	2	8,3%	3	12,5%	11	45,8%	8	33,3%	4
Violinistas (Orq. Profissional)	-	-	1	1,1%	10	11,4%	19	21,6%	58	65,9%	4,5

42- Os instrumentistas devem focar a partitura e olhar para o maestro ou chefe de naipe/concertino pela visão periférica

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	3	2,4%	20	16,1%	26	21%	36	29%	39	31,5%	3,7
Maestros	-	-	1	8,3%	2	16,7%	6	50%	3	25%	3,9
Violinistas	3	2,7%	19	17%	24	21,4%	30	26,8%	36	32,1%	3,7
Orquestra Académica	1	3,3%	8	26,7%	5	16,7%	8	26,7%	8	26,7%	3,5
Orquestra Profissional	2	2,1%	12	12,8%	21	22,3%	28	29,8%	31	33%	3,8
Maestros (Orq. Académica)	-	-	1	16,7%	2	33,3%	3	50%	-	-	3,3
Maestros (Orq. Profissional)	-	-	-	-	-	-	3	50%	3	50%	4,5
Violinistas (Orq. Académica)	1	4,2%	7	29,2%	3	12,5%	5	20,8%	8	33,3%	3,5
Violinistas (Orq. Profissional)	2	2,3%	12	13,6%	21	23,9%	25	28,4%	28	31,8%	3,7

43- É mais importante, para um instrumentista *tutti*, ter uma boa capacidade de leitura à primeira vista do que estudar previamente a parte individual

	1		2		3		4		5		MÉDIA
Geral	33	26,6%	42	33,9%	22	17,7%	18	14,5%	9	7,3%	2,4
Maestros	4	33,3%	6	50%	1	8,3%	-	-	1	8,3%	2
Violinistas	29	25,9%	36	32,1%	21	18,8%	18	16,1%	8	7,1%	2,5
Orquestra Académica	6	20%	12	40%	4	13,3%	5	16,7%	3	10%	2,6
Orquestra Profissional	27	28,7%	30	31,9%	18	19,1%	13	13,8%	6	6,4%	2,4
Maestros (Orq. Académica)	1	16,7%	5	83,3%	-	-	-	-	-	-	1,8
Maestros (Orq. Profissional)	3	50%	1	16,7%	1	16,7%		-	1	16,7%	2,2
Violinistas (Orq. Académica)	5	20,8%	7	29,2%	4	16,7%	5	20,8%	3	12,5%	2,8
Violinistas (Orq. Profissional)	24	27,3%	29	33%	17	19,3%	13	14,8%	5	5,7%	2,4

Comentários

Resposta 2

Ao ler as perguntas na sequência há respostas que se condicionam e influenciam de forma diferente consoante a reflexão feita

Resposta 4

Muito bom trabalho!

Resposta 5

Ainda nada foi explorado de auto-organização entre naipes , as hierarquias às vezes só fazem pior passando a responsabilidade automaticamente para os chefes de naipe e ou maestro em vez de responsabilidade redistribuída

Resposta 13

O instrumentista *tutti* não deverá alterar rapidamente a sua visão entre maestro/chefe de naipe e partitura, pois isso poderá criar algum desconforto. O instrumentista deverá estar atento à partitura para não falhar entradas, dinâmicas ou arcadas mas sempre com o seu chefe de naipe em vista. Todas as vezes que o instrumentista se sentir confortável para tal, deverá sempre olhar para o seu chefe de naipe. Todos os instrumentistas *tutti* deverão fazer o mesmo, para assim haver coesão entre o naipe; só 2 pessoas não constroem um naipe, portanto todos os elementos deverão ter em vista o mesmo objetivo em conjunto com o chefe de naipe.

Resposta 21

Excelente questionário!

Resposta 39

Algumas questões penso não terem necessariamente que ser tão "preto no branco", ou seja, relativamente a arcos e dedilhações, pensando realmente a nível de sonoridade é importante encontrar um consenso, no sentido em que, apesar de termos todos os mesmos instrumentos, eles têm timbres diferentes "por si". Quero com isto dizer que, uma determinada zona de arco não resultará efetivamente igual para todos, o mesmo com uma dedilhação ou passagem. É importante ter em conta a sonoridade, textura e timbre do naipe e fundir auditivamente, o que poderá resultar em algumas diferenças a nível de colocação de arco, distribuição, entre outros.

Resposta 40

Penso que em algumas perguntas a resposta depende da situação em que o músico e orquestra se encontram. Como por exemplo concertos ao ar livre em que é extremamente difícil ouvir o naipe, estar/tocar na mão do maestro se torna imprescindível.

Resposta 48

Queria esclarecer alguns pontos das minhas respostas:

- Na secção 1, respondi à questão da amizade entre músicos enquanto relação extra ensaios e concertos. No entanto, no contexto laboral deve ser tomada (e no meu ver, é vital) uma postura com o máximo de respeito e educação por todos os colegas da orquestra independentemente dos precedentes pessoais, profissionais e nível artístico/instrumental dos mesmos. Na minha opinião, dos principais problemas das orquestras ou projectos orquestrais em Portugal é precisamente não saber distinguir a vida pessoal da vida profissional, colocar afinidades à frente do mérito ou valor artístico e prejudicar o trabalho de colegas, principalmente quando estão em posições de liderança, com base em questões passadas.

- Nas 3 secções, quando respondi com não concordo nem discordo, não é por não ter uma ideia formada sobre o assunto mas sim porque a resposta a esses temas têm dezenas de variantes que devem ser analisadas e tomadas decisões ou atitudes consoante a situação em específico.

- Na terceira secção, quando avalei ser mais importante a leitura à primeira vista que o estudo individual com nível 4, é porque defendo que essa é das ferramentas mais úteis, ou mesmo a mais útil, de um instrumentista de conjunto. No entanto, cada músico deve avaliar as suas capacidades quanto a esta competência e a preparação para cada ensaio ou concerto deve ser o mais séria possível.

Desde já os meus parabéns pela escolha da temática para a investigação, pois creio que a mesma é essencial no contexto da música clássica em Portugal. São questões que debato com alguns colegas desde há anos, e que muita falta fazem aos nossos conjuntos e orquestras, e pouquíssimos docentes preocupam-se em preparar os alunos para o mercado de trabalho neste sentido, sendo a base da disciplina de tocar em orquestra, ter as arcadas uniformizadas, e pouco mais. Votos de muito sucesso na elaboração e defesa desta investigação!

Resposta 50

Para tocar em orquestra é preciso muito mais do que ser bom músico. Tem que se ser atento, solidário e ter muita noção e rapidez auditiva. A experiência é muito importante.

Resposta 59

Na pergunta sobre a afinação, se deve ser igual à do chefe de naipe, não sei se faz muito sentido pensar assim, já que a maior parte do naipe não vai conseguir ouvir a afinação do chefe de naipe. Nesta aspeto,

acho importante ter uma noção individual de afinação, como é óbvio, conseguir fundir a nossa afinação individual com a do naipe em geral, e por último considerar toda a harmonia orquestral, em que certos naipes são mais importantes que outros em determinada passagem. No caso de o músico se sentir plenamente confiante de que a afinação que ouve à sua volta não é a correta, penso que deve manter-se fiel ao seu ouvido, isto caso saiba que o mesmo é fiável. Bem, muitos parabéns pela ideia, que parece ser muito interessante, e espero que tudo corra bem! Bom trabalho.

Resposta 66

O naipe funciona melhor quando o som vem de trás do que da frente. Por isso os chefes de naipe devem mostrar a intenção, mas nunca tocar mais forte que o resto do naipe. As hierarquias são uma treta - estamos todos no mesmo barco, se não estivermos vai-se notar. Os *tutti* s não podem esperar que os chefes de naipe toquem, senão entram tarde. Têm de olhar para a intenção, mas tocar a tempo ouvindo/vendo não só o chefe de naipe, mas também o resto da orquestra.

Resposta 75

Quando escolhi: nem concordo nem discordo, quero dizer: as vezes. As vezes o concertino indica uma dedilhação, então neste caso fazemos todos, as vezes precisamos do mesmo vibrato, mas nem sempre, no meu ponto de vista a diversidade unida também dá um som característico de uma boa orquestra. Mas já tivemos maestros(poucos) que vieram com as suas partituras com arcadas e dedilhações.

Resposta 76

Saber ouvir e usar sempre o bom senso, pois uma orquestra é uma micro sociedade... há que gerir diferentes personalidades, feitios e gostos musicais!!!

Resposta 86

O resultado final e os meios utilizados pela orquestra no seu todo, pode alterar algumas das respostas dadas em diferentes perguntas ao longo do texto. Deve ser tido em conta também as diferentes culturas musicais existentes, pois alteram por vezes a minha visão sobre as questões colocadas.

Resposta 87

As respostas partem de um pressuposto de que os solistas e Maestros podem não ser perfeitos e a questão da elasticidade rítmica (audição) é importante para resolver muitos problemas à nascença...

Resposta 106

O importante para um violino *tutti* é a capacidade de rapidamente se adaptar a mudanças de arcos, dedilhações que sejam alterados nos ensaios.

Resposta 110

No âmbito de trabalho do naipe tem sempre de haver sempre um consenso entre aquilo que escutamos e o que observamos, para podermos ajustar e soar como um. A leitura à primeira vista é tão importante como estudar a parte individualmente. A amizade ajuda no que se refere ao entendimento no trabalho

em conjunto, mas não é essencial. No entanto, o respeito pelos colegas, independentemente da hierarquia é essencial.

Resposta 115

Many of the above questions have an ambiguous flavour to them and there is never a straight answer to be given. So much depends on the quality of the orchestra, the repertoire to be played and the quality of the section leaders and *tutti* players. The conductor is often the last entity to be considered if the works to be interpreted are well known by the orchestra. Orchestral musicians as a rule do not like change (c.f. Berlin Philharmonic playing Bruckner's 7th Symphony with Celibidache or Carlos Kleiber with the Vienna Philharmonic playing Beethoven's 4th Symphony, for example).

I have worked with many conductors and composer/conductors, such as Pierre Boulez, Bernard Haitink, Lorin Maazel, Claudio Abbado, Sir Andrew Davis, Sir Colin Davis, Klaus Tennstedt, Esa-Pekka Salonen, to name but a few. Even between these conductors there was a considerable difference in their attitudes to the musicians under their command. When decently treated (as was the way with Haitink, Tennstedt and Boulez) the orchestral musicians respond in kind and give of their best in a different way than they would to a conductor less understanding of the musicians in their charge.

Much of the anxiety and stress (and therefore performances that fell short of their true potential) has been caused by negative attitudes from some conductors and downright incompetence from others!!

Orchestral musicians – whether they are sections leaders, soloists or *tutti* (in England we call them "Rank and File") have to be on their mettle in any kind of situation. This indicates the necessity for every orchestral musician to display a high degree of professionalism, regardless of Conductor or conditions or repertoire (outdoor events, pop concerts, recordings etc.)

Resposta 124

Que incrível questionário! Bastante completo! Sendo que até vou guardar todas as questões para uma posterior aprendizagem. Muito a Parabéns!