

# Comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino

**Francisco Parente Ramos**

<https://orcid.org/0000-0003-2082-9804>

*Universidade Nova de Lisboa, FCSH, Departamento de Ciências Musicais*

*fpramos90@gmail.com*

**António Ricardo Mira**

<https://orcid.org/0000-0002-5688-6168>

*Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação*

*arm@uevora.pt*

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted date: 09 may 2022

Final approval date: 07 aug 2022

**Resumo:** Este artigo resultou de uma investigação naturalista, quali-quantitativa, sendo um estudo de caso, vertente multi-casos. Como objetivo, identificou-se a importância de determinada comunicação não-verbal em aula individual de violino. A investigação foi realizada a partir da análise de bibliografia especializada, de ficha de observação direta da ação de um professor de violino, de bloco de notas e de entrevista semiestruturada realizada àquele. Os resultados foram triangulados e analisados, concluindo-se que determinada comunicação não-verbal, se usada conscientemente, dá ao professor a possibilidade de transmitir a sua mensagem de forma mais clara e competente, obtendo o reconhecimento pedagógico-didático por parte dos alunos, tornando o ambiente de sala de aula propício a um ensino/aprendizagem mais eficaz.

**Palavras-chave:** Comunicação não-verbal; Linguagem corporal; Educação musical; Ensino de música; Ensino de violino.

## NONVERBAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL VIOLIN LESSONS

**Abstract:** This article resulted from a naturalistic investigation, quali-quantitative, being a case study, in its multi-case aspect. As an objective, the importance of certain nonverbal communication in violin lessons was identified. The investigation was carried out from the analysis of specialized bibliography, a form of direct observation of the action of a violin teacher, a notebook, and a semi-structured interview he was submitted to. The results were triangulated and analyzed, concluding that certain nonverbal communication, if used consciously, gives the teacher the possibility of transmitting his message in a clear and more competent way, obtaining pedagogical-didactic recognition from students. Thus, the classroom environment is more suitable and conducive to a more effective teaching/learning process.

**Keywords:** Nonverbal communication; Body language; Music education; Music teaching; Violin teaching.



# Comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino

Francisco Parente Ramos, Universidade Nova de Lisboa - FSCH, fpramos90@gmail.com

António Ricardo Mira, Universidade de Évora, arm@uevora.pt

## 1. Introdução

Todos nós tivemos professores que nos marcaram de forma positiva e negativa e, certamente, a sua comunicação não-verbal teve um papel fundamental para esta nossa percepção sobre eles. Neste sentido, Harris e Rosenthal afirmam:

Todos nos lembramos do nosso professor favorito da escola primária, cujo sorriso caloroso e voz amável nos fez sentir especiais. Se tivéssemos azar o suficiente, poderíamos também recordar um professor odiado cujo sarcasmo e hostilidade óbvia minavam o nosso gosto pela escola<sup>1</sup> (2005, 157).

O mais provável é que a maioria de nós nunca tenha pensado se aspectos como o sorriso e o tom de voz tiveram impacto na forma como nos relacionámos com os nossos professores. Qual será a influência da prosódia<sup>2</sup>, proxémia<sup>3</sup>, cronémia<sup>4</sup>, contacto visual, sorriso, *rapport*<sup>5</sup>, indumentária e espaço aula no contexto

---

<sup>1</sup> "We can all remember our favorite teacher from grade school whose warm smile and kind voice made us feel special. If we were unlucky enough, we might also remember a hated teacher whose sarcasm and obvious hostility undermined our liking for school" (Harris e Rosenthal 2005, 157).

<sup>2</sup> As propriedades prosódicas da linguagem verbal contêm o tom medido em hertz, a duração (breve ou longo) e a intensidade (acento tónico). Os elementos prosódicos também incluem a entoação que faz as frases declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas e persuasivas ao exprimirem emoções e sentimentos. Também abrangem a pausa que pode ser silenciosa quando há ausência de som ou preenchida pelas chamadas segregações vocais (hum, ah, uh, m, a).

<sup>3</sup> "O termo proxémia é um neologismo que criei para designar o conjunto das observações e teorias referentes ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico" (Hall 1986, 11).

<sup>4</sup> "A cronémia ocupa-se do estudo do tempo e da forma como este comunica" (Caetano e Mira 2012, 352).

<sup>5</sup> *Rapport*, relação, acordo ou sintonia é um fenómeno que nos permite entrar no mundo de alguém, entender esse mundo alheio e fazer com que o outro sinta essa compreensão de modo a criar-se um laço na relação favorável ao êxito da comunicação. Algo que tem muito de empático. É um "Processo pelo qual se estabelece e mantém uma relação de confiança mútua e compreensão entre duas ou mais pessoas; capacidade para gerar respostas da outra pessoa" (O'Conner e Seymour 2007, 343).

de uma aula individual de violino? Quais os ilustradores específicos<sup>6</sup> e reguladores de performance<sup>7</sup> existentes no contexto de uma aula individual de violino? Daqui fomos levados à problemática principal traduzida na seguinte questão de partida: Qual a importância da comunicação não-verbal no contexto de uma aula individual de violino?

Mas será que esses aspectos, juntamente com outras formas de comunicação não-verbal, têm realmente influência na relação professor/aluno e no ensino/aprendizagem? Mediante a problemática aqui mencionada, esta pesquisa considera como objectivos de primeiro nível compreender a importância da comunicação não-verbal; observar a comunicação não-verbal existente em contexto de aula individual de violino; analisar os efeitos da comunicação não-verbal no processo de aprendizagem de violino e identificar possíveis melhorias na comunicação não-verbal, de modo a aperfeiçoar a relação professor/aluno em geral e, em particular, essa relação, no processo de ensino individual de violino. Também faz surgir objectivos de segundo nível como perceber o impacto da prosódia, proxémia, cronémia, contacto visual, sorriso, *rapport*, indumentária e espaço aula no contexto de uma aula individual de violino. Igualmente pretende identificar quais os ilustradores específicos e reguladores de performance existentes no contexto de uma aula individual de violino.

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

Se a expressão facial for inconsistente com a palavra, ela dominará e determinará o impacto da mensagem total. Por outro lado, numa mensagem gravada em áudio ou numa conversa ao telefone, se a expressão vocal contradiz as palavras, a primeira determinará o impacto total. Ou seja, as palavras podem ser positivas e a expressão vocal negativa. Nesse caso, a mensagem total é negativa; se a expressão vocal for positiva e as palavras negativas, a mensagem total é positiva (Mehrabian 1971).

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

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

---

<sup>6</sup> O ilustrador é um movimento que acompanha a expressão verbal com o propósito de a ilustrar (Corraze 1982). No caso do ilustrador específico, estamos a referir-nos àquele que ilustra o gesto que vai dar origem a determinada intenção técnico-musical.

<sup>7</sup> O regulador é gesto que mantém e regula a troca verbal (Corraze 1982). No caso do regulador de performance, é o gesto que regula a performance.

Segundo Kurkul, múltiplos estudos têm sido feitos sobre a forma como os professores ensinam, os alunos aprendem e como ambos interagem. No entanto, "[...] a maioria dos estudos tem-se concentrado em comportamentos verbais"<sup>8</sup> (Kurkul 2007, 328). Na nossa investigação, propusemo-nos pesquisar não a comunicação verbal, mas sim a não-verbal em contexto de aula individual de violino. A investigação nesta área é praticamente inexistente e, nas palavras do mesmo autor, "[...] a comunicação não-verbal desempenha um papel importante no ensino da performance musical, e os estudos sobre este tema são urgentemente necessários"<sup>9</sup> (Kurkul 2007, 328). Foi precisamente para dar resposta a esta urgência o que nos trouxe a esta investigação. Para isso, observámos a ação de um professor em cinco aulas individuais de violino, realizando uma investigação naturalista, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), tendo como estratégia o estudo de caso, na sua vertente multi-casos.

## 2. Participantes

A investigação foi realizada num conservatório de música e o alvo da investigação foi a comunicação não-verbal/linguagem corporal de um professor, com 20 anos de experiência, em aula individual de violino. Optámos por observar cinco aulas, tendo sido critério, além da hipótese de alargar ao máximo o nível de escolaridade dos alunos abrangidos, a duração e a hora de realização dessas mesmas cinco aulas. Deste modo, pretendemos conseguir diferenciar os momentos de observação tendo em conta níveis de cansaço dos alunos e do professor, no caso das aulas do final do dia. Pelo contrário, evitar uma certa inatividade transportada para horários muito ao início da manhã fruto de processos de despertar variáveis individualmente, mas que são detetáveis nos atores referidos. A variável sexo dos alunos, que tinham aulas durante essas observações, não foi possível ter em conta porque todos os alunos do professor eram do sexo feminino. Surgiram seis possibilidades:

- 1ª – uma aula de 45 minutos e outra de 90 ao início da tarde; uma de 45 minutos a meio da tarde; uma de 90 e outra de 45 minutos ao final da tarde;
- 2ª – três aulas de 45 minutos e duas de 90 ao início da tarde;
- 3ª – cinco aulas de 45 minutos em horários diferentes;
- 4ª – cinco aulas de 45 minutos à mesma hora;
- 5ª – cinco aulas de 90 minutos à mesma hora;
- 6ª – cinco aulas de 90 minutos em horários diferentes.

De modo a que as observações fossem realizadas em aulas de alunas diferentes, a 5ª e 6ª possibilidades foram descartadas porque o professor só tinha duas alunas com aulas de 90 minutos. Para não se perder a variável da duração da aula, as 3ª e 4ª oportunidades também não foram opção. No caso da 2ª opção, além de se perder a variável da hora de realização da aula, não foi possível optar por ela porque as duas alunas, com aulas de 90 minutos, tinham essa aula a horas diferentes. Deste modo, o caso que nos permitiu ter mais variáveis foi a 1.ª. A aluna que teve aula na 1ª observação, a aluna A, estava no 3º grau (nível intermediário) e tinha 12 anos. A aluna B, que teve aula na 2ª observação, tinha 15 anos e frequentava o 1º ano do Curso Profissional (nível avançado). A aluna da 3ª observação, aluna C, tinha 11 anos, estando no 2º grau (nível

---

<sup>8</sup> “[...] most studies have focused on verbal behaviors” (Kurkul 2007, 328).

<sup>9</sup> “[...] nonverbal communication clearly plays an important role in the teaching of music performance, and studies of it are urgently needed” (Kurkul 2007, 328).

intermediário). Na 4ª observação, a aluna D, com 18 anos, estava no 3º ano do Curso Profissional (nível avançado). Por último, a aluna E, da 5ª observação, frequentava o 5º grau e tinha 14 anos (nível intermediário).

Devido a constrangimentos alheios ao investigador, não foi possível agendar as cinco observações para cinco dias diferentes, como inicialmente discutido e previsto. Assim sendo, a 1ª e 2ª observações foram realizadas no mesmo dia, a 3ª e 4ª em outro dia, ficando a 5ª observação para um terceiro dia.

### 3. Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a ficha de observação direta, a entrevista semiestruturada e o caderno de notas.

A versão primária da ficha de observação foi elaborada com base na bibliografia consultada, no conhecimento dos investigadores sobre comunicação não-verbal, pedagogia e didática do ensino do violino e na experiência anterior de um dos investigadores como professor de violino. Com o intuito de aprimorar (melhorar e ajustar) esta ficha de observação, assim como verificar se a sua utilização seria prática, ela foi aplicada observando cinco aulas individuais de violino de outros cinco professores.

Aplicada esta primeira versão da ficha de observação, elaborámos a versão secundária da ficha de observação, introduzindo e/ou retirando tipos de gestos (físicos).

Concluída esta etapa, aplicámos, depois, a versão secundária, como pré-teste, em duas aulas individuais de violino de mais dois professores diferentes. Por meio do pré-teste, aprimorámos a ficha de observação e a forma de a usar, sendo óbvio, repetimos, que o objetivo era atestar a funcionalidade da ficha, preparando-a para a versão final a ser aplicada em cinco observações de aulas individuais de violino do professor participante.

Para triangularmos os dados recolhidos, elaborámos uma guia de entrevista semiestruturada para usar com o professor participante e, assim, percebermos qual a sua percepção sobre o valor da comunicação não-verbal que usa em aula individual de violino.

A primeira versão da guia da entrevista semiestruturada, testada após as duas observações feitas com a versão secundária da ficha de observação, foi elaborada tendo em vista as vertentes da comunicação não-verbal presentes nessa mesma ficha de observação. Esta guia continha linhas de força gerais e linhas de força particulares para cada uma dessas vertentes. Após a aplicação da primeira versão da guia, os investigadores aperceberam-se das suas debilidades e desadequações (prolixidade, falta de clareza e de lógica sequencial) o que provocou que fizessem alterações que conduziram à sua versão final. As alterações foram feitas por nós, a partir das respostas dos pesquisados, tendo eles colaborado no sentido de nos ajudar a fazer as alterações.

Estando a versão final da guia da entrevista semiestruturada completa, esta foi realizada no final das cinco observações. Os investigadores pediram ao professor participante que tomasse notas, sobre a temática, depois de cada aula observada, o que lhe permitiria responder com mais segurança às perguntas.

Optámos por não filmar as aulas observadas, com o intuito de reduzir ao máximo a influência da observação, por meio de filmagem, na comunicação não verbal/linguagem corporal dos participantes. Poderia constituir-se como um fator perturbador no desempenho dos actantes. A ficha de observação direta foi construída não só minuciosamente, em detalhes, como sem sair do foco dos dados que a investigação queria recolher. Deixava, contudo, margem para registo de dados emergentes. O caderno de notas foi, também, instrumento essencial para registar todas as ocorrências julgadas imprescindíveis, quer em termos absolutos, quer em termos complementares à ficha de observação direta.

## 4. Resultados

Quando questionado sobre os dados recolhidos nas fichas de observação em relação ao espaço aula (Quadro 1), o professor de violino, aquele que se investigou, concordou com os resultados. Ainda assim, afirmou que estes fatores não o incomodavam particularmente, e que nunca tinha pensado muito sobre este assunto. No entanto, no decorrer da entrevista, quando confrontado com questões de proxémia, ilustradores gerais e reguladores de performance, acabou por admitir que, de facto, as limitações do espaço teriam impacte e importância no decorrer das suas aulas, condicionando por vezes o seu comportamento e forma de lecionar.

Quadro 1 – Espaço Aula

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Cor: 1 (Fria) 2 3 (Neutra) 4 5 (Quente)	3	3	3	3	3
Dimensões: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de pequeno para grande)	1	1	1	1	1

Confrontado com o facto de em quatro das cinco aulas, a cor predominante ser o azul, o professor diz não ter reparado nesse facto. No entanto, afirma que, apesar de saber da existência de teorias em relação às cores, considera isso um aspeto secundário na comunicação. Já em relação ao tipo e cuidado da indumentária (Quadro 2), acredita que um professor não deve ser muito formal, mas deve cuidar-se para não transparecer uma imagem de desleixo e desordem.

Quadro 2 – Indumentária

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Tipo: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de informal para formal)	2	2	4	4	2
Cor: 1 (Fria) 2 3 (Neutra) 4 5 (Quente)	1	1	1	1	5
Apresentação: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de descuidada para cuidada)	4	4	4	4	4

O *rapport* foi observado tendo em conta três fatores: a empatia entre professor/aluno, o ambiente em sala de aula e a serenidade do professor (Quadro 3). Quando questionado, na entrevista, sobre a empatia que julga ter criado com as suas alunas, o professor refere que estabelece um bom nível de empatia com todas as alunas, com exceção da aluna A. Na sua opinião, esta situação prende-se com o facto de ela ser sua aluna

há menos tempo e ainda não a sentir enquadrada consigo e com a escola. Apesar de não classificar a empatia com números concretos, afirmou que daria uma nota mais baixa à sua empatia com esta aluna.

**Quadro 3 – Rapport**

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Empatia entre Professor/Aluno: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de inexistente para existente)	4	5	5	5	5
Ambiente da sala de aula: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de mau para bom)	5	5	5	5	5
Serenidade do Professor: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de impaciente para paciente)	5	4	5	4	5

Em relação ao ambiente criado em sala de aula, uma vez mais, esta classificação vai ao encontro da opinião do professor. No entanto, segundo o que afirma, esse bom ambiente criado terá de ser propício ao trabalho e uma hierarquização deverá ser estabelecida.

Quando questionado sobre a sua serenidade, apesar de acreditar que o professor deve estar sempre em controlo, afirma que talvez seja menos cordato com a aluna A. Tendo em conta que as segunda e quarta aulas tiveram uma classificação mais baixa que as restantes, um dos fatores que poderá ter influenciado essa classificação pode ter sido o facto de as alunas B e D serem do ensino secundário (nível avançado). Quando questionado se esse facto pode ter influência na sua serenidade, o professor afirma que, inconscientemente, sim. Ainda assim, acredita mais que a influência não terá diretamente a ver com o nível das alunas, mas sim com a resposta que elas dão em aula e com o grau de confiança estabelecido entre ele e as alunas.

Contrariamente ao que os investigadores observaram (Quadro 4), na opinião do professor, a frequência do seu sorriso poderá até ser em excesso. Embora não esteja seguro dessa sua afirmação, considera mesmo existir uma certa bonomia na forma como comunica facialmente.

**Quadro 4 – Sorriso**

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Frequência do sorriso durante a Comunicação: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de inexistente para frequente)	2	3	3	4	3
Duração do sorriso durante a Comunicação: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de curto para longo)	2	3	3	3	3

Os resultados recolhidos sobre o contacto visual (Quadro 5) vão ao encontro das afirmações feitas pelo professor. Quando questionado pela sua frequência no contacto visual durante a comunicação, ele afirma que é fundamental e, apesar de não ser uma estratégia específica, tenta sempre olhar para as pessoas quando se comunica. Acrescenta, ainda, que a mensagem que quer transmitir é melhor percebida quando se olha nos olhos e que isso permite construir uma ponte de confiança entre os interlocutores. Deste modo, também deixa que os alunos o olhem nos olhos e que percebam que podem falar abertamente. No entanto, durante a demonstração, o professor afirma que a frequência do contacto visual depende do grau de dificuldade da passagem. Quando demonstra, afirma que não o faz como se estivesse num concerto, mas sim dando ênfase a um determinado aspeto. Dessa forma, para poder ser mais eficaz, tem que se concentrar mais no que está a fazer, direccionando o olhar para o violino.



**Quadro 5 – Contacto Visual**

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Frequência do contacto visual durante a Comunicação: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de inexistente para frequente)	5	4	5	4	5
Duração do contacto visual durante a Comunicação: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de curto para longo)	5	4	4	4	5
Frequência do contacto visual durante a Demonstração: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de inexistente para frequente)	3	4	4	3	5
Duração do contacto visual durante a Demonstração: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de curto para longo)	5	4	4	4	5

Questionado sobre os resultados da proxémia (Quadro 6), o professor afirmou que está quase sempre muito próximo das alunas. Acrescentou, ainda, que, geralmente, não costumava estar tão próximo, mas, devido à limitação da sala, foi o ângulo posicional que conseguiu arranjar. Ainda assim, considera que não é muito bom estar em cima do aluno, nem do ponto de vista da energia que se transmite, nem do som que se ouve, precisando de mais distância para se aperceber de certas coisas. Em relação às alunas, não sabe se elas se sentiram influenciadas por essa proximidade.

**Quadro 6 – Proxémia**

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Distância entre Professor/Aluno (Zonas): 1 (Íntima Fechada) 2 (Íntima) 3 (Pessoal) 4 (Social) 5 (Pública)	2	3	3	3	2
Tempos da posição do Professor: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de sempre sentado até sempre em pé)	1	3	1	1	2

As respostas dadas pelo professor sobre os tempos de posição (sentado/em pé) confirmam os resultados das observações. Na entrevista, afirmou que passa mais tempo sentado por uma questão de comodidade e porque se torna difícil estar uma tarde em pé. Ainda assim, considera que o espaço também o condiciona porque se tivesse uma sala maior teria mais dificuldade em sentar-se. Pelo menos, poderia encostar-se à mesa, como fazia na sala que tinha no antigo conservatório onde trabalhou, sem ficar tão em cima das alunas. No entanto, é da opinião que com alunos mais pequenos o professor se deve sentar para ficar à sua altura. Por outro lado, como a aluna B é muito alta, passa mais tempo em pé porque, de outra forma, fica complicado ver de baixo para cima.

Questionado sobre o seu registo de voz e que impacte ou significado pensa que poderá ter, o professor considera ter um registo médio. Além disso, afirma que o registo de voz é muito importante, mas temos que partir do princípio de que cada um tem o seu. No entanto, tenta ser o mais expressivo possível quando fala, mas evita registos extremos porque acha contraproducente um registo mais histérico (histérico foi a palavra utilizada pelo professor participante). Sobre o volume da sua voz, não tem noção que seja demasiado alto ou demasiado baixo, considerando-o médio. Outros resultados sobre a prosódia emanados das observações poderão ser consultados no Quadro 7.



**Quadro 7 – Prosódia**

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Registo de Voz: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de grave para aguda)	2	3	2	2	2
Volume: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de baixo para alto)	3	4	3	3	3
Entoação: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de não adequada para adequada)	4	4	4	4	4
Tipo de Pausas: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de silenciosas para preenchidas)	2	3	3	3	2
Duração das Pausas: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de breve para longa)	1	1	2	2	2
Denota: 1 2 3 4 5 (Escala crescente de calma para agitação)	2	3	1	1	1

O professor afirma que as suas aulas não são muito pontuais, o que acontece com demasiada frequência, tratando-se de um problema estrutural (Quadro 8). Questionado sobre o possível impacto que isso poderá ter nas alunas, considera que poderá ser nefasto para as que vão ao conservatório apenas para a sua aula, mas não será tanto assim para alunas como as do supletivo. Por outro lado, as suas aulas são quase sempre as últimas do dia para as alunas e, por isso, acaba por não dar muita importância às questões de pontualidade. Admite, ainda, que este problema pode ser algo desorganizador para as alunas, mas não acha algo muito drástico, na maior parte dos casos, porque não deixa de dar a cada aluna o tempo que ela precisa.

**Quadro 8 – Cronémia**

Fatores	Observação				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Pontualidade - Início de Aula: 1 (Antecipado) 2 (Pontual) 3 (Atrasado)	3	3	3	1	2
Pontualidade – Fim de Aula: 1 (Antecipado) 2 (Pontual) 3 (Atrasado)	3	3	3	1	3

Na ficha de observação constavam 23 variedades de adaptadores<sup>10</sup> (Quadro 9) e o que ocorreu, em maior número, foi o coçar o nariz. Confrontado com este facto, o professor afirma nunca se ter apercebido que o fazia, ainda que após a questão se tenha começado a aperceber. Diz ser um gesto espontâneo e não sabe porque o faz, até porque não tem comichão. Apesar de não lhe atribuir nenhum significado, ficou a pensar, momentaneamente, nele, mas acredita não pensar muito nisso quando o voltar a repetir.

**Quadro 9 – Adaptadores**

Variedades	Nº de Ocorrências por Observação					Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Coçar a Cabeça (Cima)	0	6	1	3	1	11
Coçar a Cabeça (Atrás)	1	4	5	5	0	15
Coçar o Nariz	5	19	4	19	7	54
Coçar o Rosto	2	7	2	8	2	21
Coçar os Olhos	0	2	0	0	0	2
Coçar a Orelha	0	0	0	0	0	0
Coçar os Braços	0	1	0	6	1	8
Coçar as Mãos	0	1	0	0	0	1

<sup>10</sup> O adaptador é uma atividade em que há a manipulação de um objeto ou de uma parte do corpo (Corraze 1982).

Coçar as Pernas	3	5	0	1	1	10
Coçar as Costas	0	0	0	0	0	0
Coçar o Pescoço	0	1	1	1	2	5
Cruzar as Pernas	3	8	1	8	3	23
Mãos nos Bolsos	0	4	0	0	0	4
Tapar a Boca	0	0	1	1	0	2
Lamber os Lábios	0	0	2	1	1	4
Mão no Ombro (Cruzamento)	0	1	0	3	0	4
Passar a mão pelo Cabelo	0	2	0	0	0	2
Esfregar as Mãos	0	0	0	1	1	2
Desviar o Olhar	0	0	2	0	0	2
Cruzar os Tornozelos	6	3	2	9	3	23
Cruzar os Braços	0	0	0	0	0	0
Abanar as Pernas	1	0	0	4	0	5
Mexer um Objeto	1	1	0	3	0	5

Sobre o coçar atrás da cabeça, o professor já se tinha apercebido do gesto, embora não lhe atribua nenhum significado nem queira transmitir nada. Questionado sobre se pensa que as alunas já se tenham apercebido afirma que, provavelmente, sim, sobretudo quando não estão a tocar.

Coçar o rosto ocorreu num total de 21 vezes, nas cinco observações, e o professor, tal como o coçar o nariz, nunca se tinha apercebido de tal.

Num total de 28 ocorrências, surgiram o cruzar as pernas, o cruzar os tornozelos e abanar as pernas. Segundo o professor, estes são gestos recorrentes, que estão relacionados com um problema que lhe foi diagnosticado no sistema nervoso central, síndrome das pernas inquietas. Embora saiba que o tem, é necessária muita atenção e pensar nisso com muita força para o conseguir controlar e, por vezes, o cruzar é uma forma de controlo disso.

O ilustrador geral mais recorrente (Quadro 10), num total de 39 ocorrências, foi o apontar, sempre com o intuito de indicar aos alunos algo na partitura. De salientar que, no entanto, registaram-se zero ocorrências na quarta observação. Questionado sobre se recorre a este gesto de forma consciente, o professor afirmou que sim. Acrescentou ainda que não o ter feito na quarta observação se prendeu com o facto de, nessa aula, ele mesmo ter uma estante com a partitura da peça que a aluna D estava a tocar. Na sua opinião, ajuda muito ter a partitura à frente e, quando isso não acontece, provavelmente, aponta ou diz de onde quer ir, mas que não se trata de uma coisa programada.

**Quadro 10 – Ilustradores Gerais**

Variedades	Nº de Ocorrências por Observação					Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Pensar (Apontar para a Cabeça)	1	1	0	0	0	2
Precisão (indicador/polegar juntos)	0	2	0	2	1	5
Procurar Precisão (esfregar ponta dos dedos)	0	1	0	2	0	3
Procurar Precisão (afastamento do indicador/polegar)	0	0	2	0	0	2

Procurar Precisão (afastamento das mãos)	0	1	0	0	0	1
Enumerar contando pelos Dedos	0	0	0	0	0	0
Apontar	14	12	8	0	5	39
Golpe no Ar (Agressividade)	0	0	0	0	0	0
Punho Fechado (Firmeza)	0	0	0	1	0	1

Existiam, na ficha de observação, 29 variedades de ilustradores específicos (Quadro 11). Questionado sobre o facto de nestas cinco aulas se ter referido, usando ilustradores específicos, aos braços, mãos e dedos, mas nunca aos pulsos, o professor afirma que, por alguma razão, foi algo que não o preocupou tanto.

**Quadro 11 – Ilustradores Específicos**

Variedades	Nº de Ocorrências por Observação					Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Golpe de Arco (braço direito)	9	3	3	3	7	25
Golpe de Arco (pulso direito)	0	0	0	0	0	0
Golpe de Arco (mão direita)	0	3	0	3	0	6
Golpe de Arco (dedos da mão direita)	1	2	3	3	3	12
Movimento do Braço Esquerdo	3	5	0	1	0	9
Movimento do Pulso Esquerdo	0	0	0	0	0	0
Movimento da Mão Esquerda	3	5	0	5	2	15
Movimento dos Dedos da Mão Esquerda	5	6	1	4	3	19
Dedilhado (dedos da mão esquerda)	0	3	3	7	9	22
Pizzicato	0	0	0	0	0	0
Zona do Arco	1	2	4	1	0	8
Zona de Contacto Arco/Corda	0	1	0	1	0	2
Apontar para o Ouvido (afinar)	0	0	0	1	0	1
Apontar para o Ouvido (ouvir)	1	2	2	3	0	8
Altura dos Sons (nível da mão)	0	0	0	0	0	0
Salto (antecipação)	2	0	0	0	0	2
Expressão Facial (imprimir carácter musical)	3	8	0	3	0	14
Toca para mostrar um Fraseado	6	9	6	11	0	32
Indicação para Respirar	0	0	0	0	0	0
Direção do Arco (gesto com o braço direito)	0	0	0	2	0	2
Fraseado [gesto(s) com a(s) mão(s)]	1	5	0	4	0	10
Fraseado [gesto(s) com o(s) braço(s)]	0	1	1	1	0	3
Fraseado (com o corpo)	0	0	0	0	0	0
Marcar Pulsação (nas pernas)	2	1	0	0	1	4
Marcar Pulsação (estalar os dedos)	1	1	0	1	0	3
Marcar Pulsação (com os pés)	1	0	2	1	0	4
Marcar Pulsação (com palmas)	0	0	0	0	0	0
Subir Afinação (com as mãos)	0	0	0	0	0	0
Descer Afinação (com as mãos)	0	0	0	0	0	0

O ilustrador específico que mais ocorrências registrou foi tocar para mostrar um fraseado. Embora já tenha tido várias fases, o professor afirma que, apesar de a imitação não poder ser o único veículo de

aprendizagem, a demonstração pode ser bastante útil e o faz deliberadamente. Acrescenta, ainda, que a imitação é mais imediata, mas é uma questão que deve ser gerida.

Embora não tenha sido considerado quando a ficha de observação foi elaborada, nem tenha surgido na fase do pré-teste, ao longo destas cinco observações houve outro ilustrador específico recorrente, usado pelo professor. Os investigadores aperceberam-se que, por vezes, o professor arregalava os olhos quando exemplificava algo com o violino. Questionado pelos investigadores, o professor afirma que o faz de forma consciente e com o intuito de reforçar uma ideia. No fundo, acrescenta, *“estou a tentar despertar uma atenção porque abrir os olhos é um estado de alerta”*.

Das 24 variedades de reguladores de performance presentes na ficha de observação, cinco não registraram nenhuma ocorrência (Quadro 12). A primeira questão colocada ao professor, sobre reguladores de performance, diz respeito à expressão facial (imprimir carácter musical). Embora o faça deliberadamente, o professor afirma que não sabe exatamente que músculos está a usar e que gesto está a fazer. No entanto, acredita ser natural o seu rosto tentar traduzir determinada ideia.

Quadro 12 – Reguladores de Performance

Variedades	Nº de Ocorrências por Observação					Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
“Cara Feia” (desafinação)	1	0	1	1	4	7
“Cara Feia” (má qualidade de som)	0	0	0	0	0	0
Corrigir Postura do Aluno	0	0	1	0	5	6
Levantar o Violino (com a mão – gesto no ar)	0	0	0	0	0	0
Levantar o Violino (com a mão – com contacto)	1	0	0	0	0	1
Fraseado [gesto(s) com a(s) mão(s)]	5	10	2	2	0	19
Fraseado [gesto(s) com o(s) braço(s)]	0	5	1	1	0	7
Fraseado (com o corpo)	4	14	3	4	0	25
Apontar para o Ouvido (desafinação)	0	0	0	0	1	1
Subir Afinação (com as mãos)	0	0	0	0	1	1
Descer Afinação (com as mãos)	0	0	0	0	0	0
Marcar Pulsação (nas pernas)	3	2	2	0	0	7
Marcar Pulsação (estalar os dedos)	4	5	8	0	2	19
Marcar Pulsação (com os pés)	9	8	5	5	4	31
Marcar Pulsação (com palmas)	0	0	0	0	0	0
Direção do Arco (gesto com o braço direito)	10	5	12	6	0	33
Mais Rápido (com as mãos)	0	1	0	0	0	1
Calma (mão para baixo)	0	0	4	0	0	4
Piano (indicador na boca)	0	0	3	1	0	4
Piano (mão para baixo)	0	1	2	0	0	3
Forte (gesto com a mão)	0	1	1	0	0	2
Parar (círculo com a mão)	0	0	0	0	0	0
Indicação para Respirar	3	2	0	1	0	6
Expressão Facial (imprimir carácter musical)	1	9	0	3	0	13

Somando todos estes gestos de fraseado, temos um total de 51 ocorrências. Sobre o recurso a este tipo de reguladores de performance, o professor afirma que o faz de forma deliberada porque, muitas vezes, a nossa comunicação verbal é ineficiente e/ou incompleta. Acrescenta, ainda, que na música há coisas que não passam necessariamente pela racionalização total: o corpo e a imagem podem ser mais expressivos que a voz. Questionado sobre se será dessa forma que os alunos o interpretam, o professor espera que sim. No entanto, admite que, com certos alunos, talvez seja incomodativo. Acrescenta, ainda, que, para um aluno mais circunspecto, como a aluna C, aquilo que faz pode ser para ela um pouco exagerado. Ainda assim, afirma que o faz com o intuito de ela se desbloquear emocionalmente. No entanto, acredita que cada indivíduo vai reagir de maneira diferente e que tenta adequar os seus gestos aos alunos.

As variedades de marcar pulsação registaram um total de 57 ocorrências. O professor afirma que, mesmo sabendo que possa ser castrador, marcar a pulsação acaba por ser necessário em alguns casos. Prefere ser ele a fazê-lo, ao invés de colocar um metrónomo, porque, desta forma, é mais natural e pode ajustar o andamento às necessidades que a música impõe. Em casos mais drásticos, admite colocar os alunos a andar e a tocar no mesmo tempo, mas que, por norma, marcar a pulsação é uma forma mais eficaz e humana de alcançar a regularidade rítmica.

## 5. Discussão dos Resultados

É interessante reparar que, na entrevista, o professor foi perentório ao afirmar que o facto de a sala ser pequena nunca o incomodou, mas que iria pensar sobre o assunto. De facto, ao longo da entrevista, foi forçado a fazê-lo e acabou por se aperceber que, na realidade, o espaço que tinha acabava por condicioná-lo mais do que pensava. Ao longo da entrevista, este foi o único tema que acabou por surgir quando se abordavam outras questões. Se no início da entrevista (primeira pergunta) era algo que não o incomodava, ao longo dela conseguimos observar que, no entanto, tem mais importância para o ensino/aprendizagem de uma aula individual de violino, do que ele pensava.

Além da dimensão, que foi o maior foco de preocupação, existem outros aspectos a ter em conta, como a cor e decoração da sala, bem como a sua acústica. Em relação à acústica, o professor afirmou que a sala que tinha antes era demasiado ressonante. De facto, uma sala com estas características torna-se um obstáculo para a audição e desenvolvimento do trabalho sonoro. No caso da apresentação da sala, uma sala despida, escura, descuidada, torna-se desagradável para quem nela esteja, dificultando, uma vez mais, o processo de ensino/aprendizagem.

Apesar de o professor saber da existência de teorias em relação às cores, acaba por considerar isso um aspeto secundário da comunicação. Ainda assim, sem saber, a cor predominante usada ao longo das cinco observações foi o azul. Esta cor transmite uma sensação de conforto e tranquilidade, é a cor do céu e do mar, da vida quotidiana e do trabalho, e é das mais usadas na indumentária. Não existe nenhum sentimento negativo em que predomine o azul. Além disso, é uma cor masculina que, como o preto, corresponde à imagem tradicional do homem forte (Heller 2013).

No que se refere ao tipo e apresentação da indumentária, as escolhas do professor vão ao encontro do que professa na entrevista, ou seja, algo informal, mas cuidado. De facto, se optasse por uma indumentária muito

informal e descuidada, a imagem que poderia passar para os alunos seria de desordem e de eventual demasiada abertura, propiciadora de menos consideração por ele por parte dos alunos. Por outro lado, se optasse pelo seu contrário, poderia transparecer uma figura intocável e distante dos alunos.

Quando o professor afirma ter menos empatia com a aluna A, por ser sua aluna há menos tempo e ainda não a sentir enquadrada consigo e com a escola, leva-nos a crer que estaria a referir a simpatia em alto grau ao invés de empatia. A simpatia é:

[...] a resposta emocional proveniente da compreensão do estado ou condição emocional do outro, que não é a mesma que o estado ou condição do outro, mas que consiste em sentimentos de pena ou preocupação pelo outro" (Eisenberger; Fabes 1998, in Urbano 2008, 11).

Deste modo, "[...] o indivíduo que simpatiza não está, necessariamente, a sentir a mesma emoção que o outro – está a sentir preocupação orientada para o outro" (Urbano 2008, 11). Ainda assim, na observação feita pelos investigadores, a classificação dada nessa observação foi menor que as anteriores. De facto, os investigadores sentiram que o professor tinha menos empatia pela aluna A, não por ser uma aluna recente, mas por não estar enquadrada na escola.

Em relação à serenidade do professor, o investigado afirma que o docente deve estar sempre em controlo. Parece-nos que a formulação certa será que ele deverá controlar-se sempre, ou seja, deve controlar os seus impulsos negativos e não estar sempre numa atitude controladora. A classificação mais baixa foi obtida na segunda e quarta observações. Além de o facto de as alunas serem do curso secundário (nível avançado), outro fator que pode ter pesado nesta classificação é as aulas observadas nas segunda e quarta observações terem sido mais longas que as restantes.

O facto de o resultado apresentado na frequência e duração do sorriso da primeira observação ser inferior às restantes, pode ser, mais uma vez, explicado com o que o professor sente em relação à aluna A. Já o quatro, referente à frequência e reportado à quarta observação, deverá ter em conta o nível da aluna D, o secundário. Poder-se-ia pensar que, nesse caso, o resultado da segunda observação teria de ser o mesmo, pois a aluna B também se encontra no mesmo nível. Mas, nesse caso, o facto de essa aula se ter iniciado às 19h25, estando o professor mais cansado, poderá ter reduzido a frequência do sorriso. Outro facto relevante para se ter verificado o nível quatro, na frequência, na aula com a aluna D, é que essa aula foi realizada num dia diferente do habitual. Ou seja, esta aula foi a única que o professor deu nesse dia, acontecendo entre provas em que ele foi jurado.

Os resultados obtidos na duração do contacto visual, na comunicação e demonstração, bem como os da frequência na comunicação, são bastante elevados e vão ao encontro do que o professor defende. No entanto, a frequência do contacto visual durante a demonstração já revela valores mais baixos e com algumas nuances. O três, atribuído na primeira observação, pode ser explicado pelo facto de, nessa aula, o professor ter focado o seu trabalho na correção do movimento dos dois braços. Por este motivo, quando demonstrava, direcionava o seu olhar para o movimento que queria corrigir. Deste modo, atraía a atenção da aluna A para o movimento que necessitava de corrigir. No caso do três, registado na quarta observação, o mesmo é explicado pelo facto de o professor ter uma estante com as partituras do repertório que a aluna

D estava a trabalhar. Consequentemente, como seguia a partitura, enquanto demonstrava e, naturalmente, não conseguia ter tanto contacto visual com a aluna.

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

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

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

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

Na entrevista realizada ao professor, numa resposta dada sobre o sorriso, afirmou que uma antiga professora sua achava que um professor não deve ficar sentado em frente ao aluno para que este não veja o professor diretamente, mas pelo canto do olho. Assim, não cria uma dependência às reações do professor, mas sim ao som que está a produzir. Esta ideia de posicionamento vai ao encontro da necessidade que o professor tem em conseguir ver da melhor forma os movimentos de ambos os membros superiores do discente. Mas, por outro lado, ter esta ideia como regra pode ser perigoso, criando no professor uma rotina que poderá estagnar os seus movimentos e atividade em aula. O importante será criar um equilíbrio entre posições (em pé ou sentado) e posicionamentos (de frente para o aluno ou lateral ao aluno).

As afirmações do professor, sobre o seu registo e volume de voz, vão ao encontro da observação feita pelos investigadores. Até mesmo quando afirma que um registo de voz mais agudo pode ser contraproducente. De facto, um registo de voz mais grave e um volume médio é considerado o ideal para a comunicação de um docente (Knapp 2009).



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

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

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

Como referido anteriormente, o adaptador que mais vezes ocorreu foi o de coçar o nariz. Tendo em conta o número elevado de ocorrências e o facto de o professor nunca se ter apercebido nem ter explicação para o mesmo, leva-nos a concluir que se trata de um caso de *baseline*<sup>11</sup>. O mesmo se pode dizer do coçar o rosto.

Cruzar as pernas e cruzar os tornozelos, embora possam ser um sinal defensivo e de ineficácia (respetivamente), neste caso, juntamente com o abanar as pernas, pode ser explicado pelo problema no sistema nervoso central diagnosticado ao professor e à sua tentativa de controlá-lo. Assim sendo, deverá também ser entendido como *baseline*. Além disso, o facto de cruzar os braços nunca ter ocorrido, nem isolado nem juntamente com o cruzar as pernas, reforça a ideia de não existir uma tentativa de criar uma barreira defensiva (Pease e Pease 2018).

Embora o professor afirme não ter explicação para os gestos de coçar a cabeça, quando o faz atrás, na verdade, pode significar que está perante uma mudança de tática ou de atitude mental (Messinger 2009). De realçar que este gesto surgiu cinco vezes na terceira observação, uma aula de 45 minutos, o mesmo número de vezes na quarta observação (aula de uma hora) e mais uma do que na segunda observação (aula

---

<sup>11</sup> *Baseline* é o comportamento padrão do indivíduo.

de 1h35). Este facto pode ser explicado pela necessidade que o professor tem de mudar constantemente de tática e atitude mental nas aulas com a aluna C. Sendo ela muito reservada e pouco expressiva, torna-se difícil perceber se está a compreender o que lhe é dito e pedido e, por isso, são necessárias várias abordagens para conseguir alcançar esses objectivos. Já o coçar a cabeça em cima, pode significar que quem o faz está a tentar encontrar uma ideia, a pensar e refletir. O maior número de ocorrências deste gesto foi na segunda observação, surgindo em seis momentos, e na quarta observação, ocorrendo três vezes. Além de estas duas aulas, como vimos anteriormente, serem aulas de maior duração que as restantes, o maior número de ocorrências deste gesto também pode ser explicado pelo facto de as alunas serem do curso secundário (nível avançado), logo, o repertório a trabalhar e a exigência do mesmo exige mais reflexão por parte do professor.

Na segunda observação, ocorreram quatro adaptadores que, embora em número reduzido, não surgiram em mais nenhuma observação: coçar os olhos, coçar as mãos, mãos nos bolsos e passar a mão pelo cabelo. O coçar os olhos surgiu em dois momentos e pode ser explicado pelo facto de esta aula observada ter sido a última do dia, iniciado às 19h25 com duração de 1h35. O cansaço físico e visual do professor poderá tê-lo levado a coçar os olhos. No caso do coçar as mãos, como ocorreu apenas uma vez, não tem relevância e, provavelmente, terá surgido devido apenas a uma comichão. Já as mãos nos bolsos, pode ser sinal de resguardo, proteção e atitude defensiva. Ainda assim, é de salientar que este adaptador só ocorreu nesta aula em que o professor esteve mais tempo em pé. Em relação ao passar a mão pelo cabelo, pode estar associado aos gestos de coçar a cabeça. Ou seja, num total de 26 ocorrências, os gestos de coçar a cabeça surgiram em 10 momentos nesta segunda observação. Passar a mão pelo cabelo pode ter ocorrido em consequência desses gestos. Além disso, como vimos anteriormente, sendo a aluna B uma aluna do curso secundário, a exigência mental que este tipo de aulas acarreta pode ter levado a este gesto numa tentativa de ganhar tempo para pensar e refletir.

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

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

O número elevado de ocorrências do ilustrador geral 'apontar' poderia ser reduzido se o professor também tivesse uma estante com as partituras que estavam a ser trabalhadas, como ocorreu na quarta observação em que o número de observações registadas foi de zero. Ainda assim, isso nem sempre é possível devido à limitação do espaço e de estantes na sala. Embora o número elevado de ocorrências não seja um problema por si só, tendo as partituras à sua frente, poderia tornar as aulas mais fluídas. Desse modo, não obrigaria o

professor a ter que constantemente olhar para a partitura dos alunos para perceber ou indicar algo ou dizer de que sítio queria que o aluno recomeçasse a tocar.

O facto de nestas cinco observações nunca ter recorrido a nenhum ilustrador específico que fizesse referência aos pulsos, foi explicado pelo professor na entrevista. Segundo ele, a razão prende-se ao facto de em nenhum momento isso o ter preocupado. Outra explicação poderá ser o repertório e as dificuldades que apresentava para as alunas nunca terem exigido um trabalho direcionado para os pulsos. A mesma lógica terá de ser usada para explicar o porquê de certos ilustradores específicos terem surgido mais vezes numa observação ao invés de outra. Cada aluna é um caso diferente, o repertório trabalhado exige focos de trabalho diferentes e, até o ponto de maturação, na altura em que as observações foram feitas, terá de ser levado em conta.

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

O ilustrador específico que mais vezes surgiu foi tocar para mostrar um fraseado. Como o professor afirma, a imitação não pode ser o único veículo de aprendizagem. Segundo ele, a cultura europeia é mais propensa ao raciocínio, ao invés da oriental onde se começa por imitar e compreende-se através dessa imitação. Acrescenta ainda que ambas as vias dão resultado, mas que a imitação é mais rápida e imediata. Embora afirme que é uma questão que deve ser gerida, dá por si a tocar bastante para exemplificar. Em contraponto, já teve outra fase em que, para não influenciar os alunos e provocar o espírito imitativo, optava por exemplificar menos com o violino. De facto, do nosso ponto de vista, a chave aqui terá de ser mesmo o equilíbrio entre a explicação verbal e a demonstração com o violino, não se devendo criar uma regra.

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

Todo o tipo de reguladores de performance referentes ao fraseado surgiu em grande número. Na entrevista, o professor afirmou que por vezes o discurso na música é torpe e o corpo pode ser mais expressivo. No entanto, afirmou que com alunos mais circunspectos, esta utilização pode ser incomodativa apesar de o

fazer. Em todo o caso, parece-nos que precisamente por esta via, este tipo de alunos poderá mesmo desbloquear-se musicalmente durante a performance.

Os reguladores de performance referentes a marcar pulsação também surgiram em grande número. Como o professor afirmou, o ritmo é o impulso inicial do fenómeno musical e, como tal, não se deve ser muito permissivo na alteração rítmica e de pulsação. Acrescenta ainda que, embora o considere castrador, só o é na medida em que se está a tentar contrariar o caos instalado. De facto, este tipo de trabalho é necessário ser feito e, além do uso do metrónomo, não há muitas formas de o fazer. O professor marcar pulsação ao invés de usar metrónomo trará a vantagem de o mesmo poder dar as inflexões de tempo necessárias ao discurso musical. No entanto, num trabalho mais técnico, o metrónomo será mais vantajoso para evitar alterações ao tempo. Outra alternativa, abordada também pelo professor, será pôr os alunos a andar ao andamento das músicas enquanto tocam. Aqui, além de problemas de espaço, caso a sala seja pequena, poderá trazer problemas técnicos e de postura. Ao andar, se a passada for muito forte (como marchar), poderá oscilar a posição do violino e do arco.

## 6. Conclusão

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

Por meio desta investigação tornou-se bastante evidente para nós que a comunicação não-verbal tem, de facto, grande importância na relação/comunicação professor/aluno e, conseqüentemente, no ensino/aprendizagem.

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

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

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

Também foi possível concluir que os gestos conhecidos como adaptadores são de evitar por parte do professor. Como o nome indica, são gestos a que recorreremos para nos adaptarmos a uma situação

desconfortável e são realizados de forma inconsciente. O seu uso constante pode revelar aos alunos o desconforto sentido por parte do professor, podendo, uma vez mais, ser usado contra ele. No entanto, o professor deve estar alerta para o uso dos mesmos por parte dos alunos para que dessa forma os possa conhecer e compreender melhor, agindo, em conformidade.

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

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

Com a nossa investigação, foi possível responder à questão inicial de forma positiva, ou seja, conseguimos concluir que, de facto, a comunicação não-verbal/linguagem corporal é de grande importância no contexto de uma aula individual de violino. Ou seja, se usada conscientemente, o professor não só consegue transmitir a sua mensagem de forma mais eficiente, como obtém o respeito e admiração dos seus alunos, tornando o ambiente de sala de aula mais propício para um ensino/aprendizagem eficaz. Além disso, foi possível perceber o seu impacto real em alguns aspectos como os da proximidade e os do espaço aula.

## 7. Referências Bibliográficas

- Caetano, S. V. and Mira, A. R. 2012. "Contributos da comunicação não-verbal na integração social, cultural e educativa de imigrantes numa perspectiva de multiculturalidade – um estudo de caso." in *I Jornadas de Investigação em Educação* edited by O. Magalhães and A. Folque, 347–362. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.
- Corraze, Jacques. 1982:1980. *As Comunicações Não-Verbais*. (R. C. Lacerda, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Hall, Edward. 1986:1966. *A Dimensão Oculta*. (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Relógio d'Água Editores Lda.
- Harris, and Robert Rosenthal. 2005. "No More Teachers' Dirty Looks: Effects of Teacher Nonverbal Behavior on Student Outcomes." In *Applications of Nonverbal Communication*, edited by Ronald Riggio and Robert Feldman, 157– 192. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Heller, Eva. 2013:2000. *A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. (M. L. L. Silva, Trad.). São Paulo: Gustavo Gili.
- Knapp, Martin. 2009:1982. *La comunicación no verbal: El corpo y el entorno*. (M. A. Galmarini, Trad.).

Cidade do México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Kurkul, W. 2007. "Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction." *Society for Education, Music and Psychology Research* 35(2): 327–362.

Mehrabian, Albert. 1971. *Silent Messages*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, Inc.

Mesquita, R. 1997. "Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional." *Revista Paulista de Educação Física* 11(2): 155–163.

Messinger, Joseph. 2009. *Le dico illustré des gestes*. Paris: Flammarion.

O'Conner, S. and Seymour, J. 2007. *Introducción a la pnl.*, 8th ed. Barcelona: Urano.

Pease, and Barbara Pease. 2018:2004. *Linguagem Corporal: O Guia Definitivo para a Comunicação Não Verbal*, 2nd ed. Lisboa: Editora Pergaminho.

Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti, and Maria Silva. 2000. "Comunicação Não-Verbal: Reflexões acerca da Linguagem Corporal." *Rev. Latino-am enfermagem – Ribeirão Preto* 8(4): 52–58.

Urbano, Carolina. 2008. "Empatia e Simpatia em crianças: diferenças entre géneros." Master dissertation, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.