



Universidade
de Aveiro
2023

DANIEL GUIMARÃES NERY **PARA ALÉM DO GESTO: A COMUNICAÇÃO
INTERPESSOAL ENTRE O MAESTRO E A
ORQUESTRA**



**Universidade
de Aveiro
2023**

**DANIEL GUIMARÃES
NERY**

**PARA ALÉM DO GESTO: A COMUNICAÇÃO
INTERPESSOAL ENTRE O MAESTRO E A
ORQUESTRA**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor António José Vassalo Neves Lourenço, Professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e coorientação da Prof.^a Doutora Margarida Cerqueira, Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro e da Doutora Clarissa Foletto, Investigadora Júnior do Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md) da Universidade de Aveiro.

À minha amada mamã Walkíria, pois como disse o poeta José Luiz Peixoto,
“cada palavra que me ensinaste repete mil vezes o teu nome”.

o júri

Presidente

Prof. Carlos Fernandes da Silva
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

vogais

Prof. José Maurício Valle Brandão
Professor Associado III, Universidade Federal da Bahia

Profa. Doutora Lilian Lima Simões
Lecturer, Open University, UK

Profa. Doutora Alba Christina Bomfim Souza
Professora Adjunta IV, Universidade Federal do Piauí

Prof. Doutor António José Vassalo Neves Lourenço (Orientador)
Professor Associado, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor André Filipe Reis Mendes Cabral da Fonseca
Professor Auxiliar Convidado, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Deus, o Grande Arquiteto do Universo, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas;

À Ellen, “meu anjo, meu tudo, meu ser”. Quantas horas renunciaste por causa desta tese!

Ao meu pai Nilson, pelo incomensurável amor e apoio;

Aos amigos que fiz em Portugal, que a cada dia ajudaram-me a ser um bocadinho melhor;

Ao professor doutor António Lourenço e à professora doutora Margarida Cerqueira, pela partilha do vosso conhecimento, compreensão e empenho na construção desta tese;

À professora doutora Clarissa Foletto, pela amizade, sabedoria e paciência em todas as fases deste estudo;

Ao Governo Brasileiro através da Universidade Federal de Sergipe que sem o apoio e suporte, nada disso seria possível.

palavras-chave

Direção de orquestra; regência; comunicação interpessoal; liderança; estratégias de ensaio.

resumo

O maestro de uma orquestra sinfónica é caracterizado como detentor de inúmeras competências, incluindo liderança, carisma, poder, entre outras. Apesar da ampla e multifacetada formação do maestro, a qualidade da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra não tem sido objeto de estudo específico. Portanto, esta tese teve como objetivo geral perceber dificuldades identificadas na comunicação entre maestro e a orquestra, propondo estratégias de ensaio colaborativo que privilegiam a negociação e não a imposição de um “resultado artístico desejado”. Como objetivos específicos, procurou-se: (i) compreender como ocorre a comunicação interpessoal entre maestro e orquestra durante o ensaio; (ii) compreender o uso de estratégias de ensaio na comunicação verbal do maestro; (iii) diagnosticar, na perspetiva dos músicos e do maestro, qual é o papel de cada um em busca da realização e negociação dos “resultados artísticos desejados” da orquestra; (iv) perceber como as estratégias de ensaio podem estabelecer um ambiente colaborativo; (v) perceber como as contribuições da orquestra durante o ensaio podem influenciar as decisões performativas do maestro e (vi) diagnosticar e entender na perspetiva dos músicos e maestro como são as negociações em busca dos “resultados artísticos desejados”. O estudo foi dividido em duas fases, com um desenho qualitativo flexível: (i) Fase 1 - Estudo Piloto e Estudo Observacional. O estudo piloto agregou ferramentas para se criar uma metodologia de recolha e análise de dados para o estudo observacional a seguir, que teve o intuito de recolher dados com evidências para o diagnóstico do papel do maestro e da orquestra e assim desenvolver um plano de estratégias de ensaio para a fase seguinte; (ii) Fase 2 – pesquisa guiada pela prática (*practice-led research*), onde o investigador principal, enquanto maestro, aplicou as estratégias de ensaio concebidas na primeira fase de investigação numa orquestra profissional em Portugal. Os dados apontaram que a clareza da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra tem como base a capacidade que o maestro possui para motivar e inspirar a orquestra. Entretanto, a expressão dessa comunicação envolve uma outra possibilidade da liderança, o “maestro-servo”, que influencia os músicos da orquestra a serem protagonistas e conscientes das suas responsabilidades na interpretação musical, através da sua paixão, da sua visão e através das suas estratégias de ensaio colaborativo. Apesar de não terem sido analisados a longo prazo, os resultados desta investigação suportam o modelo teórico do “maestro-servo” bem como a utilização das estratégias de ensaio colaborativo que podem auxiliar o maestro a superar as dificuldades enfrentadas na comunicação interpessoal entre ele e a orquestra.

keywords

Orchestral conducting; interpersonal communication; leadership; rehearsal strategies.

abstract

The conductor of a symphony orchestra is characterized as having numerous skills, including leadership, charisma, power, among others. Despite his/her broad and multifaceted training, a gap became evident: the quality of interpersonal communication between the conductor and the orchestra. The general objective of this thesis was to understand the difficulties identified in communication between conductor and orchestra, proposing collaborative rehearsal strategies that privilege negotiation and not the imposition of a "desired artistic outcome"). As specific objectives, we aimed to: (i) understand how interpersonal communication occurs between the conductor and orchestra during the rehearsal; (ii) understand the use of rehearsal strategies in the conductor's verbal communication; (iii) diagnose, from the perspective of the musicians and the conductor, which is the role of each one in search, fulfillment and negotiation of the "desired artistic outcomes"; (iv) understand how rehearsal strategies can establish a collaborative environment; (v) understand how the orchestra's contributions during the rehearsal can influence the conductor's performative decisions and (vi) diagnose and understand from the musicians' and conductor's perspective, how are the negotiations in search of the "desired artistic outcomes". The study was divided into two phases, with a flexible qualitative design: (i) Phase 1 - Pilot Study and Observational Study. The pilot study added tools to create a data collection and analysis methodology for the following observational study. The observational study aimed to collect data for the diagnosis of the role of the conductor and the orchestra and thus develop a plan of rehearsal strategies for the second phase; ii) Phase 2 – practice-led research, where the principal investigator, as conductor, applied the rehearsal strategies conceived in the first research phase in a professional orchestra in Portugal. Data showed that the clarity of interpersonal communication between the conductor and the orchestra is based on the conductor's ability to motivate and inspire the orchestra, but the expression of this communication involves a different perspective in leadership, the "servant-conductor", who influences, through his passion, his vision and through his collaborative rehearsal strategies, the musicians of the orchestra to be protagonists and aware of their responsibilities in musical interpretation. Despite not having been analyzed in long term, the results of this investigation support the theoretical model of the "servant-conductor" as well as the use of collaborative rehearsal strategies that can help the conductor to overcome the difficulties faced in interpersonal communication between him and the orchestra.

Índice

Lista de tabelas.....	VII
-----------------------	-----

Lista de figuras.....	VII
-----------------------	-----

Introdução.....	1
-----------------	---

Apresentação temática.....	1
----------------------------	---

Contexto da investigação, objetivos e desenho de estudo.....	2
--	---

Estrutura da tese.....	6
------------------------	---

Prelúdio – Enquadramento Teórico8

Introdução.....	9
-----------------	---

Capítulo I - Maestro, Mito ou Herói?	10
--	----

1.1 Maestro, A imagem do Poder.....	11
-------------------------------------	----

1.2 O maestro xamã.....	15
-------------------------	----

1.3 <i>Parla</i> , maestro!.....	16
----------------------------------	----

1.4 Maestro, <i>da Capo!</i>	19
------------------------------------	----

Capítulo II - Comunicar para liderar.....	21
---	----

2.1 Conceitos gerais de comunicação.....	21
--	----

2.2 Caracterização do processo comunicacional.....	22
--	----

2.2.1 Diferentes quadros de referência e barreiras à comunicação....	24
--	----

2.3 A Comunicação interpessoal.....	28
-------------------------------------	----

2.3.1 A comunicação interpessoal nas organizações.....	28
--	----

2.3.2 Ouvir e calar.....	30
--------------------------	----

2.3.3 O maestro escuta ativa.....	32
-----------------------------------	----

2.3.4 Assertividade na orquestra.....	35
2.3.5 Empatia do maestro.....	38
2.4 Liderança.....	41
2.4.1 Conceitos gerais de liderança.....	41
2.4.2 Liderança e gestão.....	42
2.4.3 Teorias da Liderança.....	44
a) Teoria dos Traços e Teorias Comportamentais.....	44
b) Teorias das lideranças situacionais/contingenciais.....	47
2.4.4 Teorias Contemporâneas de Liderança.....	49
a) Teorias das lideranças Carismática.....	49
b) Teoria da liderança Transformacional.....	50
c) Liderança e Storytelling	51
2.5 A liderança servidora.....	52
2.6 “Do gesto à gestão”: o maestro líder.....	55
2.6.1 A gestão de conflitos.....	56
a) O processo de negociação na gestão de conflitos.....	57
b) Gestão de conflitos nas diferentes gerações.....	60
2.6.2 A liderança do maestro.....	64
2.7 “Resultados artísticos desejados”.....	67
Capítulo III O processo da estratégia.....	70
3.1 Os “5 Ps da estratégia” de Henry Mintzberg	70
3.1.1 Estratégia como Perspetiva.....	71
3.1.2 Estratégia como Posição.....	73
3.1.3 Estratégia como Plano.....	74

3.1.4 Estratégia como Pretexto	75
3.1.5 Estratégia como Padrão	76

Fuga – Estudo Empírico – Fase I.....78

Introdução.....	79
Sujeito - Capítulo IV - Estudo Piloto.....	80
4.1 Método e objetivo.....	80
4.2 Amostra.....	80
4.3 Análise dos dados.....	83
4.4 Resultados e discussão dos dados.....	84
4.5 Contribuições para o estudo observacional.....	93
Contra-Sujeito - Capítulo V - Estudo Observacional.....	97
5.1 Introdução.....	97
5.2 Método e objetivo	97
5.2.1 Seleção da amostra.....	98
5.2.2 Caracterização da amostra.....	99
5.2.3 Recolha de dados.....	101
5.2.4 Análise dos dados.....	106
5.3 Procedimentos e considerações Éticas.....	109
5.3.1 Validade e Fiabilidade.....	110
Divertimento - Capítulo VI – Resultados da Fase I.....	113
6.1 Estratégias Comunicativas.....	114
6.1.1 Clareza na comunicação.....	115
6.1.2 Capacidade de motivar e Inspirar.....	120

6.2 A liderança do maestro.....	123
6.2.1 Liderança Autocrática.....	124
6.2.2 Liderança Transformacional.....	125
6.2.3 Liderança Liberal (<i>laissez-faire</i>).....	130
6.2.4 Liderança <i>Storytelling</i>	131
Stretto - Capítulo VII - Discussão da Fase I.....	133
7.1 Mapeamento das estratégias de comunicação Interpessoal durante o ensaio.....	135
7.2 Habilidade de Influenciar – Liderança.....	144
Pedal e Coda - Capítulo VIII - Do “Mito ou Herói” ao Servo: Comunicar para influenciar.....	155
8.1 “ <i>O jeito de falar ele te ganha</i> ” - Comunicação Assertiva.....	157
8.1.1 “ <i>O jeito de falar, ele te ganha, não é?</i> ” – o maestro comunica com assertividade.....	157
8.1.2 O maestro “ <i>impermeável</i> ” - integridade e confiança na assertividade.....	158
8.1.3 “ <i>O que me desmotiva é quando o maestro não está preparado</i> ” – o maestro comunica com empatia, autocontrole e autoconhecimento.....	160
8.1.4 “ <i>Às vezes prefiro maestros estrangeiros, pois falam menos</i> ” – o maestro comunica com assertividade e à diferentes culturas e gerações.....	163
8.2 Empatia, Assertividade e Personificação, versus “Mito e Herói”.....	167
8.3 Os pilares da influência na orquestra: o “maestro servo”	169

8.3.1 “O maestro tem a capacidade de emocionar a gente também. Isso é importante, a gente não senta só para tocar nota” – o maestro influencia com paixão.....	169
8.3.2 “Quando tu percebes que o maestro é um bom maestro, um bom profissional e sabe que está a fazer” – o maestro influencia através da visão.....	171
8.3.3 “Difícilmente o maestro está com a mente aberta para aceitar o que os outros estão fazendo” - o maestro influencia ao ouvir.....	173
8.3.4 Ouvir e Agir - O processo da negociação no contexto da orquestra.....	175
8.3.5 Experimentando a utopia: O maestro ouve, influencia e conduz a um novo nível.....	180
8.4 Estratégias para uma direção colaborativa.....	187
8.4.1 Estratégia como Perspetiva.....	189
8.4.2 Estratégia como Posição.....	191
8.4.3 Estratégia como Plano e Pretexto.....	193
8.4.4 Estratégia com Padrão.....	194
8.4.5 Estratégias para uma direção colaborativa - uma síntese.....	195

Variação – Estudo Empírico - Fase II.....197

Introdução.....	198
Capítulo IX- Estudo Empírico- Fase II Pesquisa Guiada pela Prática.....	199
9.1 Introdução.....	199

9.2 Método e objetivo.....	199
9.2.1 Seleção da amostra.....	204
9.2.2 Caracterização da amostra.....	204
9.2.3 Criação de dados <i>versus</i> recolha de dados.....	205
9.2.4 Exegese Conectiva <i>versus</i> Análise dos dados.....	208
Capítulo X - Resultados e discussão da Fase II.....	211
10.1 O impacto das estratégias de direção colaborativa.....	211
10.1.1 Estratégia como Perspetiva.....	211
10.1.2 Estratégia como Posição.....	215
10.1.3 Estratégia como Plano.....	218
a) Escolha das peças.....	218
b) O estudo da partitura.....	219
c) Calendarização dos ensaios.....	224
d) Planeamento da comunicação.....	225
10.1.4 Estratégia como Pretexto.....	227
a) Gestão de conflitos e negociação no contexto do ensaio.....	227
10.1.5 Estratégia como Padrão	232
Capítulo XI Variação Final.....	234
11.1 Para além do gesto: o paradigma do novo “mito ou herói”?	234
11.2 Implicações pedagógicas.....	237
11.3 Limitações do estudo.....	239
11.4 Olhar para o futuro.....	241

Referências	244
--------------------------	------------

Anexos.....	265
--------------------	------------

Anexo I- Formulário de Consentimento do maestro.....	267
--	-----

Anexo II- Formulário de Consentimento do chefe de naipe.....	268
--	-----

Anexo III - Documento informativo.....	269
--	-----

Anexo IV- Folha de sugestões.....	273
-----------------------------------	-----

Lista de Tabelas

Tabela1: O Processo comunicacional.....	23
---	----

Tabela 2: Facilitadores e razões pelos quais os músicos preferem o mutismo à expressão de opiniões/sugestões.....	34
---	----

Tabela 3: Características Geracionais principais.....	62
---	----

Tabela 4: Maestros, endereços dos vídeos e orquestras do estudo piloto.....	81
---	----

Tabela 5: Tempo de fala e percentagem do tempo de ensaio.....	85
---	----

Tabela 6: Participantes ativos das orquestras observadas.....	100
---	-----

Tabela 7: Comportamentos dos maestros liberais.....	130
---	-----

Tabela 8: Calendarização dos ensaios da segunda fase.....	225
---	-----

Lista de Figuras

Figura 1: Maestros e capas de Cds.....	14
--	----

Figura 2: Modelo Matemático de Comunicação de Shannon e Weaver.....	23
---	----

Figura 3: Triângulo de Semiótico de Ogden & Richards.....	25
---	----

Figura 4 Peça Delicadamente.....	35
----------------------------------	----

Figura 5: O processo da negociação.....	58
---	----

Figura 6: Modelo teórico das representações mentais do “resultado artístico desejado” na performance musical.....	68
---	----

Figura 7: Os 5 Ps da estratégia de Mintzberg.....	71
---	----

Figura 8: Estratégias deliberadas e emergentes.....	77
---	----

Figura 7: Fonte de evidências do estudo observacional.....	101
Figura 10: Triangulação dos dados.....	109
Figura 11: Mapa temático da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra.....	113
Figura 12: Estratégias Comunicativas.....	114
Figura 13: A Liderança do maestro.....	123
Figura 14: O processo de comunicação entre o maestro e a orquestra.....	143
Figura 15: A pesquisa guiada pela prática, uma estrutura de práticas.....	202
Figura16: Exemplo de intervenções na partitura.....	222

Introdução

Apresentação Temática

Maestro. *Magister*, mestre, regente, mago; palavras que sugerem poder, direção, coordenação, liderança e status. Não por acaso, o maestro Hebert von Karajan foi frequentemente fotografado a conduzir carros esportivos e aviões. Do mesmo modo, o maestro George Solti já foi filmado chegando a concertos com uma *limousine* e tapete vermelho na entrada do teatro.

No decorrer de quatorze anos de experiência do investigador principal como maestro, ao dirigir coros, orquestras de sopro e sinfônicas, pode aperceber-se do contraste entre o maestro idealizado e “romantizado” pela comunicação e redes sociais, pela indústria cultural, pela literatura formativa de direção, à sua personalidade e atividade prática. Como um jovem maestro poderia construir todas as competências da sua profissão sem ter uma prática antes de estar à frente da orquestra? Em resposta a isto, em 2008, o investigador principal e outros colegas escreveram o livro “O Regente sem Orquestra - exercícios básicos, intermediários e avançados para a formação do regente” (Rinaldi, De Luca, Nery, & Vazzoler, 2008). Contudo, o livro, ao discorrer sobre a comunicação gestual do maestro, não respondeu às duas outras inquietações sobre a formação e atuação do investigador principal: a liderança e a comunicação interpessoal. Gostando de liderar e tendo algum carisma pessoal, não se revia no maestro que chega com uma *limousine* à sala de espetáculos. Esta postura equivocada, do maestro que ostenta a sua imagem e seu poder, foi incentivada pelos professores durante a sua formação no bacharelato em Composição e Regência e, ao dirigir uma orquestra profissional, apercebeu-se o quanto ela prejudicava o grupo. A outra inquietação foi a necessidade de comunicar verbalmente com a orquestra durante o ensaio, competência que não foi construída durante a sua formação e é pouco discutida na literatura de direção de orquestra sinfônica.

A comunicação entre duas ou mais pessoas, ou seja, a interpessoal, acontece a todo o momento, podendo ser verbal ou não verbal. E é através dela, como afirma Becker (2010), que comunicamos o tempo todo, desde os músicos no ensaio, os funcionários da orquestra e toda a cadeia de produção artística. Antes mesmo de chegar ao pódio para ensaiar, os músicos já são capazes de perceber como poderá ser o ensaio, como o maestro o dirige, e qual o seu temperamento (Acklin, 2009; Bowen 2003). Então, o que se pode fazer para além do gesto, para além da técnica de direção, a fim de que o ensaio seja melhor, mais otimizado e com o propósito de motivar os músicos para que nossos “resultados artísticos desejados¹” (Dalagna et al., 2021) sejam alcançados?

Neste sentido, a temática desta tese de Doutoramento em Música no ramo Estudos da Performance é a comunicação entre o maestro e a orquestra sinfónica e a expressão da sua liderança, através da comunicação no contexto do ensaio na construção dos seus “resultados artísticos desejados”.

Contexto da investigação, objetivos e desenho de estudo

Durante uma *masterclass* de direção, o investigador principal estava a dirigir a *Petite Suite* de Claude Debussy. Os músicos não perceberam os seus gestos, então o professor o parou e fez algumas correções. O investigador principal repetiu o trecho, porém, sem sucesso, e novamente o professor o interrompeu, tomou a direção da orquestra no intuito de oferecer um exemplo de como fazê-la, mas, também sem êxito. Então, dirigiu-se à orquestra verbalmente e explicou-lha que aquele andamento (*Un bateau*) continha todos os elementos de uma paisagem: um barco, que seria a flauta; a água, como as cordas; e o vento, semelhante à harpa. Após essa intervenção verbal do professor, o investigador principal reiniciou o mesmo trecho e o resultado musical foi outro, pois a orquestra respondeu musicalmente com uma dinâmica e uma articulação mais adequada. Ao analisar este facto, percebeu-se que o maestro estabeleceu uma relação com a orquestra através do uso de metáforas, delineando, assim, um carácter musical. Portanto,

¹ Cf. Capítulo 2.7.

cada músico individualmente construiu, de acordo com suas referências e experiências pessoais, uma imagem da “paisagem” proposta pelo maestro. Os músicos interpretaram a música coletivamente.

A profissão do maestro é ainda concebida como uma das últimas égides do totalitarismo (Zander, 2001). Apenas ele tem direito à fala, isto é, apenas o maestro comanda sua orquestra e suas ideias são as únicas a serem ouvidas (Borges, 2014; Canneti, 1978). Todavia, a importância de o maestro comunicar eficazmente usando a linguagem gestual de maneira técnica, criativa e expressiva a fim de promover a compreensão da música e o desempenho da orquestra, tem sido destacada na literatura (Koivunen & Wennes, 2011). Apesar disso, poucos estudos têm-se concentrado na comunicação verbal durante os ensaios (Napoles, 2017). Particularmente, as características que contribuem para a comunicação explícita das intenções do maestro nesse processo são pouco debatidas, e é quase nulo o debate do impacto que essa comunicação pode causar na orquestra.

Então temos, por um lado, o maestro idealizado pela literatura formativa de direção, que o concebe como detentor “do poder” de interpretar a música. Do outro lado, estão os músicos que o obedecem. Entretanto, durante o ensaio será o momento no qual a liderança expressada através da comunicação interpessoal do maestro poderia estabelecer um ambiente colaborativo (Biasutti, 2013; Brandler & Peynircioglu, 2015), e ele precisará de delinear estratégias para que essa comunicação seja otimizada, não permitindo que os músicos sejam passivos (Koukis, 2015). Do mesmo modo, uma orquestra profissional possui músicos proficientes em seus instrumentos e familiarizados com a linguagem musical disponível. Quando a orquestra participa do processo da *performance* da composição que será executada ela quer e se inspira a fazê-lo (Price & Byo, 2002). O maestro, apesar de a literatura da direção o idealizar dessa forma, não deveria ser “a última égide do totalitarismo” porque uma orquestra pode sobreviver sem maestro, mas o mesmo não pode existir sem uma orquestra.

Portanto, a lacuna que pretende-se preencher a partir destes pressupostos é: o papel do maestro e da orquestra na concepção de um ensaio colaborativo para estimular a independência da orquestra do trabalhar para o maestro (imposição e

dependência), do trabalhar com ele (dependência), para finalmente, poder trabalhar sem ele (independência através dos “resultados artísticos desejados”).

A literatura aponta os factos, ou seja, caracteriza o maestro (Koivunen & Wennes, 2011; Nussbaum, 2005; Ponchione, 2013), mostra a relação comunicativa entre ele e a orquestra (Grechesky, 1985; Napoles, 2014; Upham, 1993). Contudo, além de estar embasada no contexto de bandas de música e orquestras escolares, não clarifica o papel do maestro e da orquestra na busca de soluções performativas, isto é, como ambos negociam através da comunicação interpessoal os seus “resultados artísticos desejados”.

Portanto, esta investigação tem como objetivo geral perceber as dificuldades identificadas na comunicação entre maestro e orquestra, propondo estratégias de ensaio que privilegiem a negociação e não a imposição de um “resultado artístico desejado”.

E como objetivos específicos:

1. Compreender como ocorre a comunicação interpessoal entre maestro e orquestra durante o ensaio;
2. Compreender o uso de estratégias de ensaio na comunicação verbal do maestro;
3. Diagnosticar, na perspetiva dos músicos e do maestro, qual é o papel de cada um em busca da realização e negociação dos “resultados artísticos desejados” da orquestra;
4. Perceber como as estratégias de ensaio podem estabelecer um ambiente colaborativo;
5. Perceber como as contribuições da orquestra durante o ensaio podem influenciar as decisões performativas do maestro;
6. Diagnosticar e entender na perspetiva dos músicos e maestro como são as negociações em busca dos “resultados artísticos desejados”.

Para responder aos objetivos desta investigação, foi conduzido um estudo empírico, dividido em duas fases principais, propostas em um desenho de estudo qualitativo e flexível (Robson 2017): (i) Fase 1 – Estudo Piloto e Estudo

observacional, exploratório e descritivo; e (ii) Fase 2 – Pesquisa guiada pela prática. A primeira fase tem como propósito responder aos objetivos 1, 2 e 3 enquanto a segunda fase tem como propósito responder aos objetivos 4,5 e 6.

Inicialmente elaborou-se um estudo observacional piloto com o objetivo de se observar a comunicação verbal do maestro durante o ensaio, de se identificar a sua gestão do tempo de ensaio, o conteúdo musical a ser ensaiado, bem como as suas estratégias de comunicação e atitudes. O estudo piloto forneceu perspectivas conceituais e metodológicas que poderiam subsidiar a exploração do tema abordado, isto é, pretendeu-se agregar ferramentas para se criar uma metodologia de recolha e análise de dados para o estudo observacional a seguir.

Segundo Piovesan & Temporini (1995) o estudo observacional exploratório permite um conhecimento mais completo e adequado da realidade. Neste sentido este estudo teve o objetivo de diagnosticar o papel da orquestra e do maestro na interpretação das peças. Esta análise ajudou a informar o desenvolvimento de um plano de estratégias de direção colaborativa para a fase II da investigação, a pesquisa guiada pela prática.

Após o estudo observacional, a fase II possibilita a avaliação das implicações das estratégias compiladas na fase anterior. Assim, evidenciou-se como o maestro/investigador pode criar uma atmosfera colaborativa de ensaio, como a contribuição da orquestra pode afetar suas escolhas e como as negociações entre os músicos e o maestro visam produzir “resultados artísticos desejados”.

O propósito exploratório por trás do presente estudo é baseado na falta de compreensão sobre a comunicação interpessoal e a liderança do maestro e a orquestra. Segundo Robson (2017), a observação pode assumir uma variedade de formas e pode ser usada para vários propósitos em um estudo. É comumente usada em uma fase exploratória, normalmente de forma não estruturada para descobrir o que está acontecendo em uma situação como uma precursora para os “testes subsequentes dos *insights*” (Robson, 2017, p. 321).

Estrutura da tese

Esta tese está organizada em três secções principais, precedidas por uma introdução geral. O termo “**Prelúdio, Fuga e Variação**” foi empregue como argumento artístico/criativo para dividir as secções e foi baseado na peça homónima, Op. 18, do compositor belga César Frank, (1822-1890). Cada secção tem uma breve introdução seguida de seus capítulos subsequentes.

O **Prelúdio** apresenta o enquadramento teórico que embasou esta investigação. É dividido em três capítulos. No capítulo I, “Maestro, mito ou herói?” são discutidas as perspetivas teóricas, sobre o maestro. No capítulo II, “Comunicar para liderar”, são discutidos os principais conceitos de comunicação e liderança. O capítulo III, “O processo da estratégia” apresenta dois conceitos: o conceito de estratégia, percebido como estratégias de ensaio e “resultados artísticos desejados”.

A segunda secção possui cinco capítulos que perfazem a primeira fase do estudo empírico da tese. A estrutura de uma **Fuga** delinea esses capítulos, ou seja, a primeira fase do estudo empírico, nomeadamente: (IV) o sujeito; (V) o contra-sujeito; (VI) o divertimento; (VII) o *stretto* e o (VIII) *pedal e coda*.

Os capítulos IV e V, respetivamente o estudo piloto e o estudo observacional, discorrem sobre os métodos de investigação da primeira fase. O estudo piloto agrega ferramentas para se criar uma metodologia de recolha e análise de dados para o estudo observacional. Os capítulos VI e VII apresentam a discussão e os resultados alcançados. O capítulo VIII “Do mito ou herói ao Servo: Comunicar para influenciar”, faz uma reflexão sobre o maestro, não mais como “mito ou herói”, mas como servo. Neste capítulo também é discutida as Estratégias para uma direção colaborativa.

A terceira secção, a **Variação**, possui três capítulos. Os capítulos IX e X referem-se a pesquisa guiada pela prática ou *practice led research*, cujo objetivo é observar o impacto das implicações que as estratégias sintetizadas na fase anterior trouxeram ao ensaio. O capítulo XI, para além de discorrer sobre os inúmeros aspetos estudados ao longo desta investigação, apresenta as principais

conclusões, contribuição para o conhecimento, limitações do estudo, implicações pedagógicas, sugestões para investigação futuras e divulgação.

Prelúdio

Enquadramento Teórico

Capítulo I

Maestro, Mito ou Herói?

Capítulo II

Comunicar para liderar

Capítulo III

O processo da estratégia

Introdução

O **Prelúdio** apresenta o enquadramento teórico que embasou esta investigação, correspondendo a uma revisão conceitual de literatura.

É dividido em três capítulos. No capítulo I, são discutidas as perspetivas teóricas, sobre o maestro, nomeadamente a conceção do conceito “mito ou herói” que delinea o maestro como detentor dum poder absoluto e sua orquestra é mera coadjuvante da interpretação musical.

No capítulo II, são discutidos os principais conceitos de comunicação e liderança. Inicialmente o processo comunicacional é caracterizado e em seguida é destacado a comunicação interpessoal nas organizações. A liderança é discutida de maneira geral através da literatura corporativa e posteriormente trata-se especificamente dos aspetos da liderança do maestro.

O capítulo III apresenta dois conceitos: o conceito de estratégia, percebido como estratégias de ensaio e “resultados artísticos desejados”. O primeiro discorre sobre as possíveis perceções que a estratégia pode ter e desenvolver e o segundo uma possibilidade da atuação do maestro como líder e tutor junto a orquestra.

Capítulo I: Maestro, Mito ou Herói?

Aquilo que serve a uma finalidade irreal se porta como algo real, e o regente, de seu lado, como se lograsse isto aqui e agora. Desse modo, envenena tudo aquilo que leva objetivamente a cabo (Adorno, 2011, p. 294)

Os sonhos são mitos particulares, os mitos são sonhos públicos

Joseph Campbell

Os músicos da orquestra estão na sala de ensaio. O concertino levanta-se, o oboísta toca a nota lá e afina o grupo. Em seguida, entra o maestro, inicia a música e logo a interrompe dizendo: *da capo!* Este cenário - ou *ritual*, de acordo com Lehmann (2014) - pode ter sido concebido por Fellini, mas o maestro de uma orquestra sinfónica foi e é, de facto, idealizado pela literatura técnica e formativa da direção como um herói (Small, 1999), mitológico (Lebrecht, 2002; Platte, 2016) a exercer a sua arte (Lago, 2008; Platte, 2016; Rocha, 2004).

Esta literatura prescreveu uma longa e multifacetada lista de competências que ele deve dominar: leitura, análise, interpretação da partitura; o conhecimento de organologia; o estabelecimento e manutenção precisa do tempo musical; a criação e manutenção do equilíbrio entre os naipes; a identificação e correção dos erros e incongruências ao longo da música e a comunicação e imposição aos instrumentistas da sua interpretação da peça (Battisti, 2007; Scherchen, 1989). A mesma literatura inferiu que o sucesso do maestro pode ser determinado pela sua personalidade, carisma e pelas suas habilidades como disciplinador, educador, administrador, empreendedor, filósofo, organizador e conselheiro (Scherchen, 1989). Na sociologia o maestro, portanto, de acordo com Bourdieu, (1986) é possuidor de um capital social de recursos acumulados que podem ser reinvestidos, e seu prestígio também é uma forma de capital simbólico. O facto de possuir e dominar inúmeras competências, (isto é, ao se supor que o maestro as

deveria dominar), induz ao público leigo e musical à uma idealização mítica do maestro como um ser diferenciado dos outros músicos. De modo recorrente aparecem expressões e artigos que corroboram suas supostas ligações com elementos míticos. Essa mitificação romântica do maestro (e que às vezes pode ser estendido aos músicos de modo geral), como um ser portador de um “dom”, uma pessoa especialmente dotada e capaz de produzir algo original e muitas vezes genial que, de acordo com Schroeder (2005), está vinculada à entidades sagradas que transcendem o poder e controle humanos. Destarte, são intrínsecas e necessárias a mitificação e a idealização do maestro à interpretação de uma peça musical? Ou apenas o reflexo de um poder que visa a persuasão?

1.1 Maestro, a “Imagem do Poder”

Segundo Borges (2014), “Compreender o papel e os discursos dos maestros é compreender a função social e as crenças da cultura musical em que eles se inserem” (Borges, 2014, p. 610). O mesmo autor inferiu, semelhantemente à Platte, (2016), que o maestro pode ser considerado como um dos mediadores responsáveis por construir, manter e reproduzir a cultura da música de concerto. Por um outro lado, a prática musical e o fazer artístico é o produto de uma “criação coletiva”, uma rede formada por diversos sujeitos que, cumpridores dos seus papéis específicos, são tão imprescindíveis quanto os artistas em si (Borges, 2014). Ou seja, não é apenas a figura do maestro em que ocorre a construção, a manutenção da música de concerto, mas uma coletividade entre o maestro e a orquestra. Entretanto, essa visão de responsabilidade centrada em uma única figura, o maestro, acaba por criar uma aura, um esplendor que reflete o poder.

Theodor Adorno referiu-se à “imagem do poder”, uma imagem idealizada visivelmente incorporada na exposição proeminente do maestro. Para Adorno o desempenho do maestro encapsula tudo o que é necessário entender sobre poder: todos, inclusive o maestro, ficam tão cheios da noção de que o maestro está lá para servir a música e interpretá-la fielmente:

Ele é uma *imago*, uma imagem de um poder que incorpora visivelmente enquanto figura de destaque e mediante uma gestualidade impactante (...) Além disso, o regente demonstra nitidamente seu papel de liderança: a orquestra tem de tocar, de facto, tal como ele ordena (Adorno, 2011, p. 218).

Logie (2012) argumentou que a ideia de Adorno pode ser comparada à observação de Elias Canetti² sobre a imagem do maestro, pois, segundo este autor, quando o maestro está em pé enquanto a orquestra e o público se sentam, e essa seria uma representação antiga do domínio do homem. O autor deduziu também que o pódio do maestro representa o estrado de onde ele é claramente visível, tanto na frente (orquestra) quanto atrás (público). A partitura representa o código da lei: somente o maestro a interpreta e decide quando ela pode ser violada. A plateia fica em silêncio quando o maestro está pronto para começar e permanece parada durante a duração da peça. No final, a plateia deve aplaudir e o maestro abaixa a cabeça em reconhecimento - essa é a antiga saudação do vencedor.

Ainda de acordo com Logie (2012), essas imagens fundamentais do poder afetam o público, mesmo que apenas em um nível subliminar, pois ao se identificar com o maestro, os membros da plateia são capazes de encenar fantasias de poder sem medo de serem responsabilizados. Adorno chama isso “complexo Nero” (Adorno, 2011, 104-5).

Ainda sobre a influência que o maestro exerce sobre a orquestra, Adorno salientou que:

Até mesmo isso pode encontrar algum amparo no fenômeno; no facto de que, para comunicar de alguma maneira algo de suas intenções sob as condições presentes, o dirigente tem de desenvolver determinadas capacidades sugestivas. Que, à primeira vista, ele se saiba comprometido com a coisa mesma e esteja despreocupado com o público- virando-lhe as costas, inclusive, - eis algo que lhe atribui aquela ausência de relação e afeição para com os fãs que Freud, na Psicologia das massas e análise do Eu, dizia fazer parte dos constituintes da imago do líder. (Adorno, 2011, p. 221)

² Canetti, E. (1962). *Crowds and Power*. (C. Stewart, Trans.). London: Victor Gollancz.

Conforme Freud (2001) e Koukis (2015) o maestro também é uma reminiscência de um pai “morto” / simbólico, porque o significado simbólico mais alto da música com a qual ele se identifica substituiu todo o discurso falado de sua parte. O maestro está abertamente “vivo” apenas dando instruções durante os ensaios. Durante a performance, ele é apenas fenomenalmente ativo e na posição de pai “vivo” (ao dar as entradas, ao sustentar uma fermata, por exemplo); de facto, ele está a conduzir a orquestra a partir da posição de um "pai morto". É através dessa posição que a liderança arcaica (e às vezes tirana) exibida durante os ensaios é transformada em liderança no sentido de liderança servil, o que significa que o maestro e orquestra usam um ao outro como instrumento. Isso é feito, segundo Koukis (2015), quando o maestro tenta manter a orquestra em um estado de tensão constante para produzir um som refinado, e ele evita os gestos extravagantes do maestro que representam a liderança arcaica onipotente. Adenot (2015) ilustrou a tensão entre maestro e orquestra ao dizer que a disputa do poder é dividida entre as partes, isto é ora a orquestra ora o maestro lutam pelo poder, facto este, que será discutido no capítulo 7.2.

Definitivamente, existe uma relação de poder entre uma orquestra e um maestro. Pode ser mais ou menos intenso, ou mais ou menos subtil, mas há um relacionamento dominador / dominado, embora possa mudar de um momento para outro: às vezes é o maestro e às vezes a orquestra - um dominando o outro. (Adenot, 2015, p. 5).

Por um outro lado, Platte (2016) inferiu que o maestro constrói em si mesmo uma imagem comercial, tornando-se um objeto de troca. Cottrel (2010) discorreu sobre a indústria fonográfica e como ela influenciou a etnomusicologia. Pode-se deduzir neste sentido, como os maestros se inseriram nessa indústria, a medida que passaram a ser capas de Lps, e posteriormente Cds. Faziam pequenas menções ao compositor, e a suas obras, entretanto as suas respectivas orquestras foram apenas um meio de projeção para as suas carreiras.



Figura 1: maestros e capas de Cds (imagens disponíveis na Internet).

Na figura 1 por exemplo, temos quatro maestros de reconhecida carreira: Hebert von Karajan (1908-1989), Claudio Abbado (1933-2014), Simon Rattle (1955) e Michael Tilson Thomas (1944). Apesar de haver alguma referência aos compositores, orquestras e obras, o grande foco e objeto de venda destes Cds ou Lps não é a música, e sim os maestros. Mesmo quando estes estão a conduzir um carro desportivo e não a dirigir uma orquestra, como Karajan.

De acordo com Schroeder (2004) *apud* Bourdieu (1999)³, uma das principais diferenças entre o campo de produção erudita e o campo da indústria cultural é que, enquanto o primeiro é um sistema que produz bens culturais para os próprios produtores de bens culturais, o segundo produz especificamente para não produtores, o “grande público”. Dessa diferença deriva uma série de implicações, como, por exemplo, o facto de a indústria cultural ser regida pelas leis da concorrência de mercado, enquanto a produção da música de concerto depende do reconhecimento cultural feito pelos seus pares, que são, ao mesmo tempo público e concorrentes. Nesse sentido, para a autora, a tão pleiteada autonomia do artista erudito e, neste caso o maestro, é bastante relativa, uma vez que, para ser reconhecido, ele tem que, de algum modo, estar se referindo a uma tradição, seja

³ Bourdieu, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: Bourdieu, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 99-181.

afirmando-a ou negando-a. Por isso, as capas dos Cds, reforçam a ideia do mito do maestro comercial, e sua imagem deve estar presente no coletivo do grande público, mesmo que a música, o compositor e a orquestra estejam descaracterizados pois, “como assinala Bourdieu, importa menos o que se diz, do que o fato de se estar dizendo algo sobre esses artistas” (Schroeder, 2004, p. 114). Em contrapartida, Zander (2001) percebeu, depois de vinte anos de carreira, que o maestro sem a orquestra não é ninguém, pois ele não produz som:

De repente, comecei a entender que o maestro de uma orquestra não produz qualquer som. Sua fotografia pode aparecer na capa de um CD em várias poses dramáticas, mas sua força verdadeira origina-se da sua capacidade de tornar outra pessoa poderosa (Zander, 2001, p. 78)

Tornar outras pessoas poderosas, transformar e levar a orquestra a outro nível, são ações do maestro que se preocupa com os outros e não com sua própria imagem e poder. O “maestro-servo”, que foi fundamentado nos conceitos da liderança servidora⁴, será discutido no Capítulo 8.3.

1.2 O maestro xamã

Em duas ocasiões, Adorno comparou as atividades do maestro a de um “xamã”, a um “curandeiro”: tanto no fascínio que ele exerce sobre a plateia (2011, 294) quanto na crença de que seus gestos são necessários para fazer com que os músicos deem o melhor de sua arte. (id., 295). No contexto de Adorno, essa referência foi feita para enfatizar os aspectos ilusórios da direção orquestral. No entanto, Cottrell (2007) sustentou que são exatamente esses gestos que permitem ao público e à orquestra aceder a um espaço em que o tempo real está suspenso.

Uma vez que os gestos do maestro são, em qualquer caso, tenuemente relacionados com o exato momento em que a orquestra toca – e em muitas circunstâncias ela pode gerir-se perfeitamente, sugiro que as consequências mais importantes de seu trabalho estejam em relação ao mundo do tempo interior. É

⁴ Cf. Capítulo 2.5.

através de seus gestos dançantes que o maestro contribui para a sincronização do tempo interior (Cottrell, 2007, p. 86)⁵.

Conforme já discorrido, de uma perspectiva sociocultural, os concertos podem ser entendidos como uma forma de ritual. Nesse ritual, o maestro é o único indivíduo autorizado a responder à música com movimento. Cottrell (2007) compara esses movimentos à dança de um xamã e seu papel, como intermediário, em estabelecer contato com o mundo sobrenatural. Logie (2012) argumentou que o termo xamã em relação ao maestro pode elucidar dois aspetos: primeiramente, seus gestos e comportamentos podem ser percebidos como uma forma de exibição voltada exclusivamente para o benefício do público e são justificados em termos de representação de um espaço de tempo interior (tempo virtual não relacionado ao tempo real. Em segundo lugar, ao investigar o fenômeno das duas dimensões no tempo (tempo real e tempo virtual da produção musical), Logie (2012) e Cottrell (2007) abordaram um tema difícil de perceber, mas que é uma realidade para muitos músicos de orquestra: o *delay*, o intervalo de tempo entre a batida (*o battere*) inicial do maestro e a entrada muitas vezes precisa, mas atrasada da orquestra. Essa é uma ilustração perceptível do tipo de tempo musical experimentado pelos músicos. O exemplo de Logie (2012) pode parecer relativamente insignificante, porém sua análise desse fenômeno fornece uma base teórica para entender a diferença entre gestos em tempo real e gestos mais ambíguos do tempo musical.

1.3. *Parla*⁶, *maestro!*

⁵ Since the conductor's gestures are in any case only tenuously related to exactly when the orchestra plays – and in many circumstances it can manage perfectly I suggest that the more important consequences of his work lie in relation to the world of inner time. It is through his dance-like gestures that he contributes to the synchronization of inner time (Cottrell 2007, p. 86).

⁶ *Parla*, do italiano, fala - é uma referência ao pintor e escultor Michelangelo, citada por Giorgio Vassari no livro *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori*. O autor disse que Michelangelo teria ficado extremamente impressionado com sua escultura “Moisés” que, por conta sua perfeição teria dito *Parla!* No contexto deste capítulo, questionou-se o facto do maestro, o “perfeito”, ser o único a ter direito de fala durante o ensaio.

Semelhantemente às observações feitas por Canneti (1962) e de acordo com Lebrecht (2002) e Lago (2008), pode-se avaliar a importância e influência simbólica que os maestros exercem em seus grupos. O maestro, para esses autores, é aquele que organiza as inúmeras ideias musicais expressas pelo compositor na partitura e as aglutina em sua pessoal interpretação. Por conta da influência e liderança sobre os instrumentistas, sua leitura, sua interpretação da música, acaba por ser a única a ser válida, sendo ele mesmo o único com direito à fala durante o ensaio, (ou seja, o “pai vivo” idealizado por Freud, (2001)). Se um único indivíduo tem direito à fala, segundo Foucault (1996), este indivíduo é aquele que também exclui, contribuindo ainda mais para a *imago* do regente: “Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí três tipos de interdições que se cruzam” (Foucault, 1996, p. 9. *apud* Borges, 2014, p. 617). Justamente durante o ensaio o maestro exerce o seu “poder de fala”, onde ele comunica ao grupo suas intenções interpretativas.

Mateus (2009), acrescentou que o poder do maestro se manifesta na magnitude da influência que ele pode exercer, através da sua atitude postural e da sua ação:

O exercício do poder pressupõe que o regente é aceite, tacitamente, pelo conjunto. A sua eficácia depende do facto do agrupamento a ele responder voluntariamente. Eventual “resistência” denota que o regente tem que impor a sua autoridade para influenciar a trajetória da execução, o que representa uma perturbação neste processo comunicacional específico” (Mateus, 2009, p. 74).

Em suma para este autor, “o exercício do poder é um meta-discurso que impregna extensivamente a direção e que concorre para a criação da aura, algo misteriosa, que, por vezes, envolve a regência” (2009, p. 75). A partir do momento em que determinado tipo de produção é consagrada e considerada legítima pelas devidas instâncias legitimadoras, isto é, maestro, orquestra e público, apaga-se o caráter arbitrário dessa consagração, que passa a ser tomada como um direito natural, baseado em leis simbólicas. Isso explica, por exemplo, por que determinados tipos de música – particularmente a música de concerto – são revestidos de uma aura sagrada. E explica também por que os maestros, enquanto

porta-vozes dessa manifestação cultural, são tidos como seres humanos especiais, eleitos divinos, tocados pelas musas, e toda a sorte de atribuições sagradas que lhes possam fazer.

Logo, observou-se que, de modo geral, a falta de consciência de como se dá o processo de formação do maestro, de onde vem a sua “inspiração”, e a sua liderança, acaba por desembocar em uma série de equívocos e mitificações. Schroeder, (2004) complementou que os próprios maestros e músicos com a “naturalização” do comportamento musical pela prática, perdem de vista o seu processo de desenvolvimento e o tomam por “dom”, pensam já ter nascido assim. Todavia, não se trata efetivamente de negar a existência do “talento” da “autoridade”, da “liderança” e mesmo do “gênio” musical. Há que se ter em mente, contudo, que “gênios” e “talentos” existem e são exceções em qualquer área. Entretanto, na música, muitas vezes essas qualidades são consideradas condição *sine qua non* para o sucesso. No ponto de vista educacional, isso é extremamente desastroso, pois provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em “musicais” ou “não musicais” e uma conseqüente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos, até que desistam, por se verem totalmente inaptos para a música. É lugar-comum classificar (ou rotular) os maestros nas seguintes categorias: artistas; talentosos e esforçados. Os artistas são aqueles mitos, aceites como tal, os talentosos aqueles que têm algum reconhecimento e os esforçados são, quiçá, a grande maioria. Então, como um aspirante à carreira de maestro poderia cogitar em desenvolver suas múltiplas competências, se elas são tidas como talento e genialidade inatingíveis?

Portanto, ao refletir sobre o que é delineado pelos manuais da formação de direção (Battisti, 2007; Green & Gibson, 2004; Rudolph, 1994; Scherchen, 1989), isto é, sobre o maestro, como possuidor de múltiplas habilidades e aquele que detém o conhecimento e a interpretação da música; o maestro filólogo, compositor e pedagogo (Magnani, 1996); o herói (Small, 1999) que tem uma gestualidade impactante e incorpora a imagem do poder (Adorno, 2014); o maestro como líder paternalista como o apresentado por Freud (2001) e Koukis (2015), surgiu o seguinte questionamento: qual o papel do maestro no estabelecimento dos

“resultados artísticos desejados” da orquestra? Como esse maestro poderá motivar, capacitar a sua orquestra e se comunicar com ela de maneira eficiente?

1.4 Maestro, *da Capo!*

Voltemos ao cenário do ensaio do início deste capítulo. Uma protagonista é deixada de lado ao obedecer passivamente à liderança do maestro, a orquestra. Ela não é um instrumento inanimado que o maestro pode tocar como quiser. Ela quer ser liderada (Bowen, 2003) e também sente-se estimulada ao contribuir para a interpretação da peça (Price & Byo, 2002), todavia, a representação idealizada e hierarquizada na pessoa do maestro, obscurece intrinsecamente todo o trabalho e as interações que ocorre entre ele e os instrumentistas, e, novamente, o maestro dirá: *da capo!*

Como a literatura demonstrou, um dos papéis que o maestro desempenha é o estabelecimento de sua autoridade. No entanto, a probabilidade de que os elementos dessa autoridade sejam persuasivos e gerem alguma mudança no discurso musical depende das estratégias de ensaio do maestro (Brandler & Peynircioglu, 2015; Gonzalez, 2001; Hunter, 2003; Macleod, 2017; Penrose, 2012) Maestros que são inspiradores e persuasivos podem também ser considerados como dominadores por seus instrumentistas (Koivunen & Wennes, 2011; Price & Byo, 2002). Então ser persuasivo e inspirador não quer dizer que o ensaio será eficaz, pois não garante que essa persuasão dominadora do maestro seja colaborativa por parte dos músicos (Hopper, 2016; Whitaker, 2011).

Diante disto, observou-se, por um lado, o maestro idealizado pelos manuais de direção, com uma série de competências e habilidades, que o transformaram num “mito ou herói” a impor sua vontade. Do outro lado, os músicos como meros espectadores a observar passivamente a sua “arte da direção” (Silvey, 2009). Entretanto, durante o ensaio será o momento no qual a liderança expressada pela comunicação interpessoal do maestro poderá estabelecer um ambiente colaborativo (Biasutti, 2013; Brandler & Peynircioglu, 2015) e ele precisará de

delinear estratégias para que essa comunicação seja otimizada, não permitindo que os músicos sejam passivos (Koukis, 2015).

Do mesmo modo, observou-se a orquestra que, apesar de ser uma estrutura profissional e organizacional estratificada, seus instrumentistas dominam seus instrumentos e conhecem o texto musical que lhes é oferecido. A orquestra deseja e se sente motivada quando participa do processo da construção da peça a ser executada (Price and Byo, 2002) e quer colaborar para esta construção (Kawase, 2015). Todavia, o maestro não pode ser o “mito ou herói”, a impor sem consequências as suas vontades artísticas e pessoais, pois apesar da literatura formativa da direção idealizá-lo desta forma, uma orquestra pode existir sem um maestro, mas o mesmo não existe sem uma orquestra.

Ao contrário do “mito ou herói”, a ideia que foi delineada nesta investigação é que o maestro possa ter e desenvolver um domínio sobre liderança para ser um servo, (Greenleaf, Spears, & Covey, 2002; Hunter, 2006), um facilitador (Wis, 2007) ou um tutor. Esse maestro que não é um mito, muito menos um herói, é aquele que direciona a orquestra à um nível superior, que orienta e equilibra as ideias musicais da orquestra com as suas próprias e as negocia através da comunicação interpessoal. Para tal, ele planeia e define suas estratégias de ensaio e suas atividades de direção de maneira colaborativa no intuito de desenvolver e abarcar os “resultados artísticos desejados” do grupo.

Estes conceitos, liderança, comunicação interpessoal, ensaio, estratégias de ensaio e “resultados artísticos desejados”, serão abordados nos próximos capítulos.

Capítulo II:

Comunicar para Liderar

“Todas as nossas tentativas de modificar a nós mesmos e aos outros se processam na área da comunicação. O comportamento interpessoal é, basicamente, comportamento intercomunicativo.”

Thayer (1972, p. 101-103)

“Técnica é comunicação: as duas palavras são sinónimas para os maestros”

Leonard Bernstein

2.1. Conceitos gerais de Comunicação

Este estudo teve como objeto de análise a comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra durante o ensaio e como o maestro exerce a sua liderança através da comunicação.

A comunicação é um dos fenómenos mais singulares da espécie humana, pois proporcionou a linguagem, a cultura e a tecnologia, elementos indissociáveis no processo da evolução dos seres humanos e processo civilizacional (Perles, 2007). As definições de comunicação como sendo o ato de comunicar, de dar e obter informação, de aviso ou ainda como passagem, caminho ou ligação, para além de insuficientes para descrever o conceito, “se servem do longo processo de desenvolvimento da linguagem para simplificar um dos fenómenos mais importante da socialização, cujos limites sempre estão por vir” (Perles 2007, p. 2). Isto é, se na biologia se considera que uma rocha comunica no momento que as suas partículas se atraem ou se repelem no interior da sua estrutura atómica, implicando movimento (Teles, 1973, p. 19), os fundamentos deste fenómeno nos seres humanos estão ancorados na psicologia, na sociologia ou na linguística Na

psicologia, a comunicação é entendida como um conjunto sensorial e funções perceptivas, na sociologia é perspectivada como um fundamento da vida social e na linguística considerada basilar na sociabilidade entre os seres humanos para que haja a possibilidade de transmissão de experiência e conhecimentos de um para o outro (Bordenave, 1982).

Considera-se, portanto que a possibilidade da transmissão do conhecimento é, assim, assunto da comunicação (Perles, 2007), pelo que foi desenvolvida a “Teoria do Conhecimento”, fundamentada em três aspetos: existe algo? Existe a possibilidade de compreendê-lo? Existe a possibilidade de comunicá-lo ou transmiti-lo? Por outro lado, Flusser (2018) afirmou que a comunicação humana é um processo artificial, baseada em artifícios, descobertas, ferramentas e instrumentos e que o se materializam em símbolos codificados e organizados. Para este autor, a fala, por exemplo, não é um som natural como o canto dos pássaros, e a escrita também não um gesto natural como a polinização das abelhas. Por isso, pertencendo “àquelas disciplinas relacionadas com aspetos não naturais do homem, as ciências do espírito, as humanidades” (Flusser, 2018, p. 126), a teoria da comunicação não é uma ciência natural, passível de ser estuda e desenvolvida.

2.2. Caracterização do processo comunicacional

O processo comunicacional tende a acontecer da seguinte maneira. (Tabela 1):

1. Emissor	O processo de comunicação começa no comunicador ou no remetente
2. Codificação	Codificação é o processo pelo qual o emissor comunica a sua mensagem através de palavras, imagens, ações, etc,
3. Recetor	Pessoa que recebe as informações enviadas.

4. Mensagem	Conteúdo da informação enviada pelo emissor. O principal tema do processo de comunicação.
5. Canal ou meio	Através do qual uma mensagem viaja do emissor para o recetor.
6. Descodificação	O recetor recebe a mensagem e descodifica a palavra e símbolos em ideias.
7. Feedback	Resposta do recetor. Corresponde à informação pela qual o emissor sabe se a sua mensagem foi captada pelo recetor.

Tabela1: O Processo comunicacional (Bordenave, 1982; Fujishin, 2019; Nilekani, 2011).

Dentre os modelos de processo de comunicação apresentados na literatura, ressalta-se o “Modelo Matemático de Comunicação de Shannon e Weaver” (Cruz & Segatto, 2009): a fonte de informação constitui a pessoa que fala; o emissor, aquele que envia a mensagem da fonte; o sinal, o discurso a ser transmitido; o recetor, aquele que capta a mensagem para o recetor; o recetor, o ouvinte da mensagem; e os ruídos, os fatores que distorcem a qualidade de um sinal (Figura 1).

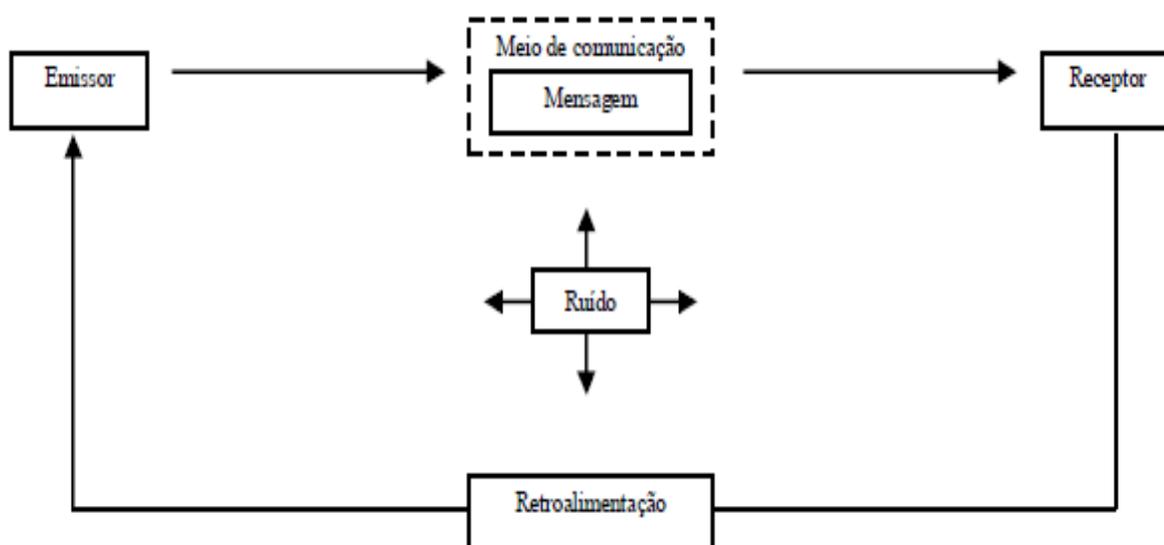


Figura 2: Modelo Matemático de Comunicação de Shannon e Weaver (Cruz & Segatto, 2009, p. 436)

O modelo de Shannon e Weaver foi inovador em relação a modelos anteriores, ao inserir um novo componente, o ruído, no processo de comunicação. Este pode ser categorizado em três níveis (Fujishin, 2019): (i) físico, causado pelo ambiente; (ii) fisiológico, causado por algum distúrbio no corpo no recetor; e (iii) psicológico, causado por distrações na mente do recetor.

Posteriormente percebeu-se a necessidade da existência de outro aspeto de grande importância no processo de comunicação (Freixo, 2006): a retroalimentação ou retroação, ou seja, “um mecanismo que visasse assegurar o adequado recebimento da mensagem transmitida” (Cruz & Segatto, 2009, p. 435).

2.2.1 Diferentes quadros de referência e barreiras à comunicação

Um importante aspeto que se deve considerar no processo de comunicação são os diferentes quadros de referência sobre as barreiras comunicacionais entre o maestro e os músicos, ou seja, quando estes descodificam de forma diferente da pretendida pelo maestro, e que serão futuramente utilizados na compreensão da descodificação da mensagem enviada pelo maestro aos músicos e seu *feedback*. A semiótica apresenta-nos o ‘Triângulo de Ogden-Richards’ ou o “Triângulo Semiótico” (Ogden & Richards, 2001), conforme se pode ver na Figura 3. No topo desse triângulo encontra-se o ‘pensamento ou referência’ e, na sua base, o ‘símbolo’ e o ‘referente’. Aí, através de uma linha tracejada, observa-se que não há uma relação direta entre os dois elementos, sendo mediada pelo pensamento ou referência que se encontra no topo (Fernandes, 2011).

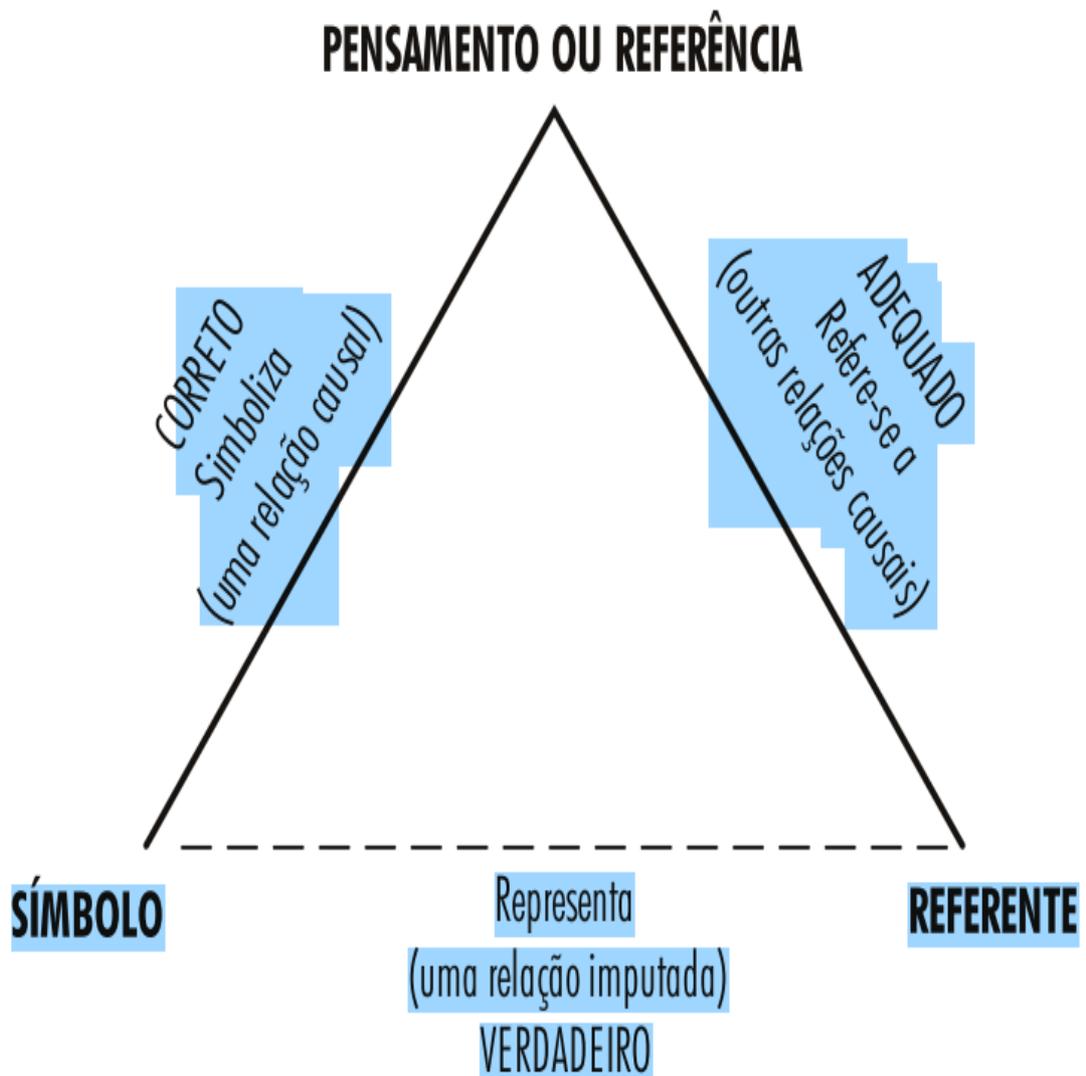


Figura 3: Triângulo de Semiótico de Ogden & Richards (2001; adaptado por Fernandes, 2011).

No mesmo sentido, Pierce (2010) afirma que a relação símbolo (ou signo) e referência (ou interpretante) é convencional e propôs que:

Um signo, é aquilo que, sob certo aspeto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. (Pierce, 2010, p. 46).

Para o autor então, o signo criado é o interpretante do primeiro signo, a representar alguma coisa, o seu próprio objeto.

Para contextualizar essa triangulação da semiótica na concepção de Odgens & Richards (2001) e Pierce (2010), foi utilizado o quarto andamento, Ária⁷, da Suíte Holberg, Op. 40, de Edvard Grieg (1843-1907). A partitura já sugere um andamento e um possível caráter: *Andante religioso*. O maestro (a referência), ao sugerir verbalmente aos músicos um caráter para a orquestra como os “sons de uma catedral” (o símbolo), um poderia entender e imaginar a arquitetura de uma catedral gótica, outro faria relações com a oração e, um terceiro músico, perceberia a instrução como *legato*. Ou seja, o símbolo (a catedral) não muda, mas ao mudar a referência (maestro, e diferentes músicos) o referente (o sentido, o significado para cada um) também mudará.

No mesmo prisma, Rego (2007, p. 89) define como “comunicação eficaz” aquela que “assegura a plena correspondência entre os pensamentos do emissor e a interpretação que o recetor deles faz”. Para além disso, destacou duas premissas: (i) o que dizemos não é necessariamente o que os interlocutores ouvem; e (ii) o que eles ouvem é mais importante do que o que dizemos. Para este autor e para que haja uma comunicação eficaz é preciso ter cuidado não apenas com aquilo que é dito, mas também com a forma como é transmitida a mensagem, com o comportamento do emissor no momento da comunicação e como o outro irá receber aquela informação. Rego (2007) e Robbins (2020) elencaram essas dificuldades, nos diferentes quadros de referência, como uma das barreiras para o processo comunicacional:

As barreiras são por conseguinte, tudo aquilo que pode perturbar o processo e interferir na transmissão e receção das mensagens, reduzindo a fidelidade destas (Rego, 2007, p. 89).

Rego (2007) refere como barreiras à comunicação ‘juízos de valor, estereótipos e preconceitos’ que se formam, como quando os colaboradores percebem os seus líderes como meramente preocupados com os seus interesses pessoais. Assim, recebem as suas mensagens com desconfiança e respondem de modo menos diligente às suas solicitações. De forma semelhante, um liderado pode desenvolver o preconceito de que todos os líderes são

⁷ Partitura e áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFEBTbNs4yk>

autoritários e acaba por desconfiar da genuinidade das mensagens do seu líder (Rego, 2007). Uma leitura de senso comum carregada de juízos de valor, estereótipos e preconceitos no meio orquestral é o facto se dizer que é possível conhecer um novo maestro apenas pela maneira como ele caminha em direção ao pódio e como empunha sua batuta. Bowen (2003), inclusive, sublinhou esse mesmo facto comum nos seus estudos.

Robbins (2020) sintetizou as demais barreiras no processo de comunicação como: (i) percepção seletiva, em que o recetor vê e escuta seletivamente com base nas suas próprias necessidades, motivações, experiências, passado e outras características pessoais; (ii) sobrecarga de informação, quando as informações excedem a capacidade de processamento e cujo resultado é perda de informações e uma comunicação menos eficaz; (iii) emoções, a maneira como o recetor se sente no momento em que recebe a mensagem poderá afetar a sua maneira de interpretá-la, isto é, uma mesma mensagem pode ser interpretada de uma forma caso o recetor se sinta indisposto ou distraído e de outra forma caso esteja feliz; (iv) medo da comunicação, a ansiedade causada pela comunicação verbal e interpessoal e a ponto de a pessoa escolher outros métodos para comunicar ou evitar situações em que a comunicação verbal é necessária. O mesmo autor concluiu dizendo que “existem inúmeras pessoas com sérias limitações em sua comunicação oral e que tendem a racionalizar a questão dizendo a si mesmas que a comunicação não é tão importante para o exercício eficaz de suas funções” (Robbins, 2020, p. 421) nas organizações.

Deste modo, o maestro ou o líder deverá ter em mente que a comunicação é um processo que abarca três pontos iniciais (Stoner & Freeman, 1999): (i) envolve pessoas e que para entender a comunicação é necessário que se procure entender como as pessoas se relacionam umas com as outras; (ii) envolve significados partilhados, o que significa que as pessoas que estão a comunicar entre si deveriam concordar com a definição dos termos utilizados; e (iii) é simbólico, pois gestos, sons, imagens e palavras só podem representar as ideias que ela pretende comunicar.

2.3. A Comunicação interpessoal

A comunicação interpessoal diz respeito à interação social entre uma ou mais pessoas. As teorias e estudos sobre a comunicação interpessoal procuram entender como os indivíduos usam o discurso verbal e as ações não-verbais, bem como o discurso escrito, para atingir uma variedade de objetivos instrumentais, como informar, persuadir e fornecer apoio emocional aos outros (Berger, 2010). A comunicação interpessoal possui dois princípios básicos, de acordo com Berger (2010) e Nilekani (2011): (i) é inevitável, pois diariamente todos os seres humanos comunicam, trocam ou passam as suas visões de uma pessoa para outra através de palavras, expressões faciais, gestos e posturas; e (ii) é irreversível, quando se parte do pressuposto que sempre que as pessoas estão a comunicar as mensagens enviadas não podem ser retomadas, por conta da irreversibilidade da comunicação.

2.3.1 A comunicação interpessoal nas organizações

Como já referido, os seres humanos comunicam uns com os outros, diariamente, ocorrendo também em contexto organizacional, seja nas empresas, nas repartições públicas, seja nas orquestras sinfônicas. Estudos apontam que a comunicação pode ser uma das ferramentas mais importantes para uma eficiente gestão organizacional (Robbins, 2020) e, justamente por isso, uma comunicação eficaz também pode fazer parte do trabalho de gerir e liderar pessoas.

A liderança envolve a comunicação, pelo que o maestro ou líder comunicam as suas ideias à orquestra ou aos elementos da sua organização. Para que essas ideias e decisões sejam tomadas e as ações executadas, o maestro ou líder precisam de comunicar de forma eficiente, seja através da comunicação face a face durante os ensaios ou reuniões, seja através de via digital, telefónica, por memorandos, ofícios, comunicações internas, avisos em redes sociais, etc.. Na utilização de qualquer um dos meios acima mencionados, uma comunicação ineficiente pode gerar uma série de conflitos, como por exemplo dentro dos naipes da orquestra, ou dos sectores administrativos e outros órgãos internos.

Rego (2007) inferiu que os líderes com boas competências comunicacionais conseguem mobilizar e aproveitar com maior eficácia as energias e capacidades de seus liderados. Dos dez papéis de um líder sugeridos por Mintzberg (1990), Rego (2007) considerou que cinco são comunicacionais: (i) ligação, aquele que estabelece contatos fora da área de comando; (ii) monitor, aquele que observa o contexto para obter informação; (iii) disseminador, aquele que partilha e distribuiu informações aos liderados; (iv) porta-voz, aquele que divulga informações a pessoas externas à organização; e (v) negociador, aquele que negocia com agências, clientes, liderados, etc.. Os outros cinco papéis, apesar de não serem competências explicitamente comportamentais, também dependem da comunicação para sua execução, uma vez que “a comunicação e a gestão surgem inextricavelmente associadas, dada a natureza da gestão e das responsabilidades gestionárias” (Rego, 2007, p. 29).

De acordo com Robbins (2020), a comunicação possui cinco funções básicas num grupo ou numa organização: (i) de gestão, (ii) de *feedback*, (iii) de expressão emocional, (iv) de persuasão e (v) de troca de informações. Para o autor, a comunicação permite gerir o comportamento das pessoas, tanto através da hierarquia formal da organização como por meio de diálogos informais. A hierarquia formal da organização define e controla com quem as pessoas devem comunicar no decorrer das suas funções. Numa orquestra, por exemplo, os violinos *tutti* comunicam dúvidas ou questões ao seu chefe de naipe e este comunica ao maestro. Por outro lado, os demais membros do mesmo naipe ou da orquestra, ao se aperceberem que um novato está a tocar rápido demais ou de uma maneira diferente dos seus pares (fazendo com que o resto do grupo pareça diferente), podem iniciar uma comunicação informal, a hostilizando esse novo membro com o objetivo de controlar a sua conduta e que acabará por agir da mesma maneira que os demais colegas a fim de se encaixar na orquestra.

A comunicação também facilita a motivação e gera um *feedback*, pois cabe ao líder utilizá-la de forma adequada, a fim de fazer com que os colaboradores compreendam o que deve ser realizado, qual a qualidade do seu trabalho e como melhorá-lo. Com o estabelecimento de metas específicas, o *feedback* e o reforço

do comportamento desejável são importantes para estimular a motivação e, tudo isso, requer o uso de uma comunicação eficiente.

A comunicação é também uma importante ferramenta para a expressão emocional. Para muitas pessoas, a harmonia no grupo de trabalho é um fator determinante na sua satisfação, onde podem expressar os seus sentimentos e satisfazer as suas necessidades individuais.

Semelhante à expressão emocional, outra função básica num grupo ou organização é a persuasão, que pode ser positiva ou negativa de acordo com o emprego desta função na comunicação do líder com o grupo. O líder pode inspirar e persuadir o grupo a acreditar no compromisso social da empresa ou levá-los a transgredir as leis para atingir uma meta organizacional.

Por fim, a comunicação é ainda facilitadora da tomada de decisões, já que proporciona as informações necessárias para que se identifiquem e avaliem alternativas solucionadoras de problemas.

Ainda de acordo com Robbins (2020), nenhuma destas cinco funções deve ser vista como a mais importante. Para que a equipa apresente um desempenho elevado, é preciso trabalhar adequadamente as cinco funções, pois toda a interação de comunicação que ocorre dentro das organizações exerce uma ou mais destas.

2.3.2 Ouvir e Calar: a importância da escuta ativa nas organizações

Segundo Daft (2006), uma das mais importantes ferramentas que o líder pode (e deveria) utilizar para realizar uma comunicação eficaz é saber ouvir. Para o autor, ouvir envolve a habilidade em assimilar os factos e os sentimentos para interpretar o verdadeiro significado de uma mensagem. Só assim o líder será capaz de fornecer uma resposta apropriada ao seu interlocutor. Rego (2007, p. 301)

destacou que “no coração da boa comunicação está a escuta ativa⁸” e Goleman (2012) afirmou que:

Saber ouvir, a chave da empatia, é também, crucial para a competência na comunicação. Ser bom ouvinte – fazer perguntas inteligentes, ter espírito aberto e compreensivo, não interromper, procurar fazer sugestões – representa cerca de um terço das avaliações das pessoas sobre se alguém com quem trabalham é ou não comunicador eficaz. Compreensivelmente, saber ouvir conta-se entre as capacidades comerciais mais frequentemente ensinadas (Goleman, 2012, p. 184)

Vários autores sugeriram que o ato de ouvir é uma ferramenta fundamental para a eficácia comunicacional (Carnegie, 2014; Daft, 2006; Goleman, 2011; Rego, 2007; Rosenberg, 2010; Sclavi, 2003; Van Edwards, 2017). Carnegie (2014) considerou que ser um bom ouvinte é deixar que as pessoas falem sobre elas durante a maior parte da conversa. Trata-se de uma estratégia capaz de motivar os interlocutores a pensarem de maneira semelhante, por exemplo, ao líder, que está a conversar com eles. O autor afirmou também que a cooperação num diálogo só é alcançada quando o líder considera as ideias e os sentimentos das outras pessoas como mais relevantes do que os seus próprios. Essa atitude pode encorajar os liderados a abrirem as suas mentes para as ideias do líder.

Do mesmo modo, Van Edwards (2017) afirmou que as melhores discussões não são aquelas em que o líder fala, mas aquelas em que ele está a ouvir. Já Rosenberg (2010) concluiu que um elemento estrutural da comunicação é a observação, onde ser (e estar como) ouvinte é a chave para se aperceber e observar os factos. Sclavi (2003) foi ainda mais enfática ao sugerir as “regras do bom ouvinte”:

Um bom ouvinte é um explorador de mundos possíveis. Os sinais mais importantes para ele são aqueles que se apresentam à consciência como abandono e aborrecimento, marginais e irritantes, porque são

⁸ O termo “escuta ativa” é frequentemente associado à psicoterapia e à psicologia. De acordo com Moura e Giannella (2017), a escuta ativa tem o objetivo de compreender o que o outro está a dizer, evitando o quanto possível avaliações e julgamentos. As autoras afirmam que “é necessário abrir-se para esse tipo de escuta pois isso enriquece e torna mais sensível quem escuta, assim como promove a transformação do outro, isto é, de quem está sendo escutado” (Moura & Giannella, 2017, p. 11).

incongruentes com as suas próprias certezas. Um bom ouvinte aceita os paradoxos do pensamento e da comunicação de boa vontade. Ele encara as dissensões como oportunidades de praticar um campo pelo qual é apaixonado: a gestão criativa de conflitos (Sclavi, 2003, p. 298)⁹.

2.3.3 O maestro e a escuta ativa

O líder ou o maestro, portanto, quando exerce a escuta, seja ela ativa ou consciente, está a proporcionar o engajamento dos seus colaboradores e estimulá-los a agirem e a expressarem-se com base nas suas habilidades a partir das suas necessidades pessoais e coletivas (Moura & Giannella, 2017). Por exemplo, num ambiente onde existe uma diversidade cultural e de personalidades heterogéneas como uma orquestra sinfónica, a escuta por parte do maestro pode facilitar a interação entre ele e os músicos. O maestro pode aplicar, de acordo com Sclavi (2003) e Moura & Gianella, (2017), uma gestão criativa de conflitos através das diferentes perspetivas (em relação à interpretação musical) entre ele os membros da orquestra:

A escuta (ativa, consciente, sensível) facilita a interação das pessoas em ambientes de diversidade cultural, seja ela nas associações ou nos âmbitos mais variados da sociedade contemporânea. A diferença / complexidade acentuada em nossas sociedades e associações proporcionais a cada dia mais situações, é interculturalidade, isto é, contextos onde diversas premissas implícitas orientam como várias leituras e formas de ação no mundo; ondas de tendência à negação do diferente é corriqueira, ou que retorna à arte de escutar, relacionada à gestão criativa de conflitos (Moura & Giannella, 2017, p. 16).

Para estas autoras, a escuta promove os processos coletivos de trabalho e de organização, estabelecendo efetivamente os recursos de indagação crítica, pensamento divergente, exploração de opções e possibilidades não óbvias. E essa escuta, quando exercida em grupos e num ambiente colaborativo, concebe um

⁹ Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti (Sclavi, 2003, p. 298).

terreno fértil para ativar, criar e sustentar a inteligência coletiva (Moura & Gianella, 2017). Então, aparentemente, o maestro pode beneficiar com uma escuta ativa para promover um ambiente criativo na sua orquestra.

Se a escuta ativa concebe, por um lado, um terreno fértil para a criatividade e a inteligência do grupo, por um outro, a natureza dos ensaios de orquestra e a figura do maestro “mito ou herói” promovem pouco ou nenhum espaço para a expressão verbal dos instrumentistas. Conforme abordado no cap. I, a hierarquia organizacional de uma orquestra sinfónica concebe o direito à fala, para além do maestro, aos chefes de naipe somente. E estes fazem-no em casos extraordinários, quase sempre dirigido aos seus colegas de naipe e não ao maestro.

Para além da hierarquia no contexto de uma orquestra, uma das consequências de uma escuta deficiente nas organizações é o mutismo organizacional, facto percebido nas corporações, e semelhante numa orquestra sinfónica. Para Rego (2007), o mutismo e as “espirais do silêncio”, acarretados pela não participação e expressão de opiniões dos colaboradores, provocam frustrações e são um inibidor potente ao *feedback* durante uma comunicação, quando os gestores poderiam, através desse *feedback*, tomar as melhores decisões. O autor ainda concluiu dizendo que, devido ao mutismo acentuado, os membros da organização tendem a apresentar medo, cinismo e apatia.

Se nas organizações empresariais ouvir as expressões e opiniões dos colaboradores pode ser vantajosa, pois a qualidade das decisões pode ser ampliada e as possíveis dificuldades podem ser encaradas com base numa maior multiplicidade de pontos de vista (Rego, 2007), porque o mesmo não poderia ocorrer numa orquestra sinfónica? A expressão de pontos de vista e sugestões espontâneas são geralmente inibidas, tanto nas corporações como nas orquestras. Tal facto ocorre porque as pessoas são cautelosas da imagem que poderiam causar nos outros, sobretudo nos seus líderes. Uma baixa autoestima pode também ser a causa do mutismo, pois as pessoas com essa característica tendem a ter receios de dizer coisas erradas

Então, para além destes fatores individuais, há ainda fatores contextuais (facilitadores e razões) conducentes ao mutismo (tabela 2)

· A estrutura do ensaio da orquestra não permite nenhuma forma de diálogo.
· O músico tem receio de ser repreendido ou punido por sugerir algo que vá de encontro com a opinião do maestro e/ou chefe de naipe.
· O músico sente que a expressão de pontos de vista não é valorizada.
· O músico sente-se isolado no grupo. Gostaria de se exprimir, mas não conta com apoio.
· O músico receia ferir a coesão e a harmonia no seio do grupo.
· O músico receia ser retaliado pelas pessoas com cujos ponto de vista discorda.
· O músico não quer “perder tempo e energia”.
· Os líderes/maestro não são de confiança, não cultivam a comunicação franca e aberta.
· O mutismo de algumas pessoas contagia as outras.

Tabela 2. Facilitadores e razões pelos quais os músicos preferem o mutismo à expressão de opiniões/sugestões (Rego, 2007, p. 336).

Ou seja, um ambiente organizacional que não permite que os colaboradores expressem as suas opiniões pode levar a consequências menos positivas e a um alto grau de silêncio:

Muitas organizações são apanhadas pelo aparente paradoxo em que os empregados sabe a verdade acerca de certos assuntos e problemas na organização, mas não ousam transmitir essa verdade a seus superiores (Morrison & Milliken, 2000¹⁰, p. 706, *apud* Rego, 2007, p. 337).

As consequências poderão ser o desperdício do potencial criativo dos colaboradores, a qualidade da tomada de decisão dos líderes é baixa e são adotadas políticas e estratégias inadequadas (Rego, 2007).

No entanto, como em qualquer organização, os ensaios de uma orquestra seriam caóticos e muito extensos se todos os músicos se expressassem nos momentos que mais lhes conviessem. Os desacordos seriam frequentes e poderiam arruinar a cooperação e o ambiente colaborativo. Porém, “o mutismo

¹⁰ Morrison, E. W & Milliken, F.J. (2000). Organizational Silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725

como regra é também perverso” (Rego, 2007, p. 338). pelo que cabe ao líder, e, portanto, ao maestro, criar situações e estratégias de ensaio para que os instrumentistas se sintam mais confortáveis e emocionalmente seguros na manifestação sincera e honesta de opiniões acerca da interpretação musical e demais fatores do contexto organizacional da orquestra.

De acordo com essas considerações, para além da escuta puramente técnica, ao ouvir ativa e conscientemente os músicos da orquestra (isto é, como os músicos estão a tocar, a afinação dos instrumentos, equilíbrio entre os naipes, etc.), o maestro estaria a estimular os membros da orquestra para uma participação crítica e, sobretudo, criativa do fazer musical. Ao ouvir, gere os seus pensamentos divergentes e conflituantes em relação à execução de uma peça qualquer e explora novas possibilidades interpretativas sugerida pelos músicos, e desta forma, ativaria também a inteligência criativa da orquestra.

Explorar novas possibilidades e duvidar das próprias certezas ora pessoais ora musicais abrem espaço para um diálogo, que contrasta com o maestro “mito ou herói”, o que detém o poder da interpretação. Para Sclavi (2003) respeitar o interlocutor e ser curioso são características do ouvinte capazes de criar uma outra visão do mundo. Para tal, o maestro ouvirá e liderará. Assim, na premissa da gestão de conflitos, quando falar, será com assertividade e empatia, conceitos que são abordados a seguir.

2.3.4 A assertividade na orquestra



Figura 4 Peça Delicadamente. Fonte: imagem da Internet. Disponível em <https://www.pinterest.com.mx/pin/449867450250657932/>.

De entre as definições mais aceites pela comunidade académica destacam-se a de Lange e Jakubowski (1976) e Hull e Schroeder (1979) (citados em Teixeira, Del Prette, & Del Prette, 2016). Esses autores definiram o conceito como a habilidade de expressar sentimentos e desejos de forma apropriada, defender os próprios direitos e respeitar os do outro, identificando quatro classes distintas de respostas: “a habilidade de dizer não; a habilidade de fazer pedidos, a habilidade de expressar sentimentos positivos e negativos; e a habilidade de iniciar, manter, e terminar conversas em geral” (Teixeira et al., 2016, p. 57).

O conceito de assertividade é extensamente utilizado nas diversas áreas de atuação da Psicologia, organizacional, educacional, saúde e clínica, mas entretanto, a assertividade passou a nomear um feixe tão amplo de qualidades supostamente necessárias a bons profissionais – especialmente a líderes – e distorções deste conceito têm surgido no meio corporativo, como se a palavra dita pelo supostos líderes assertivos fossem a mais certa e correta (Rodrigues, 2020).

A comunicação assertiva é essencialmente clara e direta, garantindo melhores resultados sociais ao nível do autocontrolo e do respeito nas relações interpessoais (Tavares, 2014). Acerca da clareza da comunicação assertiva, o mesmo autor infere que “o indivíduo assertivo age por iniciativa própria e não apenas em reação aos outros, pelo que a mensagem clara e não evasiva é um dos pontos centrais desse tipo de comunicação” (Tavares, 2014, p. 42). Portanto, este tipo de comunicação poderia ser utilizado pelos maestros, e iria ao encontro da clareza gestual e verbal que, aludida pelos músicos, será discutida no capítulo 6.1.1.

Na direção, tanto coral quanto orquestral, o conceito assertividade é empregado de forma genérica, sem levar em consideração as definições aludidas por Teixeira (2016). Garrido e Requena (2015), por exemplo, descreveram o conceito de assertividade do maestro como uma habilidade social, associada aos traços de autoridade, integridade, poder, dominação, carisma, ascendência, influência, visão, inspiração e transformação. No mesmo sentido, Mateus (2009) refere-se não só ao exercício de poder e mas também à passividade do maestro:

Mas o poder do regente não se manifesta só no exercício da assertividade. Por vezes, o regente exerce o poder através daquilo que escolhe não fazer – optando por esperar, em vez de agir. O dar e tirar no exercício de controle a partir do *podium* (de regência) é uma matéria de julgamento musical e de proficiência técnica (...). Em suma, o exercício do poder é um meta-discurso que impregna extensivamente a regência e que concorre para a criação da aura, algo misteriosa, que, por vezes, envolve a regência (Mateus, 2009, pp. 74–75).

Por um outro lado, Garcia (2019) evoca a figura do maestro coral como um líder assertivo, isto é, o maestro assertivo é aquele que possui a capacidade de manter um bom relacionamento com outras pessoas. Para o autor, o maestro tenderia a apresentar algumas qualidades como:

Construir vínculos sociais e relacionamentos positivos; influenciar e persuadir no cuidado da equipa; diminuir conflitos ou desacordos por meio da gestão de conflitos; ficar em sintonia com os outros; reconhecer e construir traços comuns entre as pessoas” (Garcia, 2019, p. 10)¹¹.

Ainda para este autor, todos estes conceitos são resumidos nas ideias de assertividade, cooperação pró-social, comunicação expressiva e recetiva no compartilhamento de emoções, habilidades sociais básicas e respeito.

Os coros, muitas vezes, são formados por cantores amadores. É importante salientar que Garcia (2019) refere-se ao maestro do coro, ou seja, aquele que tem um relacionamento mais próximo e aberto com o cantor e que trabalha diretamente com sua voz. Essa proximidade e sintonia, esse vínculo positivo e reconhecimento de traços comuns entre as pessoas é a aplicação mais próxima dos conceitos de assertividade apresentado por Teixeira (2016). Já o posicionamento de Mateus (2009) e Garrido & Requena (2015), evocam o maestro “mito ou herói”, aquele que detém o poder que, no conceito assertividade, estaria ligado à agressividade (A. Del Prette & Del Prette, 2003). Então para além da assertividade, a empatia parece ser balizadora para a comunicação do maestro.

¹¹ Building social bonds and positive rapports; Influence and persuade while taking care of the team; Decrease conflicts or disagreements by conflict management; Staying in tune with the others; Recognize and/build common traits between people (Garcia, 2019, p.10).

2.3.5 A empatia do maestro

Do mesmo modo que a assertividade, a empatia foi largamente estudada e discutida na Psicologia, Neurologia, Educação e, em particular, no contexto das organizações. Há diversos estudos que referem o líder que possui empatia e destacam sua importância (Abecasis, 2015a; Figueiredo, 2018; Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010; Rosado, 2015; Sousa, 2008). Igualmente, no universo da direção de orquestra, há estudos que destacam a importância do maestro em estabelecer contato direto com os instrumentistas com base na empatia e no respeito (Biasutti, 2013; Bryant, 2006; Fashun, 2012; Forrester, 2018; Thompson, 2012).

Empatia, assertividade e inteligência emocional estão interligadas. Para Goleman (2011) a inteligência emocional, a empatia é quarta das cinco habilidades que envolve: (i) **autoconhecimento**, capacidade de se conhecer a si mesmo, em termos comportamentais, face à relação que estabelece consigo próprio e com outros. As pessoas mais seguras têm mais consciência das suas atitudes e decisões pessoais. A incapacidade de observar os próprios sentimentos deixa o indivíduo à mercê deles; (ii) **controle emocional**, capacidade de direção das próprias emoções, cujo objetivo é o equilíbrio e não a supressão das emoções; (iii) **automotivação**, habilidade de encontrar motivação para realizar atividades e tarefas para alcançar um objetivo ou para realização pessoal); (iv) **empatia**, capacidade de reconhecer as emoções, necessidades e o que os outros pretendem; e (v) **relacionamentos interpessoais**, junção do controle emocional com a empatia, competência em entender as emoções dos outros, o que determina o sucesso das relações e conduz à eficiência da gestão de equipas e sua liderança.

De referir ainda que, de acordo com Tavares (2014) um indivíduo assertivo é capaz de nutrir empatia, de demonstrar preocupação em compreender o ponto de vista dos outros reconhecendo-os como tão valiosos e pertinentes quanto os seus. Sente que é capaz de adequar o seu ponto de vista ao do outro, sem, com isto, sentir que está a pôr em causa a sua própria autenticidade.

Deste modo, os dois lados em interação podem afirmar as suas posições sem, com isto, sentirem que se estão a anular, mas antes influenciando-se mutuamente. Ambos os lados sabem o espaço que ocupam na relação e a influência de um sobre o outro, procurando aceitar-se e flexibilizar-se (Tavares, 2014, p. 40).

Se o maestro “mito ou herói” dá importância somente à sua própria interpretação pessoal e utiliza a orquestra como meio e objeto para sua expressão artística. Já o maestro assertivo toma as suas decisões com empatia e é capaz de perceber o ponto de vista da orquestra, como por exemplo, a percepção dos músicos sobre a interpretação de uma determinada peça; esta ‘assertividade empática’ é capaz de levá-los a um nível superior. Por um outro lado, a empatia é percebida numa relação interpessoal e, particularmente durante a comunicação verbal. Numa orquestra sinfónica, porém, a compreensão do ponto de vista dos outros instrumentistas e do maestro acontece de forma singular, no sentido em que nenhuma palavra está envolvida em situações de concerto. Também durante os ensaios, onde são permitidas explicações verbais ocasionais pelo maestro e poucas interações verbais entre os músicos, a maior parte da interação é de natureza não verbal, pelo que outros meios de comunicação são então utilizados: através do conhecimento corporal e da percepção sensorial. De acordo com Koivunen e Wennes (2011), o ‘conhecimento corporal’ compreende todos os tipos de habilidades de movimento que o instrumentista obtém durante a vida diária ou por estudo ativo. Ou seja, um violinista sabe como segurar o seu instrumento e mover o arco para produzir um som. Sabe como diferentes posturas e movimentos corporais influenciam o som da sua execução. E, sobretudo, quando toca em conjunto, sabe como ajustar e timbrar a sua forma de tocar ao som dos outros músicos. Para Parviainen ((2002), *apud* Koivunen & Wennes, 2011), isso é uma forma de **empatia cinestésica** (*Kinaesthetic empathy*¹²):

¹² Kinaesthetic empathy is a concept developed by philosopher Jaana Parviainen (2003) who has studied modern dance and bodily knowledge extensively. She draws on Edith Stein’s (1917/1989) writings on empathy and combines that with her analysis of dance and bodily knowledge. According to Stein, empathy can be seen as a particular form of the act of knowing. It entails a re-enlivening or a placing of ourselves inside the other person’s experience. Kinaesthetic empathy has a capacity to make sense of other people’s experiential movements and coordinate that with our own bodily

Empatia cinestésica é um conceito desenvolvido pela filósofa Jaana Parviainen (2003)¹³, que estudou extensivamente a dança moderna e o conhecimento corporal. Baseia-se nos escritos de Edith Stein (1917/1989) sobre empatia combinando com sua análise da dança e do conhecimento corporal. De acordo com Stein, a empatia pode ser vista como uma forma particular do ato de conhecer. Implica uma revivificação ou um posicionamento de nós mesmos dentro da experiência da outra pessoa. A empatia cinestésica tem a capacidade de dar sentido aos movimentos experienciais de outras pessoas e coordená-los com os nossos próprios movimentos corporais. Inclui a colocação de si mesmo no lugar de outra, sem a perda do próprio (Koivunen & Wennes, 2011, p. 64).

No que diz respeito à “percepção sensorial” como outra forma de comunicação (Koivunen & Wennes, 2011), ao contrário da maioria das outras organizações de trabalho, a orquestra sinfónica representa uma organização que mantém atividades físicas e psicológicas intensas, onde se encontra um alto grau de proximidade necessária. O instrumentista senta-se perto dos seus colegas por pelo menos quatro horas por dia e não há zonas privadas durante os ensaios e concertos. Os músicos compartilham as suas estantes, partituras e anotações com outro músico e combinam quem irá virar as páginas. Todos que pertencem à mesma secção de instrumento ficam a poucos metros uns dos outros. Nesse sentido a psicologia organizacional, influenciada pelo trabalho do psicólogo americano Abraham Maslow (1908-1970), autor da teoria da ‘Hierarquia das Necessidades Humanas’, considera que a motivação e a satisfação profissional estão relacionadas com o bem-estar e a satisfação pessoal (Chiavenato, 2009). Neste sentido, os líderes devem proporcionar ambientes que permitam aos colaboradores evoluírem a ponto de conseguirem a autorrealização profissional, o que se conseguirá com muito mais efetividade através de uma liderança empática e assertiva. O conceito de liderança e a sua aplicabilidade numa orquestra sinfónica serão abarcados na próxima secção.

movements. It includes the placing of oneself in another’s locus without the loss of one’s own (Koivunen & Wennes, 2011, p. 64).

¹³ Parviainen J (2003) Kinaesthetic empathy. *Dialogue and Universalism* XIII (11/12): 154–165.

2.4 Liderança

Para liderar os outros bem, precisamos ajudá-los a atingir seu potencial. Isso significa estar ao lado deles, encorajá-los, dar a eles poder e ajudá-los a alcançar o sucesso. A verdade é que, se transferir para os outros uma parte do seu poder, ainda deterá muito desse poder (Maxwell, 2017, p. 77).

2.4.1 Conceitos gerais de liderança

A temática da liderança tende a despertar interesse nas pessoas e organizações. Façanhas militares, religiosas, políticas e corporativas descrevem a história dos grandes líderes, cujas proezas são a essência de mitos, heróis e lendas. Todavia, essas histórias são, muitas vezes, envolvidas em mistério, pois não é possível determinar como foram os eventos e qual foi a real influência daqueles líderes. Porque alguns líderes causam fascínio, inspiram fervor e dedicação, erguem impérios e outros conduzem ao fracasso?

Questões como essa floresceram ao longo século XX no intuito de responder à eficácia da liderança. Os investigadores tentaram identificar quais os traços, habilidades, comportamentos, fontes de poder ou situações que determinam o quanto bem um líder é capaz de influenciar os seus seguidores a cumprirem os seus objetivos (Yukl, 2020). Há também um crescente interesse em entender a liderança como um processo partilhado numa equipa ou organização e quais as razões pelas quais esse processo é eficaz ou ineficaz. Deste modo, a temática da liderança tem sido estudada usando os métodos qualitativos e quantitativos em muitos contextos, indo desde o estudo de pequenos agrupamentos e associações, grupos terapêuticos até grandes organizações. De acordo com Northhouse (2019), quando agrupados, os resultados das pesquisas sobre liderança em todas essas áreas fornecem uma imagem de um processo que é muito mais sofisticado e complexo

do que a visão muitas vezes simplista e idealizada apresentada em alguns dos livros sobre liderança.

2.4.2. Liderança e gestão

Antes de delimitarmos os conceitos de liderança e gestão é necessário expor o que eles não são, suas diferenças e semelhanças. O termo liderança foi retirado do vocabulário comum e incorporado no vocabulário técnico sem ser rigorosamente redefinido. Como consequência, carrega conotações singulares que criam ambiguidade de significado (Yukl, 2020). Uma confusão adicional deveu-se ao uso de outros termos imprecisos como poder, autoridade, gestão, administração, controlo e supervisão para descrever fenómenos semelhantes.

Numa revisão sistemática sobre o conceito de liderança, Reed (2019) concluiu que as definições mais frequentes refletiam a ideia de inspiração das outras pessoas para atingir um objetivo comum e orientar a transformação organizacional. Também Northouse (2019) considera que “a liderança é um processo pelo qual uma pessoa influencia um grupo de pessoas para atingir um objetivo comum” (Northouse, 2019, p. 5). Para este autor, definir liderança como um processo, significa que não é uma qualidade ou traço que reside no líder, mas um evento transaccional que ocorre entre o líder e seus seguidores. O processo, portanto, implica que um líder influencia e é influenciado pelos seus seguidores, ressaltando que não é um evento linear e unilateral, mas sim um evento interativo, bidireccional. Definida a liderança desta forma, torna-se disponível para todos.

Paralelo à epigrafe de Maxwell (2017) que iniciou esta secção, Hunter (2006, p. 96) comentou que a liderança é a “habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do carácter”. Este autor ainda considerou que a liderança pode ser entendida como um posto de gerência, isto é, o que pode ser feito. Porém, ao se incluir o carácter, a liderança também se relaciona com a personalidade e a essência do próprio líder, o que ele é e a sua capacidade de

influenciar os outros beneficemente, com entusiasmo, criatividade, excelência e outras habilidades.

Já Yukl (2020) deduziu que as inúmeras definições de liderança das últimas cinco décadas podem ser agrupadas em relação aos traços de personalidade, comportamentos, influência, padrões de interação entre o líder e o liderado e a ocupação de uma posição administrativa. Para o autor, os investigadores definiram o conceito com base nas suas visões pessoais e nas correlações entre os vários aspetos desse fenómeno que mais os interessaram. Tendo em consideração esses fatores que determinam o sucesso de um esforço coletivo de membros de um grupo ou organização para realizar tarefas significativas, considerou que a “liderança é o processo de influenciar outras pessoas a compreender e concordar sobre o que precisa ser feito e como fazer, e o processo de facilitar esforços individuais e coletivos para atingir objetivos compartilhados” (Yukl, 2020, p. 26). Também Robbins (2020) definiu liderança como a “capacidade de influenciar um grupo rumo ao alcance de uma visão ou de um conjunto de objetivos” (Robbins, 2020, p. 437). Porém, destacou que “nem todos os líderes são gestores e nem todos os gestores são líderes” (id. Ib.).

Os conceitos de liderança e de gestão, são então diferenciados. Figueiredo (2018) afirmou que são dois sistemas de ação distintos e complementares e que cada um tem a sua própria função e atividades características:

A liderança é um processo dinâmico de alinhar, motivar, envolver e estimular a participação das pessoas na visão e no futuro. No contexto atual, a liderança tem o foco na mudança. A gestão assegura alguma estabilidade através do planeamento, organização e controlo das situações. A liderança é algo mais poderoso na organização (Figueiredo, 2018, p. 26)

A liderança envolve inspirar e desenvolver as pessoas, motivá-las, produzir mudança e movimento numa organização, incorporar a visão da empresa, etc., enquanto na gestão os gestores planeiam, organizam, promovem a estabilidade, gerem as atividades de uma empresa, preocupam-se em cumprir metas e atingir resultados:

Liderança significa mudar um grupo ou organização. Liderança é mais sobre o trabalho social ou relacional de geração de ação coletiva. A gestão é mais sobre as tarefas técnicas da direção de uma organização (Figueiredo, 2018, p. 27)

Portanto, estes dois conceitos não são sinónimos, mas sim complementares, justapostos e utilizados em diferentes contextos culturais e profissionais. Ao se aprofundar o estudo desses, surgiu a necessidade da sua integração um no outro, o que permitiu o desenvolvimento das abordagens das competências e dos estilos de liderança. Estas abordagens, para além de considerarem os fatores situacionais, isto é, os comportamentos e ambientes físicos e sociais, também consideraram as atitudes e comportamentos coletivos ou universais, e que serão discutidas a seguir.

2.4.3 Teorias da Liderança

As teorias da liderança foram divididas em duas categorias: a) Teoria dos Traços e Teorias Comportamentais (que engloba os estilos baseados em comportamentos, nomeadamente autocrático e liberal (*laissez-faire*)) e b) Teorias das lideranças situacionais/contingenciais

a) Teoria dos Traços e Teorias Comportamentais

Na secção anterior descreveu-se as proezas de líderes inteligentes e habilidosos que foram a essência de mito e heróis e suas façanhas militares, religiosas, políticas e corporativas descreveram a história dos grandes líderes. Não por acaso, no intuito de identificar sistematicamente quais são as particularidades de um líder, surgiu no início do século XX a Teoria dos Traços, que considera os atributos e características pessoais inatas que diferenciam os líderes dos não líderes (Robbins, 2020).

Segundo Northouse (2019), em 1990, os investigadores associaram os traços de liderança à “inteligência social”, que é caracterizada como a habilidade em perceber os seus próprios sentimentos, comportamentos e pensamentos e

também os dos outros para agir adequadamente. Desta associação constam-se: a inteligência; a autoconfiança; a determinação; a integridade; a sociabilidade.

Outro modelo utilizado nos últimos 25 anos para compreender os traços ou fatores do que consensualmente se designa por personalidade, foi o chamado *Big Five Model*, concebido inicialmente por W. D. Fiske em 1949 e posteriormente desenvolvido por outros autores (e.g. Norman, 1967, Smith, 1967, Goldberg, 1981 e McCrae & Costa, 1987): (i) **Abertura** (*openness*), a tendência em ser informado, criativo e curioso – seu oposto são as pessoas que tendem a ser conservadoras e convencionais; (ii) **Conscienciosidade** (*conscientiousness*), ser organizado, decidido e controlado – seu oposto são as pessoas distraídas, desorganizadas e pouco confiáveis; (iii) **Extroversão** (*extraversion*) a tendência em ser sociável e assertivo - os introvertidos costumam ser reservados e tímidos; (iv) **Neuroticismo** (*neuroticism*) a tendência a críticas sem ser deprimido, vulnerável, e hostil. Também chamado de inteligência emocional; os indivíduos positivos costumam ser calmos, confiantes e seguros; e (v) **Amabilidade** (*agreeableness*) a tendência em aceitar-se, conformar-se, também chamada de empatia - seu oposto é ser frio, ser desagradável e confrontador.

Northhouse (2019) e Robbins (2020) concordaram que o traço ‘extroversão’ seja o fator mais preponderante na liderança, todavia, este último autor sugeriu que este aspecto talvez esteja mais relacionado com a maneira de como os líderes surgem do que com a sua eficácia:

As pessoas mais sociáveis e dominantes têm mais chances de expressar suas opiniões em grupo, o que pode ajudar os extrovertidos a serem identificados como líderes. No entanto, os melhores líderes não costumam ser dominadores (Robbins, 2020, p. 437).

Ainda de acordo com Robbins (2020), o líder precisa de ter um equilíbrio, deverá ser moderado em cada um dos traços. Aquele que possui um alto grau de assertividade, que é, segundo o autor, um aspecto da extroversão, acaba por ser menos eficaz quando comparado com os que apresentam graus equilibrados ou moderados de assertividade.

Por um outro lado, enquanto a Teoria dos Traços foca as qualidades e características pessoais que formam um líder, as Teorias Comportamentais sugerem comportamentos e atitudes específicos que diferem os líderes dos seus liderados. Neste contexto, é possível treinar pessoas para serem líderes, embora algumas habilidades de liderança pareçam ser inatas. Estudos indicam que a liderança pode ser aprendida por meio da experiência, não apenas por meio do treinamento em sala de aula, mas, mais importante, por meio da observação, prática e interação com outras pessoas (Figueiredo, 2018).

Estilos de liderança autocrática e liberal (laissez-faire)

Autores como Lewin, Lippit e White, da Universidade de Michigan nos finais dos anos 40, tiveram como base o comportamento dos indivíduos ao longo do exercício da sua liderança, cujos estilos compreendiam o “autocrático” e o “liberal (*laissez-faire*)” (Antunes, 2013; Benevides, 2010; Couto, 2017; Hupfer, 2016). O estilo autocrático é característico de um ambiente onde não há espaço para discussão e em que todas as decisões são unilaterais e centradas no líder, que age impondo a sua vontade sem ater às contribuições e ideias dos liderados na organização (Araujo, 2017). Quando todas as decisões dependem do líder, este ambiente acaba por ser de forte tensão, frustração e agressividade, sem espontaneidade e iniciativa (Ferreira et al., 2021). Apesar de ser direcionado para a resolução rápida de tarefas e para quando há novos colaboradores que precisem de ser direcionados e treinados, este estilo foi apontado como ineficaz, ditatorial, autoritário por não escutar outras abordagens (Araujo, 2017; Figueiredo, 2018). Hartog, Van Muijen e Koopman, (1997) definiram o líder liberal (*laissez-faire*) como aquele que evita tomar decisões e responsabilidades de supervisão. Nesta teoria de liderança o líder deixa a maioria dos controlos dos processos de tomadas de decisão para seus seguidores, , não oferece feedback, direção ou suporte aos mesmos (Benevides, 2010). O líder liberal assume que os seus seguidores são intrinsecamente motivados e que podem ser deixados sozinhos para realizar tarefas e metas. Segundo Araujo (2017), este tipo de líder dá apenas informações,

não tem poder de decisão pois delega autonomia à equipa em todos os processos de trabalho.

Hartog et al. (1997) e Antunes (2013) inferiram também que cada estilo de liderança está associado a um nível de motivação e produtividade esperada, sendo que o autocrático consegue obter menor motivação e uma maior produtividade, enquanto o estilo liberal (*laissez-faire*) conduz a baixos níveis de motivação e de produtividade.

De acordo com Robbins (2020), tanto a Teoria dos Traços como as Teorias Comportamentais, incluindo os estilos baseados em comportamentos, autocrático e liberal, tiveram os seus fundamentos e puderam explicar as diferentes características de surgimento de líderes. No entanto, determinar a relação exata entre essas características pode suscitar três desafios. O primeiro é a identificação correta de características ou comportamentos do líder que possa prever resultados específicos. O segundo é qual a combinação dessas características e comportamentos para produzirem certos resultados. O terceiro desafio é determinar a relação causal entre essas características e comportamentos a fim de se prever o resultado ideal de liderança (Robbins, 2020). Assim, por mais pertinentes que os traços e comportamentos possam ser para identificar líderes eficazes ou ineficazes, não são, segundo Robbins, (2020), garantia de sucesso. Ou seja, mesmo na posse dos traços certos ou demonstrar os comportamentos percebidos como corretos, o líder poderá falhar. Figueiredo (2018) não existe um único padrão no comportamento e o contexto também é relevante, o que leva às teorias situacionais/contingenciais, que serão discutidas a seguir.

b) Teorias das lideranças situacionais/contingenciais

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança” O primeiro quarteto do soneto de Camões ilustra o que é cada vez mais claro para aqueles que estudam o fenómeno da liderança: “todo o mundo é

composto de mudança”, as pessoas são mutáveis. E esse paradigma é ainda mais visível atualmente, pois a notícia, o facto científico ou a atualização no *Twitter* de hoje serão um passado longínquo amanhã. Ora, se “todo o mundo é composto de mudança” é quase impossível prever o sucesso da liderança quando esta é baseada em traços comportamentais. As características dos líderes do período entre a primeira e a segunda Grande Guerra Mundial não surtiram os mesmos efeitos nos anos 90, por exemplo.

A incapacidade de obter resultados consistentes levou os investigadores a concentrarem-se nos efeitos situacionais: “a relação entre estilo de liderança e eficácia sugere que, sob uma condição «a», o estilo «x» pode ser adequado, enquanto o estilo «y» é mais indicado para a situação «b», e o estilo «z» mais apropriado para a situação «c»” (Robbins, 2020, p. 441). Portanto, o melhor estilo dependerá da situação, mas caberá ao líder identificar estas situações, ou seja, “poderá recorrer a competências e comportamentos para adaptar-se a novas situações” (Hupfer, 2016, p. 121).

Para suprir a divergência dos modelos da teoria dos traços e das comportamentais, novas hipóteses foram concebidas, cujos principais modelos foram: o ‘Modelo Contingencial’ de Fiedler; o ‘Modelo Situacional’ de Hersey e Blanchard; o ‘Modelo Normativo da Tomada de Decisão’ de Vroom e Yetton e a ‘Teoria dos Caminhos para os Objetivos’ de House (Figueiredo, 2018).

Inicialmente, os estudos que testaram os modelos tiveram resultados positivos, contudo as suas aplicações práticas foram consideradas problemáticas (Robbins, 2020), pois não apresentavam uma fundamentação teórica mais aprofundada e ignoravam as variáveis situacionais (Figueiredo, 2018), pelo que estes modelos têm sido poucos estudado nos últimos anos (Ferreira, Martins, & Santos, 2021; Robbins, 2020).

As teorias contingenciais/situacionais reconhecem que existe um padrão de comunicação bidirecional, mas nenhuma centraliza a noção de que a liderança é um processo, que surge da interação de indivíduos em cargos de liderança e dos respetivos liderados. Portanto, ao ser um processo, a liderança seria a construção que se produz nessa intersubjetividade (Hupfer, 2016).

2.4.4 Teorias Contemporâneas de Liderança

As teorias contemporâneas de liderança dividem-se em três categorias: a) Teorias da liderança Carismática; b) Teoria da liderança Transformacional; e c) Liderança e *Storytelling*.

a) Teorias das lideranças Carismática

Houve um longo período de dominação administrativa na hierarquia empresarial, quando se premiava o chefe manipulador, o combatente na selva. Mas essa hierarquia rígida começou a desmoronar na década de 1980, sob pressões vindas tanto da globalização como da tecnologia de informação. O combatente na selva hoje simboliza o que as empresas eram ontem; o virtuoso em aptidões interpessoais é o que as empresas serão amanhã (Goleman, 2011, p. 191)

Entre os anos 1980 e 1990, os cientistas sociais formularam novas teorias que caracterizaram a liderança carismática nas organizações. Essas teorias descrevem os motivos e comportamentos dos líderes carismáticos e os processos que explicam como esses líderes influenciam seus seguidores (Yukl, 2020). Historicamente, os líderes identificados como carismáticos têm uma grande capacidade de mobilização de pessoas, podendo ser totalitários ou não. Robbins (2020, p. 447) resumiu a teoria da liderança carismática afirmando que “os seguidores atribuem capacidades heroicas ou extraordinárias a seus líderes quando observam determinados comportamentos”. Robbins (2020) e Yukl (2020) concluíram que o líder carismático possui quatro características principais: i) visão e articulação, propõe um futuro melhor que o *status quo* e consegue esclarecer essa visão em termos compreensíveis para o coletivo social/empresarial; ii) risco pessoal, assume riscos e os custos das suas atitudes para atingir a sua visão; iii) sensibilidade às necessidades dos seguidores, é perceptivo em relação às capacidades dos outros e sensível às suas necessidades e emoções; e iv) apresenta um comportamento invulgar, inovador e vai contra as normas, pois quer

quebrar o *status quo*. A teoria da liderança carismática tem como base a capacidade de o líder inspirar os seus seguidores a confiar nele.

Embora *a priori* esta teoria pareça ser um retorno à teoria dos traços, possui uma diferença importante: concebe que algumas pessoas nasçam com qualidades inatas, porém assume que a maioria das pessoas se torna líder através de uma formação formal (Rosado, 2010).

Em grandes processos de mudança, os líderes carismáticos são bem-vindos. Entretanto, ao focarem-se muito em si, serem narcisistas, buscam intencionalmente a devoção dos seguidores mais do que os ideais e a visão da empresa (Yukl, 2020).

b) Teoria da liderança Transformacional

A liderança transformacional é um estilo que se baseia na confiança e que influencia positivamente o líder e seus seguidores, transformando as metas e os objetivos da organização em metas compartilhadas: “os líderes transformacionais entendem a cultura e os valores da organização, valorizam a criatividade e a inovação, incentivam a mudança e buscam cultivar esses valores e comportamentos” (Couto, 2017, p. 17). Neste sentido, tenta alinhar os valores, as crenças e atitudes dos funcionários com o interesse coletivo da organização, isto é, a cultura organizacional, criando uma força de trabalho engajada e orientada para uma visão única (Ferreira et al., 2021; Figueiredo, 2018; Mehrad, Fernández-Castro, & Olmedo, 2020; C. P. da Silva, Paschoalotto, & Endo, 2020). O estilo transformacional é um dos mais influentes e eficientes nas organizações, uma vez que o líder possui uma grande capacidade de interagir, compreender e apoiar os seus empregados, obter níveis extraordinários de motivação, admiração, compromisso, respeito, confiança, dedicação, lealdade e desempenho por parte dos liderados (Bass, Avolio, & Binghamton, 1993). Dependendo das condições situacionais e das características individuais, também pode assumir papéis como o de facilitador, mentor e inovador.

A estruturação de um ambiente favorável à criatividade organizacional e para uma boa gestão do conhecimento o líder transformador tende a aplicar processos inovadores (Rocha Júnior, Alves, Dandolini, & Souza, 2020). No cenário atual em que as organizações se encontram, precisam de se reinventar cada vez mais para se manterem competitivas. Os líderes são desafiados a criar, inovar, construir e garantir que a dinâmica organizacional esteja em constante mudança (Araujo, 2017). Todavia, apesar desta necessidade, dada a conjuntura em si que não permite que o líder consiga o que pretende, vários estudos indicam que o processo de inovação e mudança de cultura, atitudes e crenças ainda é bastante lento nas organizações como um todo (Araujo, 2017).

c) Liderança e Storytelling

No mercado profissional, em muitos casos, o ambiente corporativo não é o mais confortável, pelo que as organizações têm que se reinventar e criar novas soluções. O novo método permite a motivação e felicidade dos seus colaboradores ao mais alto nível para atingir os objetivos da melhor maneira. A comunicação por meio da técnica *storytelling* pode ser uma via atraente e eficaz para fornecer informações ao invés de usar apenas factos secos (Abecasis, 2015a). Para os líderes, contar histórias pode ser uma forma importante de resolver conflitos, abordar questões e enfrentar desafios (Allen, 2011). Podem usar o discurso narrativo para lidar com conflitos quando a ação direta é desaconselhável ou impossível. Contar histórias é um excelente exemplo de como um método de comunicação pode, quando usado estrategicamente, tornar-se numa poderosa ferramenta de liderança, comunicação e motivação. Numa discussão em grupo, um processo de narração coletiva pode ajudar a influenciar outras pessoas e a unificá-las, ligando o passado ao futuro. Em tais discussões, os líderes transformam problemas, solicitações e questões em histórias (Abecasis, 2015a).

2.5 A Liderança Servidora

Mas isto é muito triste- disse eu, sem refletir profundamente sobre o facto.
- Não creio que seja mais triste que tudo o mais- retrucou Leo.
- Talvez seja triste e ao mesmo tempo belo. A lei assim o determina.
- A lei? - indaguei, curioso. - De que lei está falando, Leo? A lei de servir. Quem desejar viver muito deve servir, mas aquele que desejar governar não viverá por longo tempo.
- Então por que tantas pessoas lutam para governar?
- É que elas não compreendem. São poucos os que nascem para governar: estes vivem sempre felizes e saudáveis. Todos os demais que se tornam senhores através do esforço morrem sem nada.

(Herman Hesse, Viagem ao Oriente)

No final dos anos 70, Robert Greenleaf publicou o ensaio *The Servant as Leader*, iniciando as investigações sobre a teoria da liderança servidora, termo cunhado pelo próprio. A liderança servidora procura ajudar as pessoas a empenharem-se e a desenvolverem-se, focalizando-se no capital humano interno de uma organização e não no cliente externo ou consumidor final (Almeida, 2015; Hupfer, 2016; Langhof & Guldenberg, 2020; Smith, Montagno, & Kuzmenko, 2004). Para Almeida (2015), busca maneiras de criar uma cultura e clima organizacional eficazes, estimulando o crescimento dos seus liderados para que a organização possa funcionar com base em relacionamentos éticos e morais. Deste modo, procura proporcionar visão, credibilidade e confiança dos seguidores e influenciar os outros (Stone, Russell, & Patterson, 2004). De acordo com Stone *et al.* (2004), o principal objetivo do líder servidor é servir e satisfazer as necessidades dos outros, sendo esse aspeto a principal motivação para a liderança. Nas palavras do próprio Greenleaf¹⁴, o líder-servo é primeiramente um servo:

¹⁴ The Servant-Leader is servant first. . . It begins with the natural feeling that one wants to serve, to serve first. Then conscious choice brings one to aspire to lead. (...) The best test, and difficult to administer is this: Do those served grow as persons? Do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous, and more likely themselves to become servants? And, what is the

Começa com o sentimento natural que se quer servir, para servir primeiro. Depois, a escolha consciente leva-nos a aspirar à liderança. (...) O melhor teste, e difícil de administrar, é este: Será que aqueles que são servidos crescem como pessoas? Será que, enquanto são servidos, tornam-se mais saudáveis, mais sábios, mais livres, mais autônomos, e com maior probabilidade de se tornarem eles próprios servos? E, qual é o efeito sobre os menos privilegiados da sociedade? Serão eles beneficiados, ou pelo menos não serão ainda mais prejudicados? (Greenleaf, 1977, p. 7).

O autor, inspirado pela leitura do livro “*Viagem ao Oriente*” de Herman Hesse, considerou que ir além do próprio interesse poderia ser uma característica central da liderança servidora. Embora mencionada noutras teorias da liderança como a transformacional, nunca foi dada uma posição central a essa característica (van Dierendonck, 2011). Anterior às teorias das lideranças carismática e transformacional, a liderança servidora possui a mesma gênese dessas teorias contemporâneas de liderança (Almeida, 2015; Santos, Porto, & Borges-Andrade, 2021) sendo que para Stone *et al*, (2004) esta teoria é uma extensão da liderança transformacional, pois o foco do líder transformacional é direcionado para a organização, e seu comportamento constrói o comprometimento do seguidor com os objetivos organizacionais, enquanto o foco do líder servidor está nos seguidores, e a realização dos objetivos organizacionais é um resultado subordinado.

Nos últimos anos, diversos autores têm construído um arcabouço teórico sobre a liderança servidora (e.g. Almeida, 2015; Greenleaf et al., 2002; Hupfer, 2016; Northouse, 2019; Spears, 1995, 2010b). Desses estudos, salientam-se dez atributos da liderança servidora: (i) **ouvir**, ouve e comunica com os liderados; (ii) **empatia**, coloca-se no lugar do outro; (iii) **cura/conciliação**, auxilia emocionalmente os seguidores; (iv) **autoconhecimento/consciência**, colabora na percepção das questões éticas e de valores; (v) **persuasão**, lidera os outros através de argumentos e não pela coerção; (vi) **conceituação**, influencia através da visão, para além das atividades quotidianas; (vii) **previsão/prospetiva**, compreende as

effect on the least privileged in society? Will they benefit, or at least not further be harmed? (Greenleaf, 1977, p. 7).

lições do passado para que no futuro as decisões sejam prósperas; (viii) **intendência/administração**, responsabilidade em servir aos outros; (ix) **comprometimento**, com o crescimento do grupo, trata cada seguidor como único, com valores intrínsecos que vão para além das contribuições tangíveis da organização; e (x) **construção de comunidade**, compromete-se a construir e manter relacionamentos entre a organização e a sociedade à qual a organização está vinculada (Almeida, 2015; Hupfer, 2016; Northouse, 2019; Spears, 2010a). Estas dez características representam, segundo Northouse (2019), o trabalho germinal de Greenleaf, e oferecem um escopo para o estudo das complexidades da liderança servidora.

Ainda para Wis (2002, 2007), este estilo de liderança engloba as seguintes características: **serviço**, serve como uma missão e não como uma carreira, i.e., o maestro é apaixonado por todo o fazer musical, desde o trato com os músicos até o concerto final; **visão**, planea a longo prazo o desenvolvimento cultural e intelectual da orquestra e da comunidade; **diligência**, ouve e percebe rapidamente os possíveis problemas e sabe que é sua a responsabilidade para revertê-los; **confiança**, é consistente no seu comportamento e na sua maneira de ser; **persuasão**, percebe que a sua influência não é coercitiva mas sim persuasiva: “os músicos farão isso quando entenderem o porquê” (p.22); e **carácter**, a luta em perceber quem é fora e dentro do pódio. A autora salienta que os maestros atraem os outros não pelo carisma (ao contrário das teorias de liderança carismática), mas por causa do seu propósito, da sua vontade de servir e de criar valores às pessoas.

Ao diferir-se das demais teorias evidenciando os liderados, a liderança servidora utiliza influência ao invés do poder e do controlo, concentrando-se nos pontos fortes dos liderados ao invés das suas fraquezas.

2.6 “Do gesto à gestão”: o maestro líder

Hoje as orquestras também sofrem o impacto de uma sociedade em rápida mudança, o que traz confusão, desgoverno e contradições. Se empresas podem perecer porque se apegam a produtos, mercados, tecnologias, formatos organizacionais e modos de gestão que não mais funcionam, orquestras igualmente padecem exatamente dos mesmos riscos.
(Bertero, 2001, p. 85).

O maestro como exemplo de liderança ou mesmo o “mito ou herói” do primeiro capítulo deste estudo, é uma metáfora comum e bastante explorada pelos autores da literatura corporativa. Afinal, numa orquestra, para que uma música seja executada, a harmonia, flexibilidade, integração, sinergia, comunicação são, aparentemente, paradigmáticas. Apesar de estarem longe da realidade ou até mesmo serem consideradas como o ‘avesso da harmonia’ (Lehmann, 2014), diversos autores e, atualmente, *coaches* motivacionais, discorreram sobre a gestão e a liderança do maestro. A começar por Chester Barnard (1938), seguido por Peter Drucker (1955) com a primeira edição do seu *The Practice of Management*, por Sayles (1964) e, finalmente, por Henry Mintzberg (1994, 2016). São, assim, deste período, os primeiros trabalhos sobre a liderança do maestro, estudos sobre as atitudes dos homens e das mulheres que dirigiam orquestras naquela altura. Embora focados na teoria dos traços e nas inúmeras competências que o maestro deveria dominar e possuir naturalmente, não abordaram a metáfora do maestro no universo corporativo, mas Woodbury (1955), por exemplo, incluiu cinco traços de liderança dos maestros: autoconfiança; integridade musical; sinceridade; alta inteligência; e entendimento humano.

Não obstante os primeiros estudos serem de 1955 e a grande produção teórica sobre o maestro como exemplo de líder no universo corporativo, há pouca literatura dedicada à liderança do maestro no contexto de uma orquestra sinfônica e ainda mais esparsos são os estudos de revisão de literatura sobre o mesmo tema. Allmendinger (1996), Koivunen (2003, 2011), Nussbaum (2005), Wis (2007), Boener

& Streit (2005, 2007, 2012), Logie (2012), Garrido & Requena (2015) e mais recentemente Engels (2018) e Jansson (2018) são alguns dos autores que discorreram sobre a liderança do maestro no contexto de uma orquestra sinfónica. Dentro do mesmo tema, mas relativos ao maestro de coro, surgiram autores como Garcia (2019) e Fucci Amato (2012, 2013, 2009) cujo título do livro “Do gesto à gestão” remete para este capítulo.

Todavia, não é o objetivo desta tese listar os traços e comportamentos de um maestro, pois eles recriam o maestro “mito ou herói”, mas sim analisar os comportamentos não verbais e sociais que são relevantes para o sucesso das orquestras e que são passíveis de desenvolvimento. Neste sentido, o comportamento do maestro que contribui para o sucesso da *performance* artística passa pela sua comunicação interpessoal, pelo seu tipo de gestão de conflitos e de liderança.

A comunicação interpessoal (já discutida na secção 2.3) contribui para o sucesso da *performance* uma vez que o maestro e os músicos comunicam entre si em diversos momentos (Seddon & Biasutti, 2009), partilham as *performance cues* (como os músicos que tocam juntos numa orquestra coordenam suas ações para alcançar uma *performance* unificada) (Ginsborg, Chaffin, & Nicholson, 2006) e os “resultados artísticos desejados” (Dalagna et al., 2021) Passa-se de seguida a abordar a gestão de conflitos e o tipo de liderança do maestro.

2.6.1 A gestão de conflitos

O conflito, segundo Robbins (2020), precisa de ser percebido pelas pessoas envolvidas, pois se não tinguem tiver a perceção do conflito há um acordo geral que ele não existe. O conflito é um “processo que tem início quando uma das partes percebe que uma segunda parte a afeta ou pode afetar negativamente em alguma coisa importante” (Robbins, 2020, p. 521). Incompatibilidade de objetivos, diferenças de interpretação dos factos, desacordos baseados em expetativas de comportamento são, para Robbins (2020), condições que desencadeiam conflitos nas organizações.

No contexto de uma rotina de ensaios ou na administração artística de uma orquestra sinfónica os conflitos são comuns. O maestro e cada músico concebem a música que está a ser ensaiada de maneiras distintas. A diversidade entre os membros da orquestra foi apontada como limitadora da integração de ideias entre eles, embora também possa inspirar a criação de ideias (Boerner & Gebert, 2012). Kawase (2015) considerou que mesmo quando ocorrem conflitos, a *performance* das orquestras profissionais é possível, pois apesar das divergências entre os membros, estas organizações consideram tais conflitos úteis. Embora o conflito em si não seja problemático, é a gestão do conflito que é crucial. Segundo Talgam (2016), há um equilíbrio tenso entre a *performance* individual do músico, sua própria personalidade e idiossincrasias, e a necessidade de colaboração com a orquestra que, de acordo com o autor, é “o mesmo equilíbrio que as empresas devem encontrar quando querem incentivar, ao mesmo tempo, a excelência individual e o trabalho em equipa” (Talgam, 2016, p. 248). A diferenças entre o maestro e os músicos ainda existirão, mas deixam de segregá-los, pois o maestro percebe a importância de gerir esses mesmos conflitos.

a. O processo de negociação na gestão de conflitos

Quando as habilidades de comunicação e discussão são utilizadas para gerir conflitos e chegar a resultados mutuamente satisfatórios, está-se perante aquilo que se denomina por negociação (Stoner & Freeman, 1999). Assim, a partir do pressuposto de Kawase, (2015) a gestão do conflito de uma interpretação musical entre o maestro e os músicos será crucial, e essa gestão acontecerá através da negociação pela comunicação interpessoal do maestro.

Com base no modelo do processo de negociação de Robbins (2020), foi elaborado o processo da negociação da interpretação musical, ilustrado em 5 etapas no seguinte fluxograma (Figura 5):

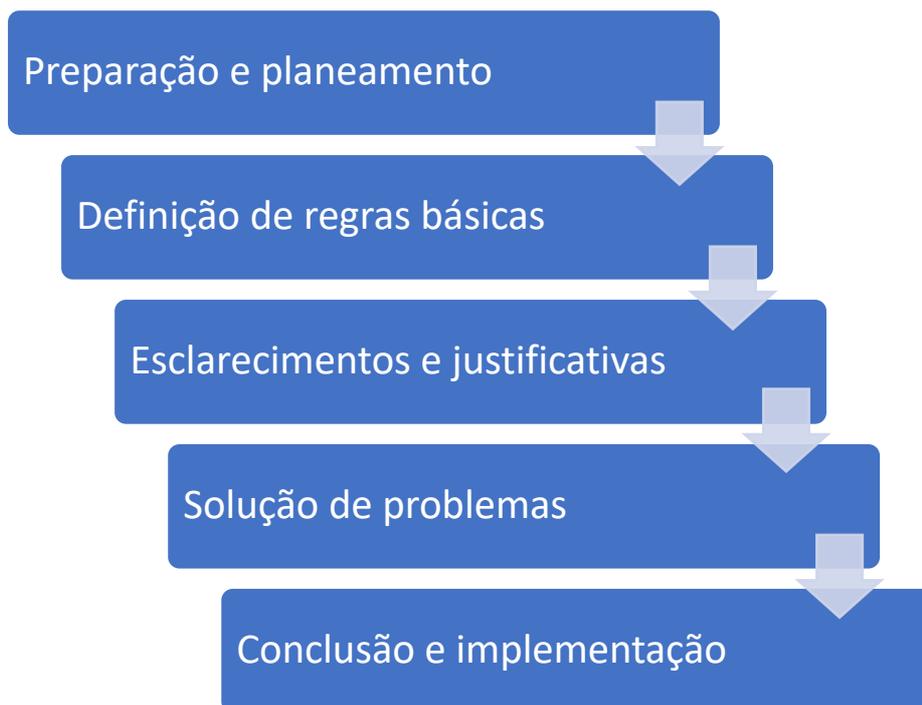


Figura 5: O processo da negociação. Adaptado de Robbins, (2020)

Preparação e Planeamento

Um bom negociador possui uma estratégia pronta antes de iniciar a negociação, precisa de antecipar as respostas das situações que aparecerão e de determinar a melhor alternativa para um acordo negociado (Robbins 2020). No caso de uma orquestra, o compreender integralmente a partitura orquestral, o estilo e o compositor, o conhecer os instrumentos musicais, as suas possibilidades e dificuldades interpretativas e técnicas, o entender os músicos envolvidos, o ter um objetivo em mente (Covey, 2013) e o ter ação são atividades que permeiam a preparação e o planeamento da negociação do maestro, e que serão discutidas posteriormente no capítulo XI.

Definição de regras básicas

Antes de se iniciar a negociação em si, cabe ao negociador estipular quais as regras e os procedimentos que guiarão a negociação, como quais as pessoas envolvidas, o local, o tempo de duração da negociação, etc. (Robins, 2020).

Esclarecimentos e justificativas

Neste momento, o negociador apresenta à outra parte as suas explicações e informações sobre a questão envolvida. Não é necessário que haja conflito nesse momento. É apenas uma apresentação inicial de cada uma das partes (Robbins, 2020).

Solução de problemas

Neste momento, ocorre o ápice da negociação propriamente dita e é quando se se aproxima dos objetivos traçados na fase da preparação e planeamento. Na tentativa de se chegar a um acordo, ambas as partes fazem concessões (Robbins, 2020).

Conclusão e implementação

A última etapa da negociação representa o momento de reunir todo o trabalho efetuado nas etapas precedentes e desenvolver os procedimentos necessários para a sua continuidade (Robbins, 2020).

Conforme discorrido na secção anterior, a liderança e gestão não são sinónimos, mas conceitos complementares. Liderança infere na influência, na mudança de um grupo ou organização e a gestão nas tarefas técnicas e diretivas. Logo, “o gesto e a gestão”, que aludem ao título desta secção, têm implicações nas tarefas técnicas que o maestro possui, bem como características que dependem da sua liderança, onde se incluem a comunicação interpessoal e a gestão de conflitos.

b. Gestão de conflitos nas diferentes gerações

Historicamente, o termo “geração” tem sido usado para descrever a sucessão familiar. Também é usado em contextos sociológicos para definir a linhagem e descrever a passagem de características e responsabilidades familiares de um grupo de membros da família para outro. Tradicionalmente, uma geração humana era definida pela colocação de um indivíduo numa árvore genealógica, em que cada passo na linha de descendência era considerado uma geração. O termo ainda é usado dessa forma (Green, Eigel, James, Hartmann, & McLean, 2012), mas fora do contexto familiar, o termo “geração” não é tão facilmente definido. O significado expandido incorpora um conceito complexo que incluiu a idade dos indivíduos, o período de tempo, o contexto histórico e as interpretações sociais de eventos históricos, geralmente entendidos como experiências compartilhadas por uma coorte de nascimento particular (*birth cohort*) (Green et al., 2012). Uma coorte de nascimento é um grupo de pessoas nascidas durante o mesmo período de tempo (Caroll, 2020) e pode ser definida usando um intervalo de anos que inclui os relevantes para o contexto em estudo. Assim, as pessoas de uma coorte de nascimento compartilham certos eventos sociais e históricos e podem ter valores, características e crenças semelhantes que diferem dos membros de outras coortes de nascimento. Tais grupos são considerados de uma geração em particular (Green et al., 2012). Por exemplo, o longo período de aumento das taxas de natalidade de 1946 a 1964 nos Estados Unidos da América é frequentemente referido como a geração *Baby Boom*. Acredita-se que os membros desta coorte compartilhem um conjunto de experiências que produzem um efeito coorte. Uma geração de nascimento assim, tende assim a apresentar características, valores e crenças que foram moldados por um conjunto de eventos históricos comuns experimentados durante os períodos de maturação da sua vida (Caroll, 2020).

Goleman (2011), em seu estudo sobre inteligência emocional, apontou a problemática emocional vivida pelas crianças e adolescentes na década de 1990, a qual ele chamou de “mal-estar emocional”. O autor continuou dizendo embora os norte americanos muitas vezes percebiam seus problemas como ruins em

comparação com outras culturas, estudos em todo o mundo constatam taxas do mesmo nível ou piores que nos Estados Unidos. Por exemplo, na década de 1980, professores e pais na Holanda, China e Alemanha diziam que as crianças desses países tinham mais ou menos os mesmos tipos de problemas identificados, em 1976, nas crianças americanas (Goleman, 2011).

Neste sentido, pode referir-se que a geração denominada por *Millenials* (indivíduos que nasceram entre 1981 e 1996, caracterizada por Goleman (2011) como a geração do “mal-estar emocional”) *está* atualmente *está* a ocupar os mais diversos postos de trabalho, de liderança, de ensino, e também nas fileiras de uma orquestra. Essa mesma geração relaciona-se com as gerações anteriores, como a X (nascidos entre 1965-1980) e a seguinte, a Z (entre 1997-2012). Os *Millenials*, que à data de hoje terão entre 26 e 41 anos, tendem a estar sempre a sentir-se ressentida sobre seus problemas (Kehl, 2020). Ressentir-se significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que os faz sofrer. Desse modo, o ressentido conduz-se para um beco sem saída: ao não assumir a responsabilidade sobre a sua própria situação, procura apenas uma vingança imaginária e adiada (Kehl, 2020). Isto é, para os *millenials* narcisistas e ressentidos, a “culpa” dos problemas da orquestra é *a priori* tanto do maestro como dos comportamentos competitivos dos colegas de outras gerações dentro do ambiente orquestral sinfónico.

Por este motivo, pode ser benéfico a convivência das diferentes gerações no mesmo ambiente de trabalho, pois a diversidade, integração e vivência de diferentes perspetivas são vantajosas. Por outro lado, pode gerar conflitos, desentendimentos e desequilíbrios, pois cada geração estabelece uma forma de se relacionar com o contexto social, económico e político. Portanto, é salutar que as organizações (e também uma orquestra sinfónica), com o objetivo de reduzir os conflitos e a resistência às mudanças e melhorar o desempenho dos colaboradores, conheçam os seus colaboradores, devido às particularidades de cada geração em relação ao conjunto de crenças, perceções, atitudes, valores, prioridades e, principalmente, à maneira de se relacionar no ambiente organizacional. (Furucho, Oswaldo, Graziano, & Elias Spers, 2015).

Para além de Goleman (2011) e em termos gerais, as principais características geracionais de acordo com Caroll (2020), Furucho et al. (2015) e Green et al. (2012) são:

Tabela 3: Características Geracionais principais

Geração	Características geracionais principais
X	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente são autossuficientes; • Mais céticos do que outras gerações; • Envolvidos no desenvolvimento de tecnologias iniciais (como por exemplo, <i>Microsoft</i>); • Já que muitos dos seus pais “viviam para trabalhar”, esta geração adotou um lema contrário, o de "trabalhar para viver". Noutras palavras, o trabalho é uma parte importante da sua vida, porque é um meio para pagar as outras partes, como tempo para a família, <i>hobbies</i> ou férias. • São trabalhadores compulsivos, <i>workaholics</i>.
<i>Millenials</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerados ambiciosos, decididos, questionadores, ousados, proactivos e preocupados com as questões do meio ambiente e dos direitos humanos, contudo, são individualistas, instáveis e impacientes; • Cresceram num período em que havia um foco maior em fazer todos os indivíduos se sentirem especiais e aceites. Como tal, as gerações mais velhas podem criticar os <i>millennials</i> como tendo excesso de direitos ou de confiança; • Possuem amplo acesso à Internet e ao desenvolvimento de plataformas como o <i>Facebook</i> e demais redes sociais; • Têm acesso fácil às informações e são mais sensíveis às injustiças, no entanto, fazem somente o que gostam e quando percebem que há algum sentido, algum prazer ou alguma recompensa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estão abertos a experimentar novas situações e almejam ascensão rápida, uma vez que sentem necessidade de aproveitar o presente, porque o futuro é incerto.
Z	<ul style="list-style-type: none"> • Possuem acesso instantâneo aos telemóveis e tecnologias de última geração. Testemunharam a explosão das redes sociais. • Apreciam a diversidade em muitas formas: racial, étnica e orientação sexual. • Habitados à comunicação digital instantânea. Podem ainda ter dificuldades na comunicação pessoal. • Possuem um conceito de trabalho baseado num contrato psicológico diferente do que foi estabelecido pelas gerações anteriores, pois identificam o trabalho como uma fonte de satisfação e aprendizagem, muito mais do que uma fonte de rendimento; • Valorizam menos a permanência numa única organização e mantêm mais lealdade a si mesmos, pois procuram trabalhar com liberdade, flexibilidade e criatividade; • Esperam do líder a explicitação do papel que necessitam desempenhar, todavia têm dificuldades em aceitar os limites e não aceitam cobranças.

(Adaptado de Goleman, 2011; Green et al., 2012; Furucho et al., 2015; Caroll, 2020)

As características acima são generalizadas, pois cada indivíduo, mesmo nascido na mesma geração, pode apresentar perspetivas diferentes. No entanto, estudos sobre as características e os comportamentos sugerem que há mudanças definidas entre essas diferentes gerações (Caroll, 2020). Noutras palavras, o maestro assertivo não presume que os instrumentistas que fazem parte de uma dada geração determinarão como esses irão agir (inclusive, o próprio mesmo pertence a uma determinada geração). Ao invés, utilizará essas generalizações como um ponto de partida para compreender possíveis diferenças nas preferências de trabalho, para aplicar determinado estilo de liderança e para escolher técnicas

de ensaio mais adequadas. Ao considerar esse conhecimento desenvolverá empatia e tornar-se-á num melhor comunicador, que vai ao encontro das necessidades da orquestra, conforme foi esmiuçado no capítulo 7.1, através da comunicação interpessoal adotada, que terá impacto no comportamento das diferentes gerações da orquestra.

2.6.2 A liderança do maestro

De acordo com Kawase (2015), a liderança também é um comportamento do maestro que contribui para o sucesso da *performance* artística, juntamente com a comunicação e a gestão de conflitos. Num estudo de Morrison, Price, Geiger, e Cornacchio (2009), a liderança foi apontada, por músicos de bandas universitárias, como um fator que gera alta expressividade por 8,3% ($n=118$). Dados quantitativos semelhantes foram apontados por Silvey (2011) e Seddon e Biasutti (2009). Neste sentido, de acordo com o estilo de liderança do maestro, a motivação dos músicos pode sofrer um impacto negativo ou positivo: um estilo mais diretivo tende a deixar a orquestra menos criativa, enquanto um estilo não diretivo tende a maximizar a efetividade da orquestra (Abeles & Hafeli, 2014). Estes autores focaram-se em orquestras formadas por jovens, mas (Boerner e Streit (2005) (2005) estudaram os efeitos da liderança transformacional em orquestras profissionais e concluíram que este estilo por si só não aumenta a qualidade artística de uma orquestra sinfónica. Estará positivamente relacionado com a qualidade artística da orquestra somente se for acompanhado por um clima de cooperação por parte da mesma. Assim, a liderança transformacional será responsável por desenvolver o clima de cooperação.

Também a liderança carismática foi citada por diversos autores, sendo equiparada em importância à liderança transformacional (Boerner & Streit, 2005; Koivunen & Wennes, 2011; Matthews & Kitsantas, 2007). Porém, é salutar destacar que esse tipo de liderança pode ser narcisística, ao recriar o maestro/líder “mito ou herói”, como foi apontado por Robbins (2020) e Yukl (2020) no contexto empresarial e por Hunt, Stelluto, & Hooijberg (2004) no contexto sinfónico. Sendo a liderança

servidora considerada, por Wis (2002, 2007), como a principal tarefa do maestro, para a autora, o primeiro passo para o maestro se tornar um líder é examinar conscientemente as suas convicções sobre a música e seu papel. O segundo passo, estudar as inúmeras filosofias de liderança, dado que o autoconhecimento é o princípio do desenvolvimento da liderança. Esta pode ser aprendida e desenvolvida, por forma a que o maestro possa galgar o terceiro e último passo, o ser líder-servo, onde observa muito mais ‘quem’ ele é do ‘que’ o que ele é (Wis, 2002). A este propósito, Talgam (2016), citou o exemplo de Leonard Bernstein:

O regente não se limita a fazer a orquestra tocar [...] Ele faz a orquestra querer tocar [...] Ele não deve impor sua vontade sobre os músicos, como um ditador. É mais uma questão de projetar seus sentimentos a fim de atingir até o último músico dos segundos violinos. E, quando isso acontece, quando cem músicos compartilham os mesmos sentimentos, de maneira exata, simultânea, reagindo em uníssono a cada ascensão e queda da música, a cada ponto de chegada e partida, a cada minúsculo pulso interno, temos uma identidade humana de sentimento sem igual. Para mim, esse é o sentimento mais próximo do amor (Leonard Bernstein, *apud* Talgam, 2016 p. 196).

A persuasão de Bernstein, de acordo com Talgam (2016), vai ao encontro do propósito e responde à pergunta “para que tudo isso?”, “porquê devemos tocar essa música ou porquê ouvi-la?”. O autor destacou que a pergunta “porquê?”, supera as perguntas “o quê?” ou “o que estamos fazendo?”. A resposta ao “porquê” desprende-se do propósito do maestro e da sua liderança: o maestro tem o desafio de criar um contexto para que o diálogo entre ele e os músicos exista e assim possam experimentar o êxtase proposto por Bernstein, i.e., quando os “músicos compartilham os mesmos sentimentos de maneira exata e simultânea” (p. 98). Não é por acaso que Sinek (2018) desenvolveu o *Golden Cycle*. O autor cunhou a máxima ‘comece pelo porquê’, pois poucas pessoas sabem explicar porque fazem o que fazem; algumas pessoas sabem explicar como o fazem e todas as pessoas sabem explicar o que fazem. No entanto, saber o porquê, saber o propósito, qual a sua causa ou o porquê da existência da sua organização, fazem do líder e, sobretudo, do líder servidor, alguém a ser seguido. Este conceito será aplicado no capítulo 8.4.1 na conceção da estratégia como perspectiva.

Talgam (2016) considerou que todos os estilos de liderança dos maestros são oriundos de fatores culturais das suas respectivas épocas, e que sofrem a influência das suas nacionalidades e formações académicas, bem como idiomas, fatores económicos e políticos. No entanto, para além dos maestros também influenciarem a cultura das organizações às quais pertencem, transformam-se, igualmente, em catalizadores da sociedade em geral.

Essa secção iniciou-se com os autores que viram na metáfora do maestro o exemplo de líder. Entretanto, Mintzberg (1998), importante autor sobre liderança e gestão, após observar o trabalho de um maestro de uma orquestra profissional, fez um contraponto à estabelecida metáfora e introduziu um novo estilo de liderança, a 'liderança dissimulada' (no original em inglês *covert leadership*¹⁵). Para o autor, quando o maestro está a liderar, lidera sem parecer, sem que os músicos estejam totalmente cientes de tudo o que está a fazer:

Observando Bramwell em um dia de ensaios, vi muito mais *execução* do que aquilo que convencionalmente acreditamos ser *liderança*. Mais como um supervisor de primeira linha do que como um executivo observador, Bramwell assumia responsabilidade direta e pessoal pelo que era feito. Os próprios ensaios são uma questão de resultados – uma questão de ritmo, padrão, tempo e uma questão de suavizar, harmonizar, aperfeiçoar. A preparação para um concerto poderia ser descrita como um projeto, e o regente como um gerente de projeto atuante. Isso, se você preferir, significa *operar* uma orquestra, e não *liderá-la*, muito menos *dirigi-la* (Henry; Mintzberg, Lampel, Quinn, & Ghoshal, 2007, p. 334).

Mintzberg (2007) concluiu que a liderança dissimulada pode ser mais importante do que a liderança explícita, pois estava presente em tudo o que o maestro observado fazia. O maestro não deveria focar-se somente nas “ações de liderança em si – motivação, treinamento e tudo mais, mas [nas] ações não-obstrutivas que englobem todas as outras coisas que um gerente faz” (Mintzberg et al., 2007, p. 334). Uma ação não obstrutiva e, portanto, dissimulada, é a

¹⁵ Covert Leadership: Notes on Managing Professionals”, Harvard Business Review, November-December 1998, 140-147.

construção de uma cultura organizacional¹⁶ (Boerner & Gebert, 2012; Bowen, 2003), que também foi referenciada por Talgam (2016) e que será discutida mais adiante. Infelizmente, o conceito de liderança dissimulada é ainda pouco estudado, mesmo na sua versão original em inglês.

2.7. “Resultados artísticos desejados”

Dalagna et al., (2021) desenvolveram o conceito *desired artistic outcomes* (“resultados artísticos desejados¹⁷”), para descrever as intenções que emergem das concepções pessoais relacionadas à prática performativa, através de representações mentais do fenômeno performativo. Os autores elucidaram-no como uma narrativa mitopoética¹⁸ composta por conceitos (padrões verbais) e imagens (símbolos internos do mundo externo), que são criados segundo cinco aspectos principais: (i) inteligibilidade; (ii) coerência (ambos explorados principalmente por meio de elementos estruturais); (iii) alterabilidade – estranheza na plateia (provocada pela narrativa encenada); (iv) *rapport* (comunicação afetiva com o público); e (v) fluxo (um estado psicofisiológico particular) (Dalagna et al., 2021).

A figura 6 apresenta um modelo teórico do desenvolvimento dos “resultados artísticos desejados”.

¹⁶ Segundo Robbins (2020), “a cultura organizacional se refere a um sistema de significado compartilhado, mantido pelos membros de uma organização, que a diferencia das outras. Esse sistema de significados compartilhado inclui valores, crenças e premissas que caracterizam a organização” (Robbins, 2020, p. 597)

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ Segundo Dalagna et al., (2021, p. 3), essa narrativa é moldada pelo contexto social do indivíduo, objetivos profissionais, preferências musicais, experiências de *performance* atuais e passadas, habilidades interpretativas incorporadas e características físicas e mentais. Os “resultados artísticos desejados” são pessoais e únicos; dinâmicos; subjetivos, com algumas características objetivas; e com base em opiniões e emoções que definem a manifestação do eu. Ainda de acordo com os autores, a materialização dessa narrativa sobre a prática é o pensamento material e, por isso, os “resultados artísticos desejados” são um fenômeno que não pode ser descrito apenas através de palavras; eles devem ser materializados para serem totalmente compreendidos. A materialização é, portanto, uma narrativa mitopoética. Os autores concluíram também que os músicos criam essas narrativas mitopoéticas como um meio de ilustrar todas as informações artísticas que devem ser comunicadas na performance musical (Dalagna et al., 2021, p. 37).

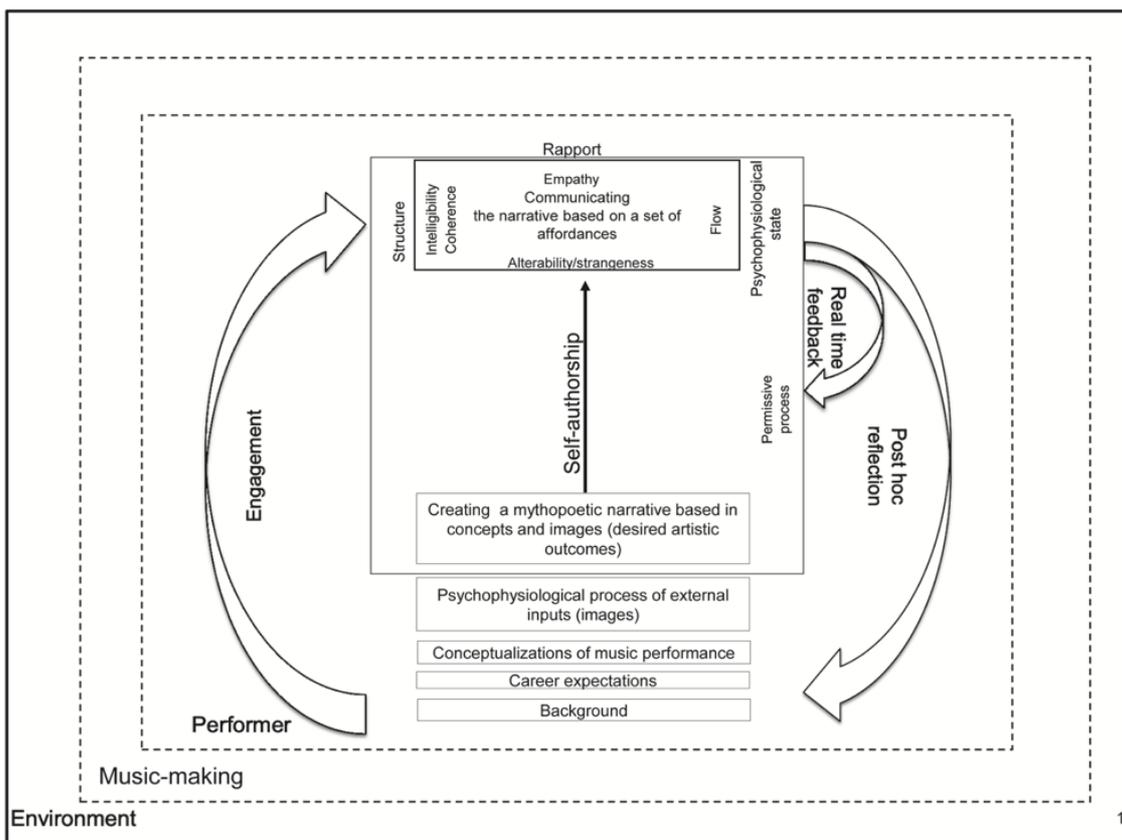


Figura 6 Modelo teórico das representações mentais do “resultado artístico desejado” na performance musical (Dalagna, et al. p.21)

De acordo com Dalagna et al., (2021), a figura acima aponta três elementos que emergem como fundamentais para o desenvolvimento de representações mentais do “resultado artístico desejado”: (i) *environment* (o meio ambiente), (ii) *music making* (o fazer musical) e (iii) *performer* (o indivíduo). Para os autores, o primeiro elemento diz respeito às condições geográficas e sociais que cercam o performer, inclusive aquelas que resultam dos domínios da cooperação e da comunicação com os outros. O indivíduo é um sistema complexo que integra concomitantemente: (i) *background*; (ii) *career expectations* (expetativas de carreira); (iii) *conceptualizations of performance* (conceituações de performance); (iv) *psychophysiological processing of external outputs* (processamento psicofisiológico de potencialidade); e (v) a narrativa mitopoética percebida como “resultados artísticos desejados”. Portanto, segundo Dalagna et al., (2021) tanto o meio ambiente quanto o fazer musical estão constantemente a nutrir o *performer* com informações que são recebidas pelos canais sensoriais. Estas informações são processadas psicofisiologicamente, o resultado é um fenómeno imagético e emocional que emerge do

conhecimento previamente adquirido e incorporado (Perlovsky, 2015) e que, por sua vez, é afetado pelo processo psicofisiológico. Esta rede de conceitos e de representações imagéticas expressa um comportamento que é afetado pelo nível de envolvimento (*engagement*) do *performer* e da capacidade de gerenciar *affordances*¹⁹ e resistências que podem existir nesse processo. Os autores destacaram que o resultado musical alimenta a visualização ideal do produto em tempo real (*real time feedback*). Esse *feedback* molda as *post-hoc reflections* (reflexões *post-hoc*) de acordo com as expectativas e conceituações do *performer* em relação à performance musical.

Nesse modelo, assume-se que as conceituações do intérprete, as experiências atuais, os contextos sociais e os objetivos profissionais moldam habilidades interpretativas técnicas incorporadas para viabilizar uma determinada atividade musical. Quando um desses elementos está ausente ou reduzido de alguma forma, os músicos sentem que não podem alcançar suas intenções. Neste ponto de vista apresentado por Dalagna et al., (2021), uma pessoa não pode impor um “resultado artístico desejado” na *performance* musical em outra pessoa. Tal fenômeno somente pode ser estimulado, guiado e negociado por outros. Com base nesses pressupostos, é possível inferir quais representações mentais do “resultado artístico desejado” são desenvolvidas a partir de conhecimento previamente adquirido pelo indivíduo. Embora o contexto deste conceito apresentado pelos autores diz respeito a casos individuais (professor-aluno), partiu-se nesta investigação do pressuposto de que a figura do maestro é muito hierarquizada, estratificada e “mitológica”. Então aqui, a aplicação do conceito “resultados artísticos desejados”, será como uma nova forma de trabalho que desconstrua essa ideia, onde o investigador, como maestro, negocia as suas escolhas interpretativas com a orquestra, ao invés de impô-las.

Os “resultados artísticos desejados” são, então, uma base conceitual, projetada nesta investigação como modelo de tutoria e liderança para as estratégias de ensaio colaborativo. Sua aplicabilidade será discutida nos capítulos 8.3.5 e 8.4.5.

¹⁹ O conceito de *affordance* segundo Gibson (1977), alude às percepções do indivíduo, expressando as possibilidades de ação e interpretação oferecidas pelo ambiente que o cerca. Cf. Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw, & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67–82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Capítulo III:

O processo da Estratégia

3.1. “Os 5 Ps da estratégia” de Henry Mintzberg

Mintzberg et al., (2007) definiram o conceito de estratégia em cinco possíveis aplicações: (i) **plano**, um guia para alcançar os objetivos no futuro; (ii) **pretexto**, também chamado de manobra, influenciar as pessoas, corrigir problemas, trabalhar a motivação e engajamento; (iii) **padrão**, consistência do comportamento ao longo do tempo; (iv) **posição**, combina-se com o plano e adequa a organização/empresa a seu ambiente; e (v) **perspetiva**, a atitude geral, como a empresa se vê e como isso impacta a sua cultura organizacional.

Mintzberg et al., (2007) elencaram os 5 “Ps” sem uma ordem cronológica ou uma sequência hierárquica entre eles. A preocupação do autor foi descrever as diferentes facetas e aplicabilidades da estratégia reforçando as conexões entre os “Ps” (Silva, 2019). No entanto, com base na abordagem didática de Silva (2019), os 5 “Ps” da estratégia foram aqui aplicados numa sequência lógica de inter-relação que possa ser estabelecida em uma orquestra sinfônica, que de acordo com o autor essa sequência “pode ser empregada para orientar a formulação de ferramentas estratégicas, como planejamento estratégico e também para servir de base para a utilização de diversas outras ferramentas de discussão e análise estratégica” (Silva, 2019, p. 12). A aplicação dos 5 “Ps” no contexto de uma orquestra será discutida no capítulo 8.4, *estratégias para uma direção colaborativa*. A sequência dos 5 “Ps” será então: Perspetiva; Posição; Plano; Pretexto; Padrão, de acordo com a figura 7:

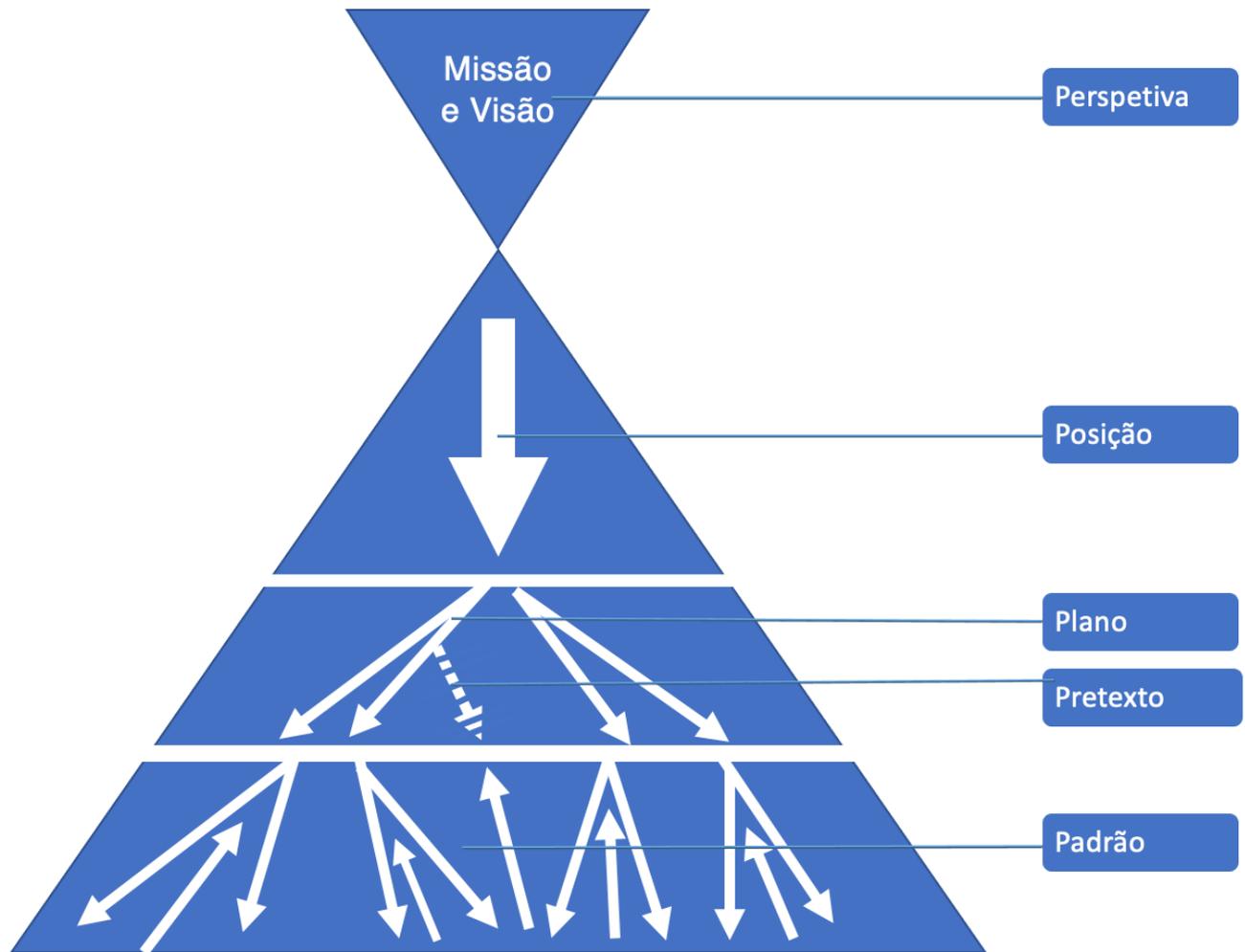


Figura 7: Os 5 Ps da estratégia de Mintzberg (Silva, (2019, p. 12).

3.1.1. Estratégia como Perspetiva

A primeira percepção da estratégia nesta investigação é a estratégia como perspectiva. Mintzberg, et al., (2007) ressaltaram que esse aspecto da estratégia é um conceito mais abstrato e interior, quando a empresa olha para dentro de si. Então, pode ser entendida como sua visão e envolve uma maneira de perceber o mundo (Mintzberg et al., 2007). Esta definição sugere que a estratégia é concebida com a intenção de regular um comportamento determinado, definir a razão de ser da empresa, sua cultura organizacional, sua visão de futuro e necessidades para satisfazer a sociedade (Silva, 2019). A perspectiva torna-se uma estratégia quando

ela é partilhada pelos membros, isto é, ela possui uma mente coletiva, segundo Mintzberg et, al., (2007). O enfoque é coletivo, de todos os colaboradores: a missão, a visão, os valores, os princípios e credos da empresa são partilhados. Os colaboradores, portanto, engajam-se com o propósito da organização (Silva, 2019).

Missão, visão e valores são, de acordo com Silva, (2019) as ferramentas de gestão utilizadas para esclarecer e organizar os aspetos da organização com objetivo de engajar todos os colaboradores.

A **missão** expõe o que a organização faz e qual a sua razão de ser, explicitando seu propósito ou sua finalidade socioeconómica (Silva, 2019) e também concentra objetivamente os colaboradores de uma organização fazendo que consigam transitar por desafios sem desistirem frente aos obstáculos cotidianos (Ferreira, 2016).

Segundo Ipinza²⁰ (*apud* Silva, 2019), a missão possui os seguintes elementos: a definição da organização; os meios como ela servirá a comunidade vinculada; possui amplitude para condicionar o crescimento criativo; diferencia a organização das demais; é suficientemente clara e gera credibilidade.

Portanto, nesse sentido e ainda de acordo com Silva (2019) a missão prepara a organização para o futuro gerando entusiasmo pelos desafios vindouros e é motivadora do compromisso efetivo dos membros da organização.

A **visão** define o que a empresa espera ser e realizar em um determinado tempo. Semelhante a missão, a visão guia os colaboradores para o futuro e está sempre atrelada da realidade da organização, mostrando quais resultados se quer alcançar a longo prazo e quais são os meios para que estes resultados sejam alcançados, isto é, ela delimita a gestão de recursos para seguir uma trajetória (Ferreira, 2016).

Os **valores** sintetizam as convicções do que a organização considera para a realização dos objetivos. Fornecem um senso de direção para o os colaboradores e são guias para o comportamento diário, pois determinam o que é central e o que é periférico no contexto organizacional, o que é desejável e o que é indesejável

²⁰ Ipinza, F.A.D. El proceso estratégico: um enfoque de gerência. 2. Ed. Lima: Pearson 2013.

(Ferreira, 2016). São as diretrizes que normatizam, dão razão ao desempenho dos colaboradores o constituem o sistema de tomada de decisões (Silva, 2019).

Autores contemporâneos definem esses três conceitos, quando eles estão organizados e alinhados como **propósito**, a transformar a força de um grupo comprometido com a filosofia institucional comum (Silva, 2019, Ferreira 2016). O propósito está diretamente relacionado à estratégia como perspectiva, pois a princípio, Mintzberg (2007) referiu-se à criação de uma mente coletiva, onde as declarações de missão, visão e valores de uma empresa, ou seja, o seu propósito, são ferramentas que, de acordo com Silva (2019), auxiliam na fomentação desta mente. O autor ainda afirmou que o desafio é como garantir o que se está a conseguir “ler” dessa mente coletiva, isto é, se ela corresponde o que a organização é ou deseja ser. Portanto, o líder será o responsável pela criação da mente coletiva e aquele que perceberá como o propósito dissemina-se pela organização no intuito de torná-lo compartilhado e efetivamente expresso em ações, sendo praticado em bases coletivas, coerentes e consistentes. Desta maneira, e de acordo com Silva (2019), a missão, a visão e os valores de uma empresa caracterizar-se-iam de facto uma estratégia como perspectiva – “uma perspectiva, portanto, que expressa de maneira consciente o que a organização é e que assume o papel de orientar de forma coerente todas as demais áreas, ações e movimentos dessa organização” (Silva, 2019, p. 37).

3.1.2. Estratégia como Posição

O segundo P da estratégia, de acordo com Mintzberg et al., (2007), a estratégia é uma posição, é uma maneira de situar e posicionar a organização em seu ambiente externo²¹, isto é, a localização e inserção de determinados produtos

²¹ Ambiente externo refere-se as diferentes variáveis que são levadas em consideração quando são tomadas as decisões da direção estratégica, pois segundo Silva (2019) as decisões que os líderes tomam “em” e “sobre” suas organizações estão atreladas à localização destas (Silva, 2019, p. 47). Para o autor, factores como a distância entre países, suas localizações proximidades com oceanos, poder aquisitivo da população e seu mercado, devem ser avaliados cautelosamente no início da concepção de uma estratégia.

nos seus respetivos mercados. Então, segundo o autor, a posição vincula-se e relaciona-se com o público, estimulando a criação de valores e visando garantir que a perspectiva, a estratégia anterior, perdure a longo prazo, a cumprir o seu propósito, propiciando e maximizando o valor criado (Silva, 2019).

No mesmo sentido, Porter (1997) definiu a estratégia como “a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo uma série de atividades diferentes” (Porter, 1997, p. 5). O autor discorreu sobre o tema *posicionamento estratégico* e listou três posições estratégicas: baseada na variedade, quando uma empresa se fundamenta numa grande quantidade de produtos e serviços e serve a um vasto tipo de clientes, mas, segundo o autor, atenderá apenas partes das suas necessidades; a segunda posição baseada em necessidades consiste em “servir a maioria ou totalidade das necessidades de um segmento específico de consumidores” (p. 4), portanto relaciona-se ao segmento de público alvo e segmentação de mercado; a terceira posição compreende em “segmentar clientes que são acessíveis de maneiras diferentes” (p.4). Essa posição considera os aspetos geográficos ou ações que exijam diferentes atividades para alcançar o cliente (Silva, 2019).

De acordo com esses prismas e segundo Silva (2019), a estratégia como posição de Mintzberg (2007) é a essência do que é a definição de estratégia para Porter (1997) e, para além disso, todos os esses aspetos, ações e conceitos estão a serviço da consolidação da organização em seu ambiente (Silva, 2019).

3.1.3. Estratégia como Plano

Para a maioria dos autores a estratégia pode ser definida como um planeamento para um curso de ação. É criada antes das ações e desenvolvida consciente e propositalmente para lograr seus objetivos (Mintzberg et al., 2007).

A estratégia pode ser uma conceção unificada, abrangente e integrada para garantir que os objetivos essenciais da organização sejam alcançados. É um grupo de indicadores desenvolvidos para influenciar um determinado estado de coisas, por exemplo, o que uma organização deve fazer para dominar um mercado. A

estratégia como plano tem duas características principais: as ações que serão aplicadas já estão prontas antes da sua aplicação e são desenvolvidas de forma consciente e deliberada (Mintzberg et al., 2007; Silva, 2019). Consiste também como uma linha de conduta ou guia de ação intencional, que orienta os diversos níveis e áreas da corporação no intuito de realizar as ideias concebidas como o posicionamento estratégico da empresa. Então, ela analisa o posicionamento da organização, isto é, qual é o público a ser alcançado e define quais os planos para que esse posicionamento possa dar certo. A estratégia como plano, portanto dá consistência e suporte à estratégia anterior, a posição (Silva, 2019).

3.1.4. Estratégia como pretexto

A estratégia como pretexto é uma manobra específica para superar ou se antecipar a um concorrente (Mintzberg et al., 2007). São movimentos rápidos as organizações fazem para acelerar a concepção de uma meta ou melhorar a eficiência de um plano que ela estabeleceu (Silva, 2019). O autor ainda afirmou que o pretexto é uma ação planejada e intencional por parte do líder, “mas que ainda assim, comunica por meio de uma ação uma mensagem de um plano que não corresponde à verdadeira intenção ou realidade” (Silva, 2019, p. 181).

De acordo com Silva, (2019), Mintzberg et al. (2007) incluíram a o pretexto como uma estratégia porque essa possibilidade não ser compreendida como como um plano pré-concebido, pois representa uma tentativa de ludibriar (ou de aplicar um truque) principalmente aos concorrentes da organização. O pretexto ainda é um movimento rápido e efêmero, pois senão poderia ser classificado como um plano previamente concebido. Todavia, simultaneamente é um movimento intencional e, “em essência, um movimento planejado” (Silva, 2019, p. 182). Por isso então, Silva (2019) incluiu a estratégia como pretexto dentro do plano (*cf.* figura 12), pois as duas estratégias acontecem concomitantemente, porém a estratégia como pretexto acontece de maneira mais rápida.

Mintzberg et al (2007) relaciona a estratégia como pretexto a uma literatura emergente no campo da gestão estratégica e conjuntamente sobre o método global

de negociação e barganha, que percebe a estratégia dessa forma e por isso “concentra atenção em seus aspectos mais dinâmicos e competitivos” (Mintzberg et al., 2007, p. 24). Neste caso então, a estratégia como pretexto pode ser entendida como uma manobra de negociação (ou barganha) que uma organização e seus líderes concebem para lograr os objetivos idealizados como o propósito da empresa, após estes terem já sido posicionados e planejados.

3.1.5. Estratégia como Padrão

O quinto P, a estratégia como padrão é um comportamento ao longo do tempo e um fluxo de ações. Muitas ações não são planejadas e pensadas, mas acabam por contribuir à gestão da empresa, a melhorar a execução do plano, a dar suporte mais adequado ao posicionamento e ser mais coerente com a perspectiva e posicionamento da organização. A estratégia, portanto pode surgir da consistência de comportamento que pode ser pretendida ou não (Mintzberg et al., 2007). Os autores ainda sugeriram que “se as estratégias podem ser pretendidas (seja como planos gerais, seja como pretexto específico), elas certamente também podem ser realizadas” (Mintzberg et al., 2007, p. 24). Então, a definição da estratégia como um plano não era suficiente e carecia de uma definição que englobasse o comportamento resultante (Mintzberg et al., 2007). A estratégia seria, portanto, um padrão, uma corrente de ações. Em outras palavras, após a organização ter definido seu plano estratégico e ter-se estabelecida no mercado, suas ações tornam-se num padrão quando são bem-sucedidas e trazem resultados positivos. Então, essas ações são propensas a serem incorporadas ao comportamento da organização. Portanto, de acordo com Mintzberg et al. (2007), as definições de estratégia como plano e padrão podem ser muito independentes uma da outra: “planos podem não se realizar, enquanto padrões podem aparecer sem ser preconcebidos” (Mintzberg et al., 2007, p. 25). Na mesma linha de pensamento, Silva (2019) concluiu que podemos definir a estratégia como plano como "estratégia pretendida" e estratégia como padrão, como "estratégia realizada", pois “podemos distinguir estratégias deliberadas, nas quais as intenções

que existiam previamente foram realizadas, de estratégias emergentes, nas quais os modelos se desenvolveram sem intenções, substituindo algumas ações planejadas que se tornaram não realizadas” (Silva, 2019, p. 193). A figura 7 ilustra como Mintzberg et al. (2007) perceberam o processo estratégico numa organização.

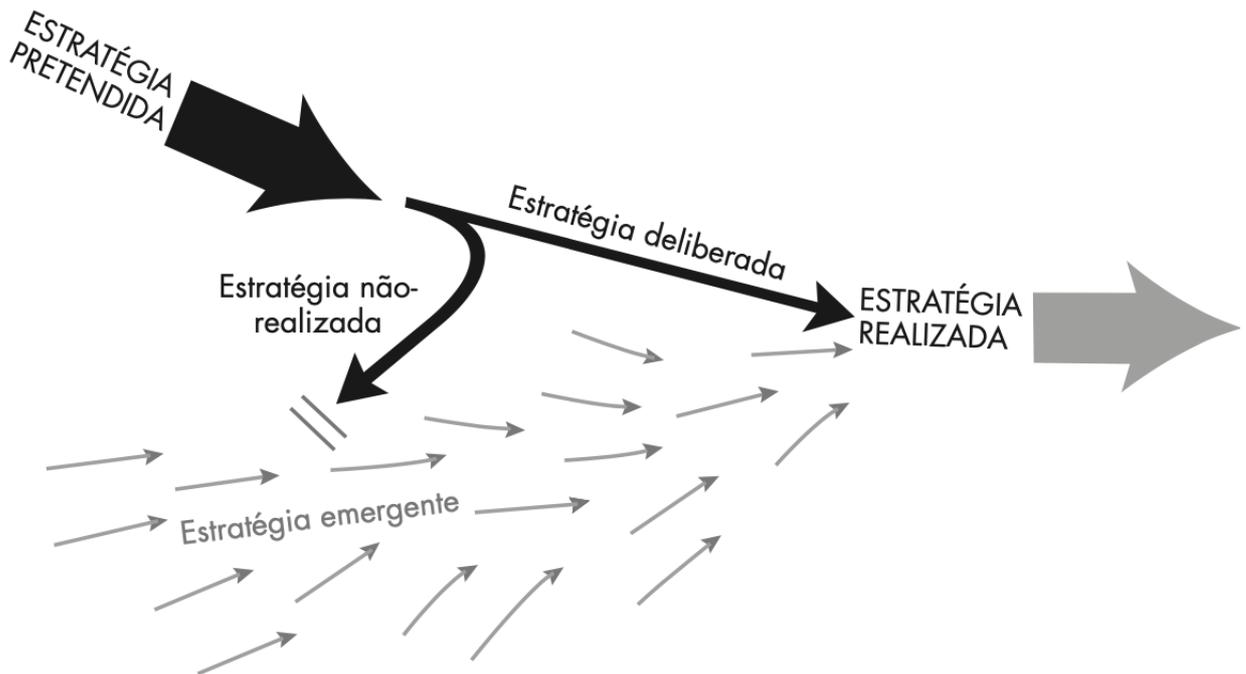


Figura 8: Estratégias deliberadas e emergentes (Mintzberg et al., 2007, p. 25).

De acordo com a figura 8 e segundo Mintzberg et al. (2007) e Silva (2019) perceberam o processo estratégico nas organizações e como ele se transforma em um padrão. Distingue-se, portanto, as estratégias deliberadas, nas quais as intenções que existiam anteriormente foram realizadas, de estratégias emergentes, nas quais os modelos se desenvolveram sem intenções, substituindo algumas ações planejadas que se tornaram não realizadas.

Fuga

Estudo Empírico – Fase I

Capítulo IV

Sujeito - Estudo Piloto

Capítulo V

Contra-sujeito - Estudo Observacional

Capítulo VI

Divertimento- Resultados da Fase I

Capítulo VII

Stretto -Discussão da Fase I

Capítulo VIII

Pedal e Coda - Do “Mito ou herói” ao Servo: Comunicar para influenciar

Introdução

Esta segunda secção inclui cinco capítulos que compõem a estrutura de uma **Fuga**, nomeadamente: o sujeito, o contra-sujeito, o divertimento, o *stretto* e o *pedal e coda*.

Os capítulos IV e V discorrem sobre os métodos de investigação da primeira fase. O estudo piloto agrega ferramentas para se criar uma metodologia de recolha e análise de dados para o estudo observacional. Este último, objetiva recolher e analisar dados que venham a fornecer evidências para diagnosticar o papel da orquestra e do maestro na interpretação das peças e, assim, contribuir para a criação de um plano de estratégias de direção colaborativa para a segunda fase desta investigação, a pesquisa guiada pela prática.

Os capítulos VI e VII apresentam os resultados alcançados e a discussão. Os resultados dizem respeito acerca do processo comunicacional entre o maestro e a orquestra e como ele utiliza as suas habilidades profissionais percebidas para poder motivá-la e inspirá-la.

O capítulo VIII faz uma reflexão sobre o maestro, não mais como “mito ou herói”, mas como servo. Especificamente descreve, através dos dados colhidos, como o maestro pode desenvolver sua paixão, escuta ativa, visão, entre outros atributos da Liderança Servidora no intuito de levar a orquestra a um nível intelectual e musical superior. Neste capítulo também são apresentadas as estratégias para uma direção colaborativa.

Sujeito

Capítulo IV: Estudo Piloto

4.1 Método e Objetivo

O presente estudo piloto teve lugar no ano académico de 2018/2019 com o objetivo de se observar a comunicação verbal do maestro durante o ensaio, de identificar a sua gestão do tempo de ensaio, o conteúdo musical a ser ensaiado, bem como as suas estratégias de comunicação e atitudes. Com base na observação sistemática de dezassete vídeos de ensaios sinfónicos disponíveis no Youtube (tabela 4), pretendeu-se agregar ferramentas para se criar uma metodologia de recolha e análise de dados da primeira fase deste estudo, ou seja, para as entrevistas e observações dos ensaios presenciais.

4.2 Amostra

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa na plataforma *Youtube* sobre vídeos de ensaios, utilizando “*orchestra rehearsal*” como palavras-chave, na intenção de identificar possíveis participantes para inclusão no estudo. Cada um dos vídeos foi selecionado pela disponibilidade e pela conveniência, que de acordo com Yin (2009), podem ser os principais critérios para a seleção de um ou mais casos de um estudo piloto. Tanto as peças ensaiadas como as orquestras participantes não foram decisivas na escolha dos vídeos analisados, porém, os maestros teriam que ser profissionais reconhecidos na área da direção de orquestra (Lago, 2008). Na pesquisa identificaram-se dezassete vídeos, conforme a tabela 4:

Tabela 4: Maestros, endereços dos vídeos e orquestras do estudo piloto

Bruno Walter	https://www.youtube.com/watch?v=lfJD37yl7z8&t=70s	The Columbia Symphony Orchestra – <i>Beethoven, Sinfonia n. 5, primeiro andamento.</i>
Carlos Kleiber	https://www.youtube.com/watch?v=Nvk2Glu-7kM	Sudfunk Sinfonieorchester <i>Weber, Abertura Fledermaus</i>
Dimitri Mitropoulos	https://www.youtube.com/watch?v=Kl-dSoNHx8Y&t=111s	New York Philharmonic- <i>Liszt, Faust</i>
Evgeny Mravinsky	https://www.youtube.com/watch?v=u3Qd5q5uz_s&t=122s	Leningrad Philharmonic – <i>Brahms, Sinfonia n. 4, quarto andamento</i>
Georg Solti	https://www.youtube.com/watch?v=2L85eTSWrmg	Süddeutsche Rundfunk Symphony Orchestra- <i>Wagner, Abertura Tannhauser</i>
George Szell	https://www.youtube.com/watch?v=YlyUti7BbCY	Cleveland Symphony Orchestra- <i>Beethoven, Sinfonia n. 5, primeiro andamento.</i>
Hebert von Karajan	https://www.youtube.com/watch?v=Shc-4AZVaNk	Wiener Symphoniker- <i>Schumann, Sinfonia n. 4, primeiro andamento</i>
Karl Bohm	https://www.youtube.com/watch?v=SKqPrtLLHLQ&t=196s	Vienna Philharmonic Orchestra- <i>Strauss, Don Juan</i>
Leonard Bernstein	https://www.youtube.com/watch?v=UvBbe8Nkgz8	Vienna Philharmonic Orchestra-

		Mahler, <i>Sinfonia n. 5, primeiro andamento.</i>
Nikolaus Harnoncourt	https://www.youtube.com/watch?v=l_yvyjvThjQ	Orquesta Simon Bolívar <i>Beethoven, Sinfonia n. 5, primeiro andamento.</i>
Rafael Kubelik	https://www.youtube.com/watch?v=uKTdSGz7KpU&t=1105s	Czech Symphony Orchestra- <i>Dvorak, Sinfonia n. 9</i>
Roger Norrington	https://www.youtube.com/watch?v=YY0plfgJ1AU	Zuercher Kammerorchester- <i>Mozart, Concerto para piano n. 27 em Si bemol</i>
Sergiu Celibidache	https://www.youtube.com/watch?v=R2yoHdP4wkl	Munich Philharmonic Orchestra- <i>Prokofiev, Sinfonia Clássica</i>
Simon Rattle	https://www.youtube.com/watch?v=dP4kXJ92Qh4	Orquestras escolares de Berlim- <i>Grieg, No hall do rei da montanha</i>
Václav Neumann	https://www.youtube.com/watch?v=O4AFrekRarQ&t=104s	Süddeutsche Rundfunk Symphony Orchestra- <i>Beethoven, Abertura Leonora n.3</i>
Vasily Petrenko	https://www.youtube.com/watch?v=-tUst7e3pk0	Orquestra Filarmónica de Berlim <i>Stravinsky, A sagração da primavera</i>
Zubin Mehta	https://www.youtube.com/watch?v=W2rLbefR-yl	Orquestra da Escuela Superior de Música Reina Sofía <i>Tchaikovsky, Variações Rococó</i>

4.3 Análise dos Dados

Enquanto alguns vídeos continham partes do ensaio e entrevistas com o maestro, foram apenas incluídas no estudo as partes em que o maestro estava a ensaiar. Dos observados, o vídeo mais pequeno teve 07 minutos de duração e o ensaio mais longo teve 57 minutos de duração.

A análise dos vídeos foi baseada na perspectiva da observação estruturada proposta por Foletto (2016) e Robson (2017), sendo quatro as etapas que formaram a base para o estudo: (I) seleção, (II) transcrição, (III) observação estruturada dos vídeos/codificação e, (IV) interpretação:

I) Seleção

Foram apenas considerados os segmentos em que os maestros se comunicavam verbalmente com a orquestra. Partes do vídeo em que o maestro falava com os músicos durante a música não foram incluídas devido à dificuldade em decifrar claramente o que estava sendo dito, à exceção do maestro Bruno Walter, cujas instruções verbais eram audíveis, mesmo quando estava a dirigir.

II) Transcrição

Foram feitas transcrições textuais de cada segmento de ensaio em que os maestros falavam com a orquestra para posterior análise.

III) Observação estruturada dos vídeos/codificação

Após a seleção e transcrição dos segmentos de ensaio, os dados foram analisados e codificados de acordo com as seguintes categorias pré-determinadas na literatura do ensino da direção:

- a) **Gestão do uso do tempo de ensaio**, bem como a quantidade de tempo ao dar uma orientação verbal (Grechesky, 1985);

- b) **Conteúdo musical** - que incluiu a qualidade sonora, a entonação, o ritmo, o equilíbrio e o balanço entre os naipes, bem como a técnica, a interpretação, a articulação e arcadas, a direcionabilidade das frases musicais e teoria musical (Whitaker, 2017);
- c) **Estratégias de Comunicação** - o uso de analogias pelos maestros (metáforas que contêm comparações) e imagens (declarações que contêm linguagem altamente descritiva), foram identificados e cronometrados. O uso da modelagem e demais estratégias comunicativas foi classificado como ocorrendo sozinhos, isto é, o maestro a falar diretamente à orquestra, ou a falar e simultaneamente demonstrar com a gesticulação (Hopper, 2016; Upham, 1993).
- d) **Comportamentos e atitudes do maestro**, como a postura e a maneira de se comunicar com a orquestra, foram descritos e analisados tendo como modelos de análise Montemayor e Silvey (2019) e Whitaker (2017).

IV) Interpretação

Com base nas categorias codificadas (gestão de tempo de ensaio, conteúdo musical, estratégias de comunicação e comportamentos e atitudes do maestro) a interpretação foi baseada na sua triangulação com a literatura disponível.

4.4 Resultados e discussão dos dados

Passa-se a apresentar os resultados obtidos na observação estruturada dos vídeos/codificação deste estudo piloto, onde se analisaram 17 ensaios de maestros a atuar na preparação de futuros concertos com orquestras sinfônicas profissionais, em formato vídeo.

De particular interesse foi: (a) a identificação da gestão do uso do tempo de ensaio; (b) o conteúdo musical a ser ensaiado; (c) as suas estratégias de comunicação e (d) as atitudes e comportamento do maestro durante o ensaio.

a) Gestão do uso do tempo de ensaio

Na tabela 5 pode observar-se o tempo investido em instruções verbais por parte do maestro durante o ensaio.

Tabela 5: Tempo de fala e percentagem do tempo de ensaio

<i>Maestros</i>	<i>Tempo de duração dos ensaios</i>	<i>Tempo de fala durante o ensaio</i>	<i>Percentagem de fala em relação ao tempo ensaio</i>	<i>Número de interrupções para uma instrução verbal</i>
Zubin Mehta	8'50''	3'20''	37,6%	5
Bruno Walter	22'	7'	31%	12
Carlos Kleiber	36'	16'	44,4%	21
Hebert von Karajan	9'55''	5'21''	54,5%	13
Dimitri Mitropoulos	7'36''	2'21''	30%	8
Rafael Kubelik	15'50''	3'20''	20,6%	5
Václav Neumann	42'	11'30''	32,8%	21
Evgeny Mravinsky	18'01''	4'30''	23,8%	11
Simon Rattle	19'23''	4'	20,8%	15
Georg Szell	7'51''	3'	39,9%	8
Georg Solti	44'	11'	25%	21
Karl Bohm	47'	14'50''	32%	45
Leonard Bernstein	34'38''	11'30''	32,8%	21
Roger Norrington	40'	15'16''	37,9%	27
Vasily Petrenko	41'17''	14'41''	35%	47
Sergiu Celibidache	39'15''	12'53''	32%	33
Nikolaus Harnoncourt	28'	8'	35,2%	14

Embora tenha ocorrido variação no comportamento individual entre os maestros, observaram-se vários aspetos do seu comportamento como um grupo.

No que respeita ao tempo de duração do ensaio, 60% foi gasto em características interpretativas, incluindo dinâmica, estilo, fraseado, andamento, textura, vibrato e musicalidade em geral. Destas características, dinâmica e estilo compuseram a maior parte do conteúdo musical (44% e 36%, respetivamente). Os maestros passaram a maior quantidade de tempo focados no ritmo e na articulação/arcadas das cordas (31%). Por outro lado, passaram muito pouco

tempo visando a qualidade sonora, a técnica e os aspetos teóricos da música. Hebert von Karajan e Georg Solti (11,8% da amostra) são os únicos que explicaram mudanças técnicas à orquestra, por exemplo, por que os primeiros violinos deveriam tocar na escala (*sul tasto*) do instrumento a fim de se obter um timbre mais coeso com a primeira flauta.

Bruno Walter utilizou uma estratégia em relação à gestão do uso do tempo de duração do ensaio e como solucionar problemas: solicitou à orquestra que repetisse algum trecho específico, mas sem dizer o porquê, geralmente logo após um ritmo errado ou uma dinâmica fora do contexto. O maestro permitiu que a orquestra tocasse, mesmo que houve erros. Mas, ao repetir o mesmo trecho, o maestro explicou detalhadamente como deveria ser tocado e previu o erro antes que acontecesse, já alertando os instrumentistas sobre a possibilidade de cometerem equívocos. Napoles (2006) e Mann (2014) elucidaram este maneirismo dos maestros ao falar enquanto dirigem. Nos seus estudos, estes autores consideraram que há músicos que preferem esse método, mas há outros que não, porque não ouvem o que o maestro quer dizer, pois estão a tocar seu instrumento. De facto, no contexto do ensaio de Bruno Walter, falar enquanto dirigia tinha o objetivo apenas de economizar tempo de ensaio e também porque a orquestra já tocara o trecho em questão.

Estudos sugeriram que os maestros experientes passam mais da metade do seu tempo de ensaio, a permitir que a orquestra toque sem sua intromissão (Grechesky, 1985; Goolsby, 1997; Whitaker, 2011). Semelhantemente, a maioria dos maestros deste estudo passou mais de metade do tempo de ensaio a permitir que suas respectivas orquestras tocassem, exceto Hebert von Karajan e Carlos Kleiber, que falaram durante 54% e 44% do tempo de ensaio, respetivamente. Roger Norrington, apesar de ter falado por 15'16'' durante um ensaio de 40', foi um dos maestros que permitiu que a orquestra tocasse por longos períodos, no entanto, as suas interrupções foram mais longas.

Price e Byo (2002) afirmaram que os maestros gastam em média 30% do tempo do ensaio a dar orientações verbais à orquestra, sobretudo no contexto de orquestras jovens e académicas. Semelhantemente, a mesma média foi observada

neste estudo piloto, mais precisamente 32,25%²², dado que a maioria das orquestras à exceção de uma única, dirigida por Nikolaus Harnoncourt, era formada por músicos profissionais.

Outro facto importante observado é a média de tempo de cada interrupção do ensaio para uma instrução verbal pelos maestros. Embora a quantidade das interrupções tenha variado entre 5 e 47 vezes para os ensaios, a média da duração destas interrupções foi de aproximadamente 30 segundos. Exceções ocorreram com Georg Solti, Rafael Kubelik e Carlos Kleiber (17,6% da amostra) com durações máximas por interrupção de 1'20''; 1'30'' e 2'06'' respectivamente. A literatura apresenta a efetividade de uma explanação verbal do maestro e atenção/recetividade pelos músicos (Napolés, 2006). As explicações deveriam, para a autora, ser sucintas e assertivas. Birkener (1992) e House (1998) consideraram que os músicos preferem exemplos musicais e uma regência expressiva às explicações teóricas e demasiada longas. Neste sentido, Manfredo (2013) reforçou que a duração de uma explicação do maestro é em média, entre 20 a 60 segundos. O mesmo autor recomendou que o maestro deveria evitar “uma longa série de repetições (curtas ou longas) de fala entre a performance dos músicos. Isso muitas vezes resulta em um ritmo lento do ensaio, deixando-o ineficaz e gerando frustração dos músicos” (Manfredo, 2013, p. 44).

b) Conteúdo musical

De todo o conteúdo musical, os maestros analisados passaram a maior parte do tempo apresentando tarefas académicas²³, apoiando resultados de pesquisas

²² Média aritmética simples: a soma de toda as percentagens do tempo de ensaio, divida pelo número de maestros.

²³ O trabalho de Jennifer Whitaker (2017) comparou a comunicação instrucional dos maestros profissionais e dos maestros do ensino médio (liceu/secundário). Para a autora, tanto maestros quanto os professores partilham da apresentação de tarefas que, para Sanford, (1985), “a definição de apresentação de tarefas concentra a atenção: (i) nos produtos que os alunos devem produzir; (ii) nos recursos, incluindo instruções de conteúdo, que estão disponíveis para eles; (iii) na

anteriores com maestros do ensino secundário e maestros profissionais (Macleod, 2017; Whitaker, 2017). Todos os maestros (100% da amostra) falaram acerca do ritmo, da articulação, da dinâmica, do fraseado, do estilo e do carácter da peça que estava a ser ensaiada. Rafael Kubelik foi o único que comentou sobre a harmonia e a função harmónica dos acordes. Sergiu Celibidache, George Solti, Karl Bohm e Vasily Petrenko (23,5%) preocuparam-se com o equilíbrio entre os naipes. Nikolaus Harnoncourt, Hebert von Karajan, Simon Rattle e George Solti (23,5%) passaram a maior parte do tempo em conteúdo musical, estilo e carácter e as suas observações continham descrições detalhadas que geralmente incluíam, por exemplo, imagens verbais e modelagem do ritmo a ser executado. Dimitri Mitropoulos, Evgeny Mravinsky, Leonard Bernestein, Karl Bohm e Rafael Kubelik (29,4%) passaram mais tempo a apresentar orientações do que tarefas técnicas, ou a corrigir incongruências. Possivelmente, eles acreditavam que os músicos profissionais que eles estavam a dirigir eram capazes de determinar quais erros que precisavam ser corrigidos e que não necessitariam de mais orientações. Neste caso, pode dever-se ao facto de ser diferente trabalhar com músicos profissionais ou em desenvolvimento. Por outro lado, também não está claro em que ponto do ciclo de ensaio esses vídeos foram gravados e se a gravação ocorreu durante o ensaio final ou antes do concerto.

Por outro lado Bergee (2005) afirmou que os maestros menos experientes passam mais tempo a falar de questões superficiais da música, como ritmo e entradas.

Os (maestros) iniciantes focavam a atenção em aspetos da superfície, especialmente ritmo e entrada e tiveram dificuldade em executar várias tarefas em simultâneo. O maestro intermediário demonstrou melhor domínio dos processos fundamentais de direção, mas não verbalizou. O maestro profissional fez poucos comentários relacionados aos aspetos

responsabilidade ou na estrutura de recompensa na classe e (iv) nas demandas cognitivas das tarefas” (Sanford, 1985, p. 3).

da superfície, concentrando-se no estabelecimento de conceitos de equilíbrio e estilo. (Bergee, 2005, p. 23)²⁴

De ressaltar que não está claro em que ponto do ciclo de ensaio esses vídeos foram gravados e se a gravação ocorreu durante o ensaio final ou antes do concerto. Portanto, o objetivo desses maestros pode ter sido deixar a orquestra executar substancialmente mais tempo e as instruções podem ter exigido menos atribuições técnicas.

c) Estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação observadas foram a modelagem e o recurso da metáfora.

No que respeita à modelagem, demonstração geralmente vocal das intenções interpretativas do maestro e os instrumentistas respondem de maneira cinestésica a essas instruções (Dickey, 1988; Montemayor & Moss, 2009), todos os maestros analisados utilizaram-na. George Szell empregou ocasionalmente a modelagem de maneira considerada inapropriada, isto é, demonstrou cantando ou solfejando num andamento mais lento do que estava a pedir gestualmente, e até mesmo com imperfeições na afinação das notas. Paradoxos entre a modelagem, a linguagem verbal e o gestual (ou seja, a linguagem não verbal) não são incomuns e a literatura indica essas contradições em diversos estudos (Grechesky, 1985; Napoles, 2014; Weeks, 1996). Em contrapartida, Simon Rattle usou a modelagem a imitar a orquestra quando esta tocou equivocadamente. Para a maioria dos maestros, algum tipo de gesto (geralmente demonstração de um golpe de arco ou um gesto da própria direção) acompanhou simultaneamente a modelagem, isto é, o gestual acompanhou ou reforçou o exemplo falado do maestro.

²⁴ Novices focused attention on surface aspects, especially rhythm and cuing. They experienced difficulty performing multiple tasks. The intermediate conductor demonstrated better command of fundamental conducting processes but did not verbalize. The expert conductor made few comments relating to surface aspects, focusing instead on establishing concepts of balance and style (Bergee, 2005, p. 23).

Napoles (2006), Mann (2014) e Olsen (2017) discutiram a metáfora como uma ferramenta pedagógica para a demonstração e explicação de uma ideia que o maestro tem sobre a música. Vaclav Neumann, Carlos Kleiber e Vasily Petrenko delinearam passagens metafóricas (17,6%), mas foi Nikolaus Harnoncourt quem foi mais explícito. As informações dadas verbalmente por este maestro, a priori, não tinham significado musical, mas eram palavras que criavam a personagem e o contexto musical do andamento a ser ensaiado. Talvez porque estava a ensaiar a orquestra Simón Bolívar, que para além de ser uma orquestra de jovens profissionais, a plateia presente participava no ensaio - palestra, a “Escola para o Ouvido”, tenha recorrido em demasia à metáfora. Neste ensaio – palestra, Nikolaus Harnoncourt conversou e explicou as suas intenções musicais aos ouvintes. Por diversas vezes interrompeu os músicos, imitou o som de maneira cômica (consequia risos da plateia e dos músicos, o que lhe causava uma excelente comunicação entre todos) e, ao invés de simplesmente instruir toque piano ou delicado, cantou e disse “mais romântico”, o que naturalmente induziu os músicos a tocarem como desejava.

Carlos Kleiber usou palavras e às vezes frases e contextos metafóricos oriundos das personagens, pois alguns vídeos foram trechos ou abertura de óperas. Assim, a maior parte do uso da metáfora dos maestros foi sobre o contexto da ópera que estava a ser ensaiada; George Solti, Carlos Kleiber e Vaclav Neumann (17,6%) também são exemplos desse procedimento. Apenas Sergiu Celibidache, Hebert von Karajan, Nikolaus Harnoncourt e Leonard Bernstein (23,5%) passaram mais tempo incorporando imagens verbais em seus discursos.

d) Comportamentos e atitudes do maestro

Embora o maestro seja considerado como “mito ou herói” pela literatura, outras formas de comportamento poderiam ser tomadas. Somente através da comunicação, verbal ou não verbal, ele poderia criar um ambiente propenso ao trabalho musical. Portanto, o maestro deve se envolver com os seus músicos de modo que uma intensa atmosfera de trabalho colaborativo durante o ensaio seja

criada, estabelecida e mantida. Como já foi dito no capítulo 1.4, o maestro desempenha um papel estabelecendo a sua autoridade. A probabilidade de os elementos desta autoridade serem persuasivos depende, em parte, do grau em que eles são considerados decisivos. Maestros que são inspiradores e persuasivos podem ser considerados como dominadores dos seus instrumentistas (Price & Byo, 2002), em vez de funcionarem como “recetores passivos de informação” (Price & Byo, 2002. p. 336).

Sergiu Celibidache, Carlos Kleiber e George Solti são exemplos de como criar um bom ensaio colaborativo usando ferramentas simples de comunicação. Foram sempre educados, ao solicitar algo diziam “por favor” ou “desculpe-me”. Quando ocorreu um erro, eles não usaram palavras negativas e, às vezes, disseram algo espirituoso ou menos formal, o que criou um engajamento melhor entre a música a ser ensaiada e a orquestra.

Embora às vezes tenha uma postura autoritária, Carlos Kleiber falou com um sorriso e um rosto muito enérgico. Esta era uma das suas características particulares, e proferiu ao longo do ensaio "a habilidade técnica existe, mas sem expressividade não é nada" e ainda:

Vou levar tudo o que você me oferece. Só para nos entendermos. (...) Às vezes as pessoas pensam, ele quer que seja assim ou assim. Eu realmente não quero nada. Eu quero que você queira algo. Eu só quero aproveitar o que você está fazendo (Kleiber, Carlos)

Sabendo do potencial dos músicos que tem à disposição, Carlos Kleiber estimulou uma negociação da interpretação da peça e induziu o músico, neste caso um clarinetista, a ter um melhor desempenho ao dizer “eu não quero nada. Eu quero que você queira algo”. Portanto, mesmo um maestro especialista e experiente como Carlos Kleiber apercebeu-se da relevância da negociação da interpretação entre ele e os seus músicos bem como do facto da orquestra se sentir participante dessa interpretação, pois para este maestro “só quero aproveitar o que você está fazendo”. Na mesma perspetiva, os pedidos de George Solti são sempre muito educados e respeitosos, usando “cavalheiros”, “clarinete meu amigo”, etc.

Temos que nos acostumar ao nosso som, então será mais fácil (...) eu não gosto de atormentar você, mas esta passagem tem de soar como eu imagino, ok? (Solti, George).

Embora George Solti tenha dado menos espaço para a negociação, ele solicitou respeitosamente ao músico a maneira que o trecho musical deveria soar ao utilizar de palavras-chave, do mesmo modo que Carlos Kleiber.

Sergiu Celibidache apresentou vários tipos de comportamento ao longo do ensaio que foram desde a cordialidade ao autoritarismo. Elogiou a orquestra, contou anedotas que contextualizaram a peça e o compositor, e conseguiu construir um ambiente colaborativo de ensaio. Porém, às vezes alterou o tom de voz, quase a gritar (num determinado momento ele gritou “arcadas” para as cordas), e disse expressões como “pelo amor de Deus” para corrigir alguma passagem. As suas metáforas também poderiam ter sido interpretadas de maneira irônica pelos músicos, pois ele disse acerca da interpretação dos sopros: “falta veneno” e, ainda, “velha fofqueira”. Estas impressões referiram-se à articulação que o maestro pretendia, contudo careceram de explicações e poderiam ser consideradas ofensivas pelos músicos. Karl Bohm é outro exemplo de uma postura antagônica ao longo do ensaio. Também contou anedotas, desde o primeiro contacto com os músicos; utilizou, ao solicitar algo à orquestra, “nós” ao invés de “vocês” ou “eu quero desta forma”. Todavia, este comportamento não foi constante. Expressões como “vocês seguram o tempo”, “isso é ridículo” e “voltem para a escola” foram usadas, desestabilizando o ensaio e os músicos visivelmente tocaram mais tensos. Os seus olhares eram mais focados na partitura e seus lábios estavam mais cerrados e comprimidos. Wittry (2007), abordou a direção de orquestra de muitos ângulos diferentes, discutindo não apenas a técnica física, mas também como formar relações positivas com a administração da orquestra, diretoria, doadores, público e, claro, a própria orquestra. A autora enfatizou a importância de se ter uma comunicação positiva e ter uma constância de comportamento mesmo em situações adversas durante o ensaio:

Sua atitude no pódio pode inspirar ou desmoralizar todo o conjunto. Entenda que pensamentos negativos afetarão sua capacidade de comunicar a música. Se algo está incomodando você, dentro ou fora do pódio, aprenda a controlar suas emoções e suas reações a situações estressantes, para que elas não afetem a maneira como você responde aos outros. Você é completamente responsável por seus sentimentos e como se relaciona com as pessoas. (Wittry 2007, p. 13)

Um exemplo de inspiração e positividade foi o de Leonard Bernstein. Este maestro tinha uma gética que às vezes poder-se-ia dizer exagerada, com demasiados gestos e subdivisões dos tempos. Contudo, é indubitável a sua paixão pela música de Mahler e a maneira como ele a expressa aos músicos: sorrisos constantes, olhares penetrantes e uma comunicação verbal muito positiva. Consequentemente, a orquestra teve um desempenho muito superior.

Ao contrário dos outros maestros, Rafael Kubelik pouco falou. Quando o fez, foram algumas intervenções essenciais e assertivas. A sua postura física indicou pouco vigor, energia e pouca tensão, que talvez fossem necessários para a interpretação da peça. A orquestra compreendeu a mensagem não verbal oriunda do pódio: tocou com menos tensão e até mesmo com pouca energia em certos momentos. Nikolaus Harnoncourt, apesar da idade nos vídeos analisados (contava com 79 anos à época das gravações), demonstrou muito mais vigor, e por consequência, a orquestra respondeu da mesma maneira. Semelhantemente, Karl Bohm, Evgny Mravinsky e Sergiu Celibidache, também demonstraram vigor e presença através das suas posturas físicas. Karl Bohm, aos 78 anos, em plena robustez, não utilizou por exemplo, uma cadeira para ensaiar, comumente usada por outros maestros que tiveram uma longa carreira, como Sergiu Celibidache, Leopold Stokowski e Otto Klemperer. A orquestra respondeu, portanto, de maneira positiva à atitude do maestro.

4.5 Contribuições para o estudo observacional

Este estudo piloto teve como objetivo observar a comunicação verbal de dezassete maestros durante os ensaios e identificar a gestão do tempo de ensaio, o conteúdo musical a ser ensaiado, as estratégias de comunicação e as atitudes e

comportamentos dos maestros. Em relação aos *insights* metodológicos, o objetivo foi agregar ferramentas para informar a recolha e análise de dados através de entrevistas e observação dos ensaios presenciais da primeira fase do estudo.

A média de tempo investido pelos maestros em instruções verbais neste estudo foi 32,3% da duração total do ensaio. A mesma média fora observada pela literatura, porém em contexto educacional. A confirmação desta média contraria a maioria da literatura formativa de direção orquestral, que indica que o maestro de uma orquestra profissional comunica pouco ou quase nada de forma verbal durante o ensaio, bem como a justifica a importância do desenvolvimento de técnicas e comunicativas para a direção.

Á partir da observação dos vídeos pressupõe-se que os maestros tenham otimizado, ao longo das suas carreiras, uma estrutura de ensaio que incluem uma série de instruções verbais. Essas instruções são mais eficazes quando usadas de forma concisa, direta, clara e que também tenham atenção à receção e compreensão da mensagem pelos músicos. Para isso, somente através do estudo e compreensão da partitura, seja qual for o período musical em que foi escrita, o maestro seria capaz de expandir o seu vocabulário, tendo consciência da gestão do tempo do ensaio e da assertividade das instruções musicais na sua comunicação verbal.

Nos vídeos, maestros como Sergiu Celibidache e Karl Bohm tiveram uma postura incongruente ao longo do ensaio. Outros, como Zubin Mehta e Evgny Mravinsky tiveram uma postura mais autoritária, com mais exigências e ordens nas suas falas, porém não alteraram esta postura durante o ensaio. Algumas questões puderam ser elaboradas a partir destas observações:

- 1) Como pode o maestro envolver-se com os seus músicos de tal forma que seja criada, estabelecida e depois mantida uma intensa atmosfera de trabalho durante o ensaio?
- 2) Quais atitudes, comportamentos e escolhas deveria o maestro deve ter ou desenvolver durante a sua formação para que essa atmosfera intensa seja criada?

- 3) Num ensaio pró-ativo, que resulte de uma maior motivação e comprometimento, quais os meios que o maestro pode criar para promover aproximações e interações entre músicos e consigo?
- 4) Quais são as estratégias de ensaio para que o ensaio seja pró-ativo?

Estas questões serão abordadas nos estudos subsequentes. Em relação à metodologia, apesar da integração dos conceitos da literatura existente sobre comunicação durante o ensaio de orquestra, houve algumas limitações neste estudo piloto. Primeiro, a escassez de gravações de vídeo disponíveis comercialmente contendo maestros profissionais em ensaio, o que limitou o número de maestros a serem incluídos neste estudo piloto. Segundo, porque esses vídeos foram produzidos comercialmente e disponíveis apenas na plataforma *Youtube*, não sendo necessariamente apresentados na íntegra. Os vídeos passaram provavelmente por um extenso processo de edição o que, por si só, poderão não ser uma representação completa dos comportamentos de ensaio dos maestros.

Mesmo com estas limitações, os resultados forneceram informações descritivas importantes: uma estrutura comparativa de gestão de tempo, do conteúdo musical, das estratégias de comunicação e das atitudes e comportamento dos diferentes maestros, o que pode servir de modelo para o estudo principal, para outros maestros e educadores musicais e professores de direção. Embora os maestros neste estudo piloto dirigiam músicos com o mais alto nível profissional, mesmo assim adotaram comportamentos pedagógicos na comunicação interpessoal.

A maior parte da literatura consultada não aborda a atuação dos maestros em orquestras sinfônicas profissionais, mas sim em coros e orquestras acadêmicas. Estudos neste âmbito são necessários, nomeadamente o desenvolvimento de uma metodologia de investigação mais aprofundada, como por exemplo, uma observação estruturada dos maestros e dos músicos em ação durante o ensaio e, através de entrevistas semiestruturadas, perceber o que pensam sobre a comunicação entre eles.

Neste sentido, tanto maestros experientes, maestros de orquestra, estudantes de direção, como diretores de bandas de todos os níveis, poderão beneficiar do conhecimento sobre quais as estratégias de ensaio através de uma boa comunicação - dominando técnicas de modelagem, dinâmica e instruções de estilo -, sobre qual a sua postura pessoal e o seu tipo de relacionamento, bem como sobre quais as vantagens em proporcionar oportunidades de performance frequentes aos seus grupos. A maneira como estes conceitos podem ser desenvolvidos e aplicados serão discutidos nos próximos capítulos.

Contra-Sujeito

Capítulo V Estudo Observacional

5.1 Introdução

Os resultados que emergiram no estudo piloto foram suficientes para fornecer perspectivas conceituais e metodológicas que puderam subsidiar a exploração do tema abordado. Através deste resultado pode-se criar uma metodologia de recolha e análise de dados do estudo observacional, nomeadamente as entrevistas, as anotações nas notas de campo e a geração de códigos²⁵ iniciais para a análise de dados.

5.2 Método e objetivo

O estudo consistiu num estudo observacional, exploratório e descritivo, numa abordagem qualitativa (Robson, 2017). Na etapa de planeamento de qualquer estudo descritivo que envolva a produção de instrumentos e/ou desenvolvimento de programas educativos, como por exemplo estratégias de ensaio, recomenda-se o estudo exploratório para se conhecer previamente o contexto e as maneiras de agir, sentir e pensar da população-alvo dessas ações (Robson, 2017). O estudo exploratório permite, então, um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade (Piovesan & Temporini, 1995).

²⁵ Cf. 5.2.4 Análise dos dados.

O estudo observacional teve como intuito diagnosticar o papel da orquestra e do maestro na interpretação das peças e, assim, contribuir para a criação de um plano de estratégias de direção colaborativa para a segunda fase desta investigação, a pesquisa guiada pela prática²⁶.

5.2.1 Seleção da amostra

Com base nas contribuições metodológicas do estudo piloto e na natureza flexível da pesquisa, os participantes constituíram uma amostra não probabilística (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Esta abordagem de seleção dos participantes é adequada para estudos em que a amostra pretende se representar, em vez de buscar generalização (Cohen et al., 2007). No contexto da amostra não probabilística, a seleção dos participantes foi feita por amostragem de conveniência, ou seja, o investigador principal selecionou os elementos a quem teve acesso, admitindo que estes pudessem, de alguma forma, representar o universo (Gil, 2008). Nesta fase, as orquestras e os respetivos maestros foram selecionados com base em três critérios principais: (i) mínimo de trinta músicos em cada orquestra; (ii) programação de concertos regulares (temporada); e (iii) relevância académica, regional ou nacional.

Doze orquestras foram selecionadas pelo investigador principal e o orientador, e foram contactadas por correio eletrónico (e-mail) através dos seus diretores artísticos ou maestros: seis em Portugal, uma em Espanha, uma na Alemanha e quatro no Brasil. No e-mail havia uma breve apresentação pessoal do investigador principal, o seu currículo artístico resumido, um documento informativo com oito perguntas e respostas a explicar cada passo do estudo e o processo de recolha dos dados (Anexo n. III). Este documento será abordado detalhadamente nas Considerações Éticas. Das doze orquestras contactadas apenas três aceitaram participar no estudo. Os motivos de recusa por parte das direções foram distintos: falta de interesse da administração, do maestro ou de ambos em

²⁶ Cf. Capítulo IX.

participar; dificuldade em conciliar a agenda dos concertos e ensaios das orquestras com a agenda do investigador principal; dificuldade de comunicação (alguns maestros não responderam aos e-mails enviados reiteradamente, inclusive, para outros endereços e redes sociais).

Depois de aceite o convite e agendamento dos ensaios. O investigador principal solicitou aos diretores ou aos maestros que selecionassem os músicos participantes ativos (que fossem, pelo menos, dois ou três chefes do naipe²⁷ das cordas, um ou dois dos sopros e um ou dois da percussão) para serem entrevistados. Os passivos eram os demais músicos da orquestra (músicos *tutti*), que foram apenas observados e não entrevistados.

5.2.2 Caracterização da amostra

Na amostra do estudo observacional, a idade dos participantes ativos variou entre 19 e 55 anos, de ambos os géneros, sem privilegiar nenhum deles. Constituiu-se por dois grupos: o dos músicos e o dos maestros.

a) Participantes ativos – Músicos

Nas três orquestras selecionadas foi observada a seguinte organização: Orquestra A, 80 instrumentistas, sediada em São Paulo, (Brasil); Orquestra B, 70 instrumentistas, sediada em Lisboa, (Portugal) e Orquestra C, 36 instrumentistas, sediada em Faro, (Portugal). A tabela 6 apresenta as orquestras selecionadas e os músicos participantes ativos em cada uma delas.

²⁷ Cada grupo ou naipe de instrumentos de uma orquestra sinfónica tem um solista ou chefe que é o protagonista dos solos e da liderança desse grupo. Os violinos são divididos em dois grupos: primeiros violinos e segundos violinos. O chefe dos primeiros violinos chama-se Concertino. Esses solistas ou chefes de naipe foram considerados participantes ativos neste estudo e foram convidados para uma entrevista que será abordada no subitem 5.2.3 Recolha de Dados.

Tabela 6: Participantes ativos das orquestras observadas

Orquestra A - São Paulo (Brasil)	Orquestra B – Lisboa (Portugal)	Orquestra C – Faro (Portugal)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeira Flauta 2. Primeiro Trombone 3. Timbaleiro/Timpanista 4. Concertino 5. Chefe do naipe das Violas 6. Chefe do naipe dos Contrabaixos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeiro Clarinete 2. Concertino 3. Chefe do naipe dos Segundos Violinos 4. Chefe do naipe dos violoncelos 5. Chefe do naipe dos Contrabaixos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeira Flauta 2. Primeiro Oboé 3. Primeira Trompa 4. Timbaleiro/Timpanista 5. Chefe do naipe dos Segundos Violinos 6. Chefe do naipe dos Violoncelos

b) Participantes ativos – maestros

Os três maestros participantes eram do género masculino e tinham idades entre 40 e os 50 anos, e formaram um grupo diversificado em relação às suas formações musicais e experiências artísticas. As suas formações musicais tiveram lugar num país diferente (Inglaterra, Suíça e Itália) do país natal (Portugal e Brasil). Os três possuíam trajetórias semelhantes em relação à direção de orquestra, e cuja experiência artística variou entre os 10 e os 25 anos. Estas experiências incluíram atividades como maestro de orquestra, maestro de coro, professor, compositor, gestor empresarial, palestrante e até o exercício de advocacia.

Concomitantemente à essas observações, foi realizada cinco *observações marginais* (Robson, 2017, p. 326) em duas orquestras distintas, participando de dois ensaios abertos em Aveiro, Portugal e três ensaios abertos em Berlim, Alemanha. Na *observação marginal* o investigador não participa totalmente, sendo um participante passivo, mas aceito pelo grupo a ser observado. As observações serão elucidadas a seguir, no subitem 5.2.3. Recolha de Dados.

5.2.3 Recolha de Dados

A recolha de dados realizou-se entre janeiro e julho de 2019 e cada orquestra foi observada em dois ensaios sequenciais, perfazendo seis horas de ensaio para cada orquestra. Os ensaios duraram em média 3 horas com intervalo de 15 a 20 minutos e cada orquestra foi observada nas respetivas salas de ensaio em São Paulo, Lisboa e Faro.

Este estudo observacional, exploratório e descritivo contou com quatro fontes de evidência: (i) gravações em vídeo e/ou áudio; (ii) notas de campo; (iii) entrevistas semiestruturadas e iv) observação marginal, como ilustra a figura 9:



Figura 7: Fonte de evidências do estudo observacional

i) Gravações de Áudio ou Vídeo

Para complementar e ampliar a observação da comunicação verbal e não verbal entre o maestro e orquestra, os ensaios foram gravados em vídeo ou áudio, reconhecidos como um meio de reduzir a dependência de interpretações iniciais (Cohen et al., 2007). Das três orquestras, somente a A o permitiu a gravação em vídeo e as B e C permitiram a gravação em áudio e as notas de campo, que permitiram a recolha de dados relevantes e que colmataram a eventual gravação vídeo.

Na gravação em vídeo da orquestra A, utilizou-se uma câmara de vídeo portátil (câmara móvel Samsung F90), colocada num tripé atrás dos músicos e na parte da frente do maestro. Na impossibilidade de ter mais do que uma câmara, esta posição foi escolhida por ser a mais discreta, pois não atrapalhou a concentração dos músicos e filmou a sua maioria (de costas e de perfil), bem como os gestos e demais expressões do maestro. Como a disposição dos músicos numa orquestra é em formato “meia-lua”, foi também possível observar, através deste posicionamento da câmara, os semblantes dos músicos que estavam nas laterais. Foram gravados dois ensaios, com seis horas de duração total.

Em todas as três orquestras se procedeu à gravação áudio, realizadas com o gravador do telemóvel *iPhone 7*, localizado ao lado do investigador principal, tendo captado aproximadamente dezoito horas (seis horas para cada orquestra). O conteúdo dos ensaios variou, levando em consideração a programação dos concertos das orquestras seleccionadas.

ii) Notas de Campo

A principal função das notas de campo foi identificar possíveis situações, com ênfase na comunicação entre o maestro e os músicos, para serem usadas no guião da entrevista. Fazendo parte da abordagem observacional não estruturada, (Robson, 2017), as notas de campo realizadas tiveram como referência as ideias propostas pelo estudo piloto, nomeadamente a gestão do uso do tempo de ensaio, o seu conteúdo musical, as estratégias de comunicação do maestro, e suas atitudes

e comportamentos. Foram também consideradas as respostas não verbais da orquestra à comunicação dada pelo maestro, como olhares, posição dos braços, das pernas e dos instrumentos musicais, obtidas através dos modelos de observação da linguagem não verbal propostos por Weil (2017) e Van Edwards (2017). Estes modelos de observação permitiram ao investigador principal, cuja posição foi de observador participante com estatuto de investigador (Robson, 2017), recolher dados *in loco* das situações sociais que foram ocorrendo naturalmente.

Para minimizar eventuais problemas metodológicos associados ao estudo observacional, foram utilizadas estratégias de interação mínima com os participantes e a posição do investigador fez-se discreta na sala de ensaios, geralmente atrás dos instrumentistas e de frente para o maestro.

As observações e conducentes notas de campo foram agendadas para um ensaio regular, local e conteúdo habitual. Em dois ensaios, nas orquestras B e C, houve a presença de músicos convidados solistas que foram incluídos como participantes passivos.

Durante os ensaios observados, foram escritas um total de dezasseis páginas de notas de campo. O texto foi produzido de maneira livre com a intenção de fixar na memória do investigador principal para posterior análise e assim servir de contributo para a elaboração do guião da entrevista semiestruturada.

iii) Entrevistas Semiestruturadas (Grupo Focais)

Para se proceder a uma análise mais aprofundada da comunicação interpessoal entre o maestro e orquestra durante os ensaios, e diagnosticar, na perspetiva dos músicos, qual o papel de cada um na realização e negociação dos “resultados artísticos desejados” da orquestra realizaram-se grupos focais. Tratam-se de entrevistas coletivas que buscam identificar tendências e a compreensão dos factos, sem interferir nem generalizar (Gil, 2008), e são utilizadas em estudos qualitativos que tenham como objetivo perceber os aspetos valorativos e normativos que são referências de um grupo em particular. É portanto, uma técnica

de recolha de dados que estimula os participantes a discutirem sobre um interesse comum, ao se apresentar com um debate aberto sobre um tema (Boni & Quaresma, 2005).

Foram realizados dois grupos focais em cada uma das três orquestras (A, B e C), um junto dos músicos participantes ativos (conforme descritos na tabela 4) e outro junto dos maestros, durante os intervalos de ensaio, geralmente no segundo dia de observação.

O modelo de entrevista adotado foi o semiestruturado, de acordo com Boni e Quaresma (2005). Este modelo combina perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O investigador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O investigador deve ficar atento para, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele, conduzir a discussão para o assunto que o interessa no momento que achar oportuno, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista (Boni & Quaresma, 2005).

Todas as entrevistas foram transcritas *verbatim* para um ficheiro o Microsoft Word. Os guiões dos grupos focais, quer dos (a) músicos participantes ativos, quer dos (b) maestros, são apresentados de seguida:

a) Guião do grupo focal junto dos músicos participantes ativos

O guião das entrevistas dos músicos participantes ativos foi baseado em dois tópicos primordiais, (i) compreender como ocorre a comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra durante o ensaio; e (ii) diagnosticar, na perspetiva dos músicos, qual o papel de cada na realização e negociação dos “resultados artísticos desejados” da orquestra, sendo composto por quatro questões principais:

1. Qual a principal característica do maestro para vocês?
2. Qual a importância da comunicação entre o maestro e a orquestra?

3. Em relação às instruções verbais do maestro que trabalha convosco, o que os motiva e os desmotiva?

4. Como a orquestra pode colaborar com a interpretação de uma peça?

Para além destas quatro principais, foram introduzidas outras perguntas baseadas em factos específicos observados durante os ensaios.

Cada grupo focal teve a duração aproximada de 20 minutos, que é o tempo médio de duração dos intervalos.

b) Guião do grupo focal junto dos maestros

O guião das entrevistas juntos dos maestros foi baseado em três tópicos primordiais, (i) diagnosticar, na perspetiva do maestro, qual o seu papel na busca e realização dos “resultados artísticos desejados da orquestra”; (ii) perceber quais as estratégias do maestro na criação de um ambiente colaborativo; (iii) identificar a sua forma de comunicação interpessoal e quais as negociações estabelecidas entre maestro e orquestra, sendo composto por quatro questões principais:

1. Na sua opinião, qual a importância da comunicação verbal durante o ensaio?

2. Quais as suas estratégias de ensaio para ensaiar o programa do próximo concerto?

3. Ao ensaiar, o maestro ouve as ideias musicais da orquestra. Estas ideias influenciam a sua interpretação musical?

4. Há uma negociação entre as suas ideias e as ideias da orquestra?

Também nestes grupos focais foram introduzidas outras perguntas baseadas em factos específicos observados durante o ensaio das respetivas orquestras.

As entrevistas aos maestros foram realizadas no primeiro dia da observação. Nas orquestras A e B, tiveram lugar no intervalo dos ensaios; com a orquestra C, por sugestão do maestro, foi durante o almoço entre o investigador, um músico e o

maestro entrevistado. Tratou-se de uma entrevista mais informal e o facto de estarem outros elementos presentes não perturbou o desenvolvimento da entrevista. De forma semelhante às anteriores, essa entrevista apesar de ter sido mais informal também foi gravada e transcrita.

Cada entrevista teve uma duração entre dez a vinte minutos.

iv) Observação Marginal

Concomitantemente às notas de campo e gravações vídeo e/ou áudio, o investigador principal realizou cinco “observações marginais” (Robson, 2017, p. 326) em duas orquestras distintas, participando em dois ensaios abertos em Aveiro (Portugal), orquestra académica e um maestro convidado, e em três em Berlim (Alemanha), uma orquestra profissional e também com um maestro convidado.

Na observação marginal o investigador não participa totalmente, sendo um participante passivo, mas é aceite pelo grupo a ser observado. Ou seja, sendo um ensaio aberto, a sua presença foi permitida e conhecida tanto da orquestra como do maestro, mas apenas como ouvinte e não como investigador. Neste sentido, não se procedeu a nenhuma gravação de vídeo e/ou áudio, mas, foram escritas durante a observação marginal cinco páginas de notas de campo. O objetivo, para além de complementar os dados recolhidos anteriormente, foi de analisar a comunicação verbal entre o maestro e a orquestra e a recetividade das instruções verbais pelos músicos.

5.2.4 Análise dos dados

As fontes de evidência analisadas durante este estudo observacional incluíram: (i) seis horas de gravações em vídeo de ensaios (dois ensaios sequenciais da orquestra A); (ii) dezoito horas de gravações em áudio (dois ensaios sequenciais, com três horas de duração das orquestras A, B e C); (iii) dezasseis páginas de notas de campo; (iv) transcrição de seis entrevistas com os maestros e dos grupos focais aproximadamente uma hora e trinta minutos e (v) cinco páginas de notas da observação marginal. A comunicação interpessoal dos participantes

com ênfase na comunicação verbal do maestro foi o objeto de análise. Após as transcrições das entrevistas em *verbatim*, a transcrição dos áudios e eventualmente os vídeos (isto é, as gravações da comunicação verbal do maestro) a análise temática adotada seguiu quatro etapas, de acordo com Robson (2017): (i) geração de códigos iniciais; (ii) identificação de temas; (iii) construção de redes temáticas; e iv) criação de uma abordagem "holística" para apresentação dos dados/triangulação.

Os próximos parágrafos descrevem cada etapa.

i) Geração de códigos iniciais

Segundo Bazeley (2013), os códigos variam entre serem puramente descritivos de circunstâncias (por vezes referidos como códigos estruturais) ou serem descritivos de ações, eventos ou experiências. Neste sentido, o processo de análise iniciou-se durante as observações, com a seleção de ações, eventos e comportamentos do maestro e que foram analisados posteriormente, considerando-se as características que emergiram do estudo piloto, a saber: gestão do uso do tempo de ensaio; conteúdo musical; estratégias de comunicação e comportamentos e atitudes do maestro.

Surgiu um total de 31 códigos que foram descritos no capítulo VI.

ii) Identificação de temas

As percepções das ações, dos eventos, dos comportamentos do maestro e dos seus impactos na orquestra foram exploradas através das entrevistas semiestruturadas e das gravações em áudio/vídeo. Para compreender tais percepções, foi realizada uma análise temática de código (*thematic code analysis*) (Bazeley, 2013; Robson, 2017), com o auxílio do software NVivo 2010, dos 31 códigos obtidos na etapa anterior. Esta abordagem permitiu uma interação flexível com os dados, para identificar temas emergentes nas entrevistas, com o propósito de gerar novas ideias e categorias, que de acordo com Bazeley (2013, p. 161), são

chamados de *open coding*. Todos os 31 códigos emergentes foram agrupados em temas potenciais, levando em consideração as técnicas baseadas em Foletto (2016): (a) repetições; (b) semelhanças e diferenças e (c) conectores linguísticos.

iii) Construção de redes temáticas

Uma rede temática foi criada com o objetivo de ilustrar a interação entre os temas relacionados à comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra durante o ensaio: Dois grandes temas emergiram nesta fase: (i) estratégias comunicativas e (ii) liderança do maestro. A rede temática será apresentada no próximo capítulo.

iv) Criação de uma abordagem "holística" para apresentação dos dados/ triangulação

Por último, os dados foram triangulados e comparados com a literatura. Este processo permitiu cruzar informações sobre os discursos dos participantes durante o contexto do ensaio, ou seja, cruzar a informação obtida através das entrevistas semiestruturadas (os grupos focais junto aos músicos participantes ativos e aos maestros), das gravações de vídeo/áudio, das notas de campo e da observação marginal com a revisão da literatura efetuada. Este processo de triangulação permitiu compreender os desafios da comunicação interpessoal do maestro, bem como identificar novos conceitos como o de “*maestro-servo*”. A figura 10 ilustra a triangulação dos dados obtidos neste estudo observacional:



Figura 10: Triangulação dos dados

5.3 Procedimentos e Considerações Éticas

A principal consideração ética por detrás desta investigação é a salvaguarda da privacidade dos participantes envolvidos. Para isto, foi realizado um pedido de autorização para observação aos diretores artísticos e/ou administrativos das orquestras participantes por e-mail. Neste e-mail constava uma breve apresentação pessoal do investigador principal com o seu currículo artístico resumido e um documento informativo, com oito perguntas e respostas a explicar cada passo do estudo e o processo de recolha dos dados. Antes do início da recolha, foi entregue a todos os participantes ativos do estudo (de acordo com a tabela 4) um Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (anexos I e II.) Neste termo de consentimento foi dado o direito aos participantes de aceitarem ou não a sua participação no estudo, podendo ainda não autorizar a gravação áudio e vídeo.

Os dados recolhidos foram tratados respeitando dois critérios: (i) acesso - apenas o investigador principal e os seus orientadores tiveram acesso aos dados; (ii) identidade - os músicos, maestros e respetivas orquestras tiveram as suas identidades preservadas e mantidas de forma anónima. Todos os dados analisados foram armazenados de acordo com as seguintes condições: (i) gravações de vídeo, gravações de áudio e entrevistas foram armazenados em ficheiros criptografados na nuvem OneDrive da Universidade de Aveiro protegidos por senha e acedidos apenas pelos orientadores; (ii) dados digitais (ou seja, e-mails, conversas em redes sociais, formulários de consentimento dos participantes) foram criptografados e salvos no computador do investigador principal) e (iii) dados impressos (ou seja, formulários de consentimento dos participantes) foram guardados numa pasta de banco de dados num local fisicamente distinto do habitual local de trabalho do investigador principal.

5.3.1 Validade e Fiabilidade

Na investigação qualitativa, de acordo com Paiva (2011), os critérios de validade e de fiabilidade assumem características distintas dos na investigação quantitativa. Uma delas diz respeito ao facto de que a pesquisa qualitativa é sempre, em alguma instância, de carácter interpretativo. Com isso, a subjetividade do investigador está presente em todo o desenvolvimento da pesquisa. Se bem que a investigação qualitativa também assume um certo grau de indução, que pode chegar à sua forma mais pura, despojada de teoria e sem a formulação de hipóteses, tende a permanecer “ aberta à descoberta, mesmo quando se utiliza de um quadro teórico prévio, uma vez que este não será operado no nível de variáveis” (Paiva et al., 2011, p. 194). Em conformidade com Schweigert (1993), o conceito de validade está também associado a estudos observacionais e nesse caso há que o classificar em dois tipos: a validade interna e a validade externa.

A validade interna depende de a capacidade do estudo realmente responder às questões propostas inicialmente. Ela mede até que ponto os resultados do estudo são o produto das variáveis que foram selecionadas, observadas e medidas e não o fruto de outras variáveis que não foram tratadas.

A validade externa mede até que ponto os resultados obtidos pelo estudo podem ser generalizados para outras situações com outros indivíduos (Schweigert, 1993, p. 13).

Ainda de acordo com Yin (2009), é possível julgar a qualidade de um desenho de um estudo qualitativo tendo em consideração a sua fiabilidade, que se reporta à garantia de que outro investigador poderá realizar um estudo semelhante e que chegará a resultados aproximados (Paiva et al., 2011). A par deste conceito pode referir-se o de credibilidade e o de transferibilidade: credibilidade, que num paradigma qualitativo está relacionado com as preocupações de validade interna, garantindo que a investigação esteja a ser realizada de acordo com os cânones de boas práticas; transferibilidade, que está relacionado com a validade externa e que diz respeito à aplicabilidade dos resultados a outros contextos (Yin, 2009). Por último, importa ainda referir o conceito de confirmabilidade, que está relacionado com objetividade, representando a honestidade da pesquisa. Consiste na obtenção direta dos dados através de repetidas afirmações que o pesquisador tenha ouvido, visto, ou experienciado em relação ao fenómeno em estudo (Paiva et al., 2011).

Este estudo teve em consideração todos estes critérios, validade, fiabilidade, credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade e dos dados.

Para construir a validade, recorreu-se a múltiplas fontes de evidências, estabelecendo uma cadeia de evidências através do desenvolvimento de uma triangulação precisa (Yin, 2009) dos dados das entrevistas semiestruturadas (grupo focais) aos músicos participantes ativos e aos maestros, das observações dos ensaios, das gravações em vídeo/áudio e das notas de campo. Nessa triangulação de dados todos os códigos e temas foram, em última instância, refinados e revistos até que se tornassem consistentes. A validade de tais temas foi observada, considerando-se todo o conjunto de dados, o que se refletiu na precisão do mapa temático. Além disso, o presente estudo incluiu uma equipa multidisciplinar como orientadores, qual forneceu *feedback* consistente sobre a análise.

De acordo com Gray (2004, *apud* Fonseca (2014), validade (e fiabilidade referem-se à estabilidade dos resultados. Esta estabilidade, também conhecida como saturação teórica, considera que quando se recolhem os dados ocorre uma

transferência de significações psicoculturais do seu meio original (de indivíduos ou grupos), para o meio do pesquisador (Nascimento et al., 2018).

Considera-se saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado. Trata-se de um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de dados (Nascimento et al., 2018, p. 244)

Em investigações qualitativas, a identificação da saturação teórica é um critério determinante para o término da recolha de dados e definição do tamanho da amostra. Ocorre quando “o pesquisador identifica os tipos de resposta e anota as repetições. Quando nenhuma nova informação ou nenhum novo tema é registado, identifica-se o ponto de saturação” (Nascimento et al., 2018, p. 245). Nascimento (2018) afirma que a forma de utilização mais comum do critério de saturação refere-se à aplicação de entrevistas semiestruturadas de forma sequencial, com respostas em aberto. No presente estudo, após a observação de cinco orquestras (três incluídas no estudo observacional e duas na observação marginal), foi constada a saturação teórica e a repetição dos dados.

Divertimento

Capítulo VI Resultados da Fase I

A análise dos dados revelou dois grandes temas relacionados à comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra durante o ensaio: (i) estratégias comunicativas e (ii) liderança do maestro.

Os dois temas foram subdivididos em três níveis, conforme a figura 11:

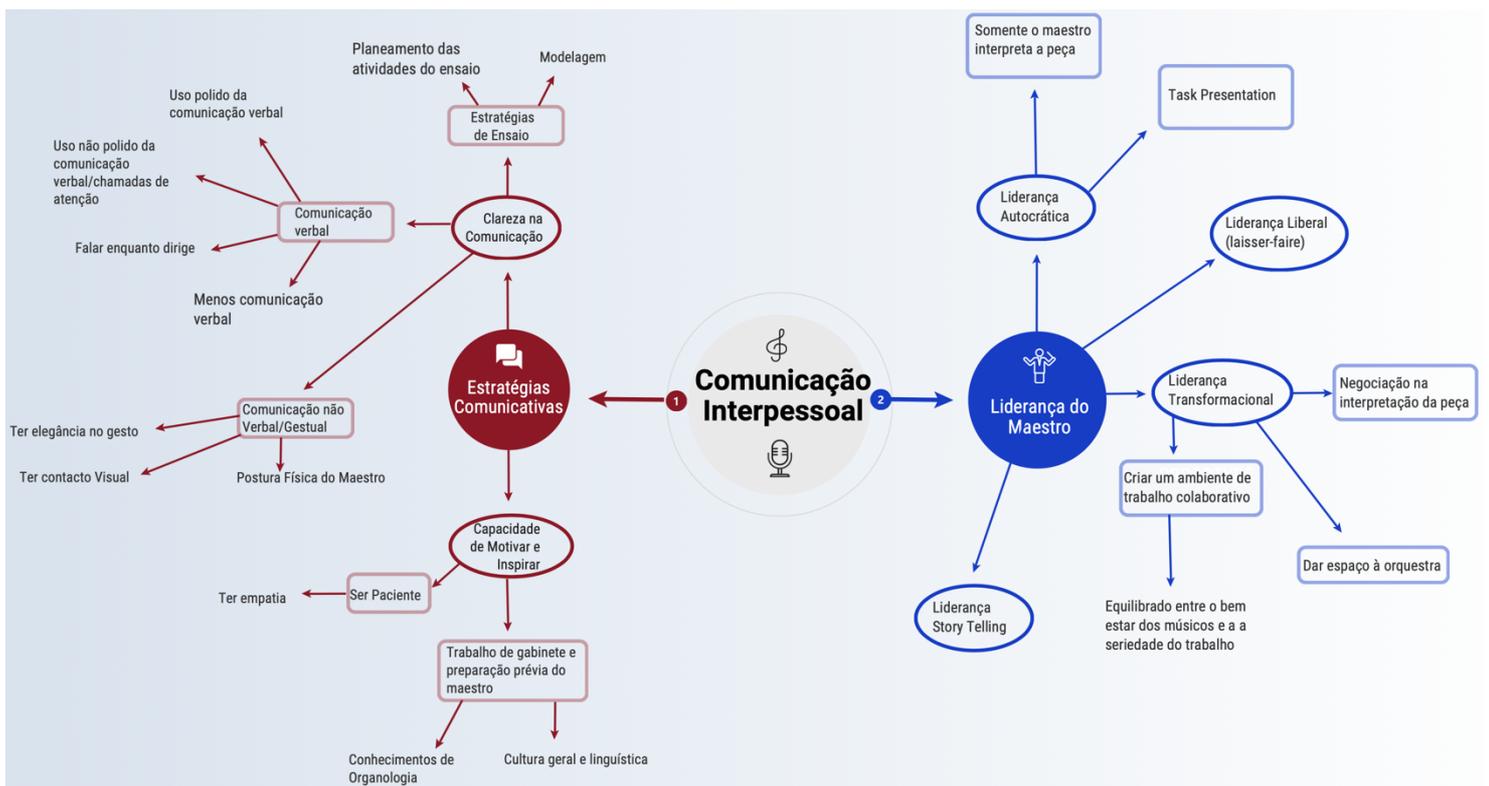


Figura 11: Mapa temático da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra

6.1 Estratégias Comunicativas

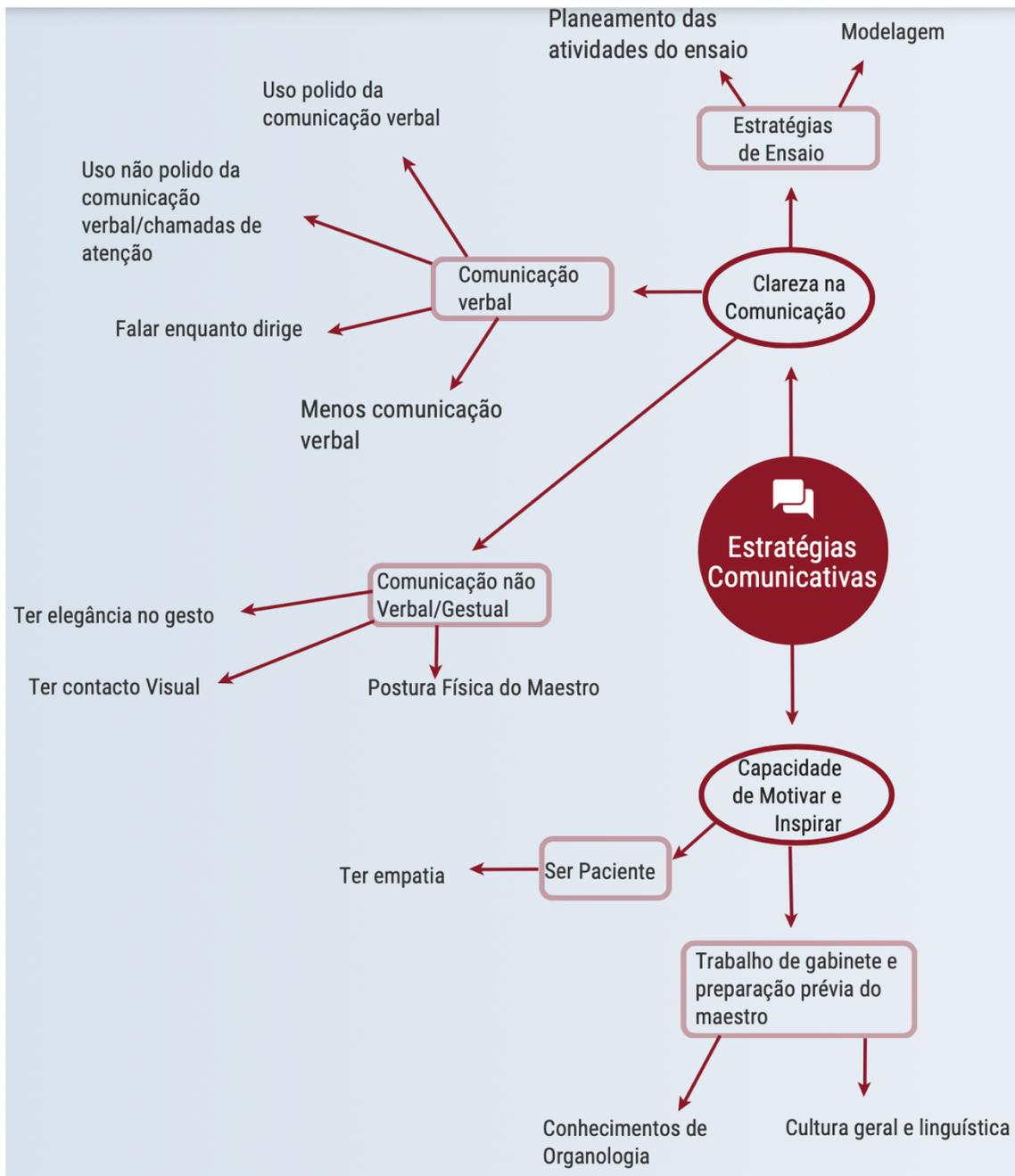


Figura 12: Estratégias Comunicativas

Os músicos ressaltaram duas estratégias comunicativas que poderiam influenciar a comunicação interpessoal do maestro durante o ensaio: a) Clareza na

Comunicação e b) Capacidade de Motivar e Inspirar. Esta é também o primeiro nível da categorização temática.

6.1.1 Clareza na Comunicação

Todos os músicos entrevistados enfatizaram a importância da clareza e da coerência da comunicação entre eles e o maestro:

Como toco percussão, acho que o mais importante é ele ser bem claro na regência, mas além de ser claro, também ser claro quanto o que ele quer. Às vezes o maestro fala alguma coisa para o naipe, e ok. Só que as vezes ele não é tão claro, e então o naipe faz o que ele falou, faz exatamente o que ele falou. Mas ele mesmo quando ele se comunica, não é claro no que ele falou. Então, gera confusão. (Músico 3, Orquestra A)

Koivunen & Wennes, (2011) concluíram que a forma mais eficaz de os instrumentistas seguirem o gestual do maestro é através da empatia cinestésica. A fala o músico 2 da Orquestra B corrobora com esse facto. Isso pode ser observado quando o músico se refere à um gesto claro, relaxado e leve, portanto mais fácil de seguir, na sua opinião:

Uma das características que eu valorizo muito num maestro é a claridade do gesto, que o gesto seja muito claro, mas de uma forma muito relaxada. O que dá um espaço para que a orquestra siga sem uma sensação de seguir, e estar com a sensação de fugir de um comboio, com stress a seguir. Quer o tempo seja rápido, quer o tempo seja lento, quer o carácter seja diferente, que o gesto seja muito claro, isso é muito importante, porque dá segurança à orquestra e faz com que se possa tocar junto e que se possa tocar musicalmente dentro de um carácter porque nos sentimos confortáveis por estarmos juntos, essa característica me chama a atenção. (Músico 2, orquestra B)

Portanto, segundo os instrumentistas a comunicação interpessoal é moldada nas seguintes características temáticas: (i) Comunicação verbal; (ii) Comunicação não verbal e (iii) Estratégias de ensaio (relativas à comunicação verbal). Geralmente, os entrevistados indicaram acreditar que a clareza na comunicação

além de moldar a comunicação interpessoal, molda também o ambiente de ensaio como um todo:

Em termo de comunicação com a orquestra, eu gosto muito e prezo muito maestros que eu chamo impermeáveis, ou seja, são maestros que têm uma maneira de ser e estar igual para todos os músicos, para todos os executantes, seja ele o solista principal ou o mais modesto ou o último. Portanto, para mim eu também tenho a percepção que, Isel o maestro é rigoroso no trato para com todos os elementos sem qualquer distinção, é muito agradável (Músico 5, Orquestra B)

I- Comunicação Verbal

Os músicos reconheceram a necessidade de o maestro falar durante o ensaio, mas enfatizaram que a comunicação verbal deveria ser polida e coerente com a comunicação não verbal. Neste sentido, os seguintes subtemas foram observados no maestro: Os usos polidos e não polidos da comunicação verbal e falar enquanto dirigia.

O uso polido da comunicação verbal²⁸ foi observado nos seguintes métodos:

Utilização de verbos e frases que indicam polidez na demanda de tarefas: “eu faria dessa forma” ao invés “eu quero desta forma”; “fazemos uma vez mais do início, se vocês não se importarem” (Maestro, Orquestra 3)

Uso de palavras positivas, que encorajam o músico a vencer passagens difíceis na música: “Mantenham a pulsação para mim, ajudem-me, por favor (...)Essa passagem precisa ser vencida, seria melhor que vocês a trabalhassem depois em casa (...) Trombones, com todo o respeito, vocês têm de se ouvir” (Maestro, Orquestra 1)

Outra percepção de polidez na comunicação verbal é quando o maestro se coloca como um membro da orquestra: “Nós podemos tocar mais scherzando” (Maestro 1); “Por favor, poderíamos tocar da capo, novamente? (...) Se calhar, por ter sido minha culpa (Maestro2).

²⁸ Os temas grifados foram caracterizados como uma terceira subcategoria do tema anterior. Por exemplo, o tema uso polido da comunicação verbal é uma subcategoria do tema Comunicação Verbal, e esta é uma subcategoria do tema Clareza na Comunicação.

Para diversos músicos, a clareza e a polidez são demonstradas através de palavras positivas proferidas pelo maestro:

Eu acho que a comunicação, para mim, é a comunicação positiva. O jeito de falar, ele te ganha, *né?* Então muitas vezes gera frustração, sabe? *Poxa*, não consigo fazer do jeito dele, *o cara* não está satisfeito; às vezes a gente não consegue entender o que ele quer. Tem *que* ter uma bola de cristal para entender as coisas... e isso é complicado, sabe?! (Músico 1, Orquestra A)

Acho que também o jeito de falar. Porque não só esse ponto sobre a questão de não conseguir se expressar do jeito que gostaria, mas o jeito de abordar a situação, porque muitas vezes as coisas são abordadas de uma maneira negativa, sabe? E aí aquela comunicação sempre usando o não: Não! Não, faça isso! Não é assim! Já aborda desse jeito, e acho que abordagem poderia ser um pouco diferente, para até mesmo deixar a gente mais a vontade, para tocar com mais tranquilidade, com mais concentração (Músico 5, Orquestra A)

Por um outro lado, o uso não polido da comunicação verbal também foi apontado pelos músicos e durante as observações. Sempre foram chamadas de atenção que acompanharam também sinais não verbais de irritabilidade do maestro.

“Não, não é assim que se toca (...) Contrabaixos, vocês estão perdidos!”
(Maestro, Orquestra 1)

Tal como os maestros do estudo piloto, todos os maestros observados em algum momento do ensaio falaram enquanto dirigiam. Foram falas curtas e às vezes inaudíveis, mesmo pelos músicos, pois não houve mudança significativa após elas terem sido emitidas.

Em contrapartida, os dados salientaram que para uma melhor gestão do tempo de ensaio, os maestros necessitariam de administrar a quantidade de tempo ao falar e dar instruções, ou seja, terem menos comunicação verbal:

Eu não gosto muito quando o maestro fala muito. Isso para mim desmotiva-me bastante porque num certo sentido, a linguagem musical é uma linguagem diferente, é uma linguagem de discurso de passar uma

mensagem, mas que não se pode completamente traduzir em palavras. Portanto, há certos tipos de situações que só se consegue transmitir fazendo, fazendo a música e não dizer olha, aqui vamos fazer isso e tal; não é natural. Por isso, a parte de falar demasiado, para mim desmotivava-me um bocado. Claro que há certas coisas que se tem de falar, em termos de timing, em termos de dinâmicas especialmente, às vezes é preciso falar, estamos a tocar muito forte, estamos a tocar muito piano; mas na parte da interpretação o genial do maestro é conseguir transmitir suas ideias sem ter que falar. Eu valorizo muito isso. (Músico 4, Orquestra B)

Sim, eu concordo muito com isso. Se o maestro começa a falar muito, só na parte académica, acho um bocado triste. Mas se um maestro, o que me cativa muito é dar imagens, sejam elas musicais ou não, mas isso só se consegue quando ele fala (Músico 1, Orquestra B)

Às vezes prefiro maestros estrangeiros, pois falam menos. (Músico 1, Orquestra C)

II- Comunicação não verbal/gestual

A comunicação não verbal, embora esteja no domínio da técnica de direção, foi apontada pelos músicos nos seguintes aspetos: elegância do gesto, contato visual e postura física do maestro:

Em termo de comunicação com a orquestra, posso dizer elegância do gesto para que possa transmitir todos os valores, toda a géstica que ele possa transmitir, rapidamente e sem qualquer dúvida para quem está a tocar (Músico 1, Orquestra B)

O contato visual, quando estabelecido entre o maestro e a Orquestra 3, condicionou por diversas vezes a expressividade do naipe dos violinos, de acordo com as observações. Já os músicos da Orquestra 1, em especial o timpanista, estavam bastantes atentos à direção, mesmo que esta não os respondia com contato visual. No entanto, o maestro ao virar-se e olhar para os primeiros violinos, o som deste naipe mudou, corroborando com a importância do contato visual com os instrumentistas.

A postura física do maestro foi apontada em ser determinante ao entusiasmo dos músicos na condução do ensaio:

Portanto, aparece um maestro que por exemplo, eu não o conheço. Percebo logo pela forma dele estar, sua postura física, pela forma que ele trabalha, se é mais entusiasmante ou não. (Músico 1, Orquestra 2)

III- Estratégias de Ensaio

Como uma estratégia comunicativa durante o ensaio e a fim de propor um maior entendimento às informações verbais e gestuais do maestro, a modelagem foi inserida no contexto de estratégia de ensaio. Todos os maestros utilizaram esta ferramenta em diversos momentos e empregaram-na nas seguintes situações: sugestão de fraseado (Orquestra 2 e 3); demonstração de diferentes níveis de articulação (Orquestra 1); correção de figuras rítmicas (Orquestra 1 e 3), inclusive esta última só teve a imprecisão rítmica corrigida após a modelagem, pois o maestro já mencionara o erro anteriormente.

Os participantes destacaram que a gestão do tempo do ensaio pode influenciar no rendimento e na capacidade de concentração dos músicos. Os maestros, segundo os músicos deveriam, portanto, planejar as atividades do ensaio e suas instruções verbais deveriam ser planejadas e usadas apenas em momentos estratégicos:

Eu acho que o maestro tem que conhecer os limites da orquestra também. Não dá para cobrar certas coisas, que já deu o tempo. Pode ter, sei lá, meia hora restante de ensaio, mas se o ensaio foi sabe, muito produtivo, e a gente já está esgotado, não tem porque continuar. (Músico 6, orquestra A)

Em questão de qualidade, eu acho que é a organização do tempo. O maestro sabe identificar um problema e organizar o seu pensamento de forma a resolver esse problema, que na minha opinião, é até mais importante que a técnica de regência, saber trabalhar com a orquestra em determinados pontos; ter essa organização de saber o que e como, acho mais importante do que “características de opinião musical.” (Músico 1, Orquestra B)

Há uma situação também que acontece muito é que temos muito pouco tempo de ensaio, normalmente. E aí, entra outra vez que um bom maestro é o maestro que sabe sugerir imediatamente no gesto de sua interpretação, mas que em certos momentos sabe seguir a orquestra, e aí é preciso ensaiar muito menos. (Músico 3, Orquestra B)

6.1.2 Capacidade de Motivar e Inspirar

A análise dos dados revelou a pertinência da capacidade do maestro em motivar e inspirar como uma estratégia comunicativa durante o ensaio e mesmo durante o concerto:

O que me fascina muito é a troca de inspiração entre o maestro e a orquestra, a magia que pode acontecer num concerto e só pode acontecer num concerto, porque há um *feedback* único, um ambiente único, uma coisa absoluta. Há um sentido de aventureiro muito grande. (Músico 2, Orquestra B)

O que me motiva é a sugestão de emoções, uma pessoa muito inspiradora em termos de emoções, carácter, mas sem afetar a claridade do gesto (Músico 1, Orquestra B)

O que me cativa muito é dar imagens, sejam elas musicais ou não. Pessoalmente, isso é uma coisa que estimo muito. Uma história, aquilo que está por trás, o que a música está a dizer, ao invés de dizer: ah, isso é assim, ou assim. Ter que ser uma coisa viva, dinâmica. (Músico 3, Orquestra B)

O maestro tem a capacidade de emocionar a gente também. Isso é importante, a gente não senta só para tocar nota. Música é emoção e se o maestro está lá frente e não tem essa capacidade, pra mim me desmotiva. (Músico 1, orquestra A)

Os maestros, durante os ensaios observados, utilizaram de diversas frases para dar feedback positivo ou negativo, que poderiam inspirar, motivar ou desmotivar os músicos durante o ensaio: “Qual o tempo que você prefere? Esse tempo está bom para você? (...)Você manda! Sim, você pode mandar! (...)Seduzam-me!” (Maestro, Orquestra A).

Os dados também apontaram duas características subjetivas que são demonstradas através da comunicação, tanto verbal quanto não verbal, que colaboram para a motivação dos músicos em um ensaio sinfônico. São elas: (i) trabalho de gabinete/preparação prévia do maestro e (ii) ter paciência.

I - Trabalho de gabinete/preparação prévia do maestro

Músicos e maestros se importam com a preparação e condução dos ensaios. Para os instrumentistas, é de extrema relevância a preparação do maestro. Essa preparação que decorre antes do ensaio, isto é, o estudo prévio e pessoal da partitura, o conhecimento do estilo e do período do compositor a ser ensaiado, é uma característica que acarreta a motivação e engajamento dos músicos durante o ensaio:

O que me motiva é ver que ele estudou, que ele sabe que está fazendo. Às vezes a gente pode não concordar, mas ele convence. (Músico 2, Orquestra A)

Quando tu notas que o maestro sabe que está a fazer a nível artístico e consegue tirar o melhor partido de ti, não é? Quando tu percebes que o maestro é um bom maestro, um bom profissional e sabe que está a fazer. (Músico 2, Orquestra C)

A questão do maestro lembra muito a questão do co repetidor. Se você fosse solar com um pianista que está menos preparado para acompanhar do que você se preparou, você se sentiria inseguro e isso dá medo! E quando você chega e a outra pessoa está muito pronta e ela sabe o que ela quer, ela sabe que vai fazer, tem noção, (...) ela tem certeza disso, fica mais cômodo para a orquestra acompanhar. (Músico 4, Orquestra A)

Acho que o que me desmotiva é quando o maestro não está preparado. Ele está a falar algo que sabemos que não funciona. (Músico 1, Orquestra C)

O maestro da Orquestra 2 comenta sobre lacunas na sua formação e preparação em relação à comunicação verbal e a capacidade de motivar:

É verdade, acho que na nossa formação há essa lacuna. Meu professor deu-me as ferramentas, preparou-me com muitas futuras situações que

eu iria enfrentar na vida real, mas não há nada depois estar lá e depois reagir, e saber reagir ao que está passando, pois, uma orquestra pode estar mais bem disposta num dia e menos num outro, dentro da orquestra há pessoas com suas personalidades com suas histórias e temos que ser muitos seguros e convincentes com aquilo que estamos a fazer. E acho que se nós formos honestos conosco, musicalmente e pessoalmente, a orquestra reage bem. (Maestro, Orquestra 2)

No contexto da preparação prévia do maestro, os dados aludiram à Cultura Geral e linguística e o conhecimento de organologia por parte do maestro como fatores integrantes na motivação dos músicos:

E por último eu diria que seja confortável e fluente no domínio da língua e da cultura geral, para que possa expor as ideias e que seja rapidamente compreendido. (Músico 3, orquestra C)

Eu acho que quando o maestro conhece realmente todos os instrumentos e ele conhece as dificuldades, as facilidades e ele tem o mínimo de conhecimento técnico, pode ajudar certo tipo de passagem e perceber se o que ele está pedindo à orquestra dá para fazer ou não(...) (Músico1, Orquestra A)

II - Ser Paciente

Ser paciente é uma característica motivadora apontada pelos músicos. Sua falta é também causa de desmotivação:

E o que me desmotiva é quando ele (o maestro) perde a paciência. Porque assim, quando a pessoa está segura o suficiente, é muito difícil perder a paciência. Ele vai tentar ser o mais claro possível, pois ele sabe que está seguro. (Músico, 2 orquestra A)

Ter empatia, que neste contexto é a capacidade de entender ou sentir o que o músico está experimentando dentro de suas perspectivas, ou seja, a capacidade de se colocar na posição dos músicos, foi ressaltada pelo maestro da Orquestra 1:

É preciso paciência, pois o instrumento do maestro não é a orquestra, são as pessoas. Como vou convencer um instrumentista de um crescendo se não tiver empatia entre nós? Eu posso impor, mas tenho mais resultado através do respeito (Maestro, Orquestra A).

6.2 A Liderança do Maestro



Figura 13: A Liderança do maestro

A temática da liderança surgiu das observações e das entrevistas. Ela não foi relatada diretamente pela maioria dos músicos (a exceção dos músicos 2 e 3 da Orquestra C) ou pelos maestros, mas os a liderança como um todo e, sobretudo, o emprego (mesmo que inconsciente) dos diferentes estilos de liderança como Transformacional, Liberal e Autocrático foi amplamente observado durante os ensaios.

O diálogo entre os músicos 2 e 3 da Orquestra C indica como a liderança pode ser demonstrada através da comunicação entre o maestro e os músicos

A principal característica do maestro eu diria liderança, sem dúvida. Mas também a forma que esta liderança é expressa, que se dividem em duas categorias: uma categoria artística e uma categoria pessoal de gestão de recursos humanos, que é muito importante. (Músico 2, Orquestra C)

Sim, isso é uma coisa muito importante, a forma como ele aborda aos músicos, a maneira de falar, a maneira de se comunicar. (Músico 3, Orquestra C)

Sim, a forma comunicação. ele não deve ser arrogante, por exemplo. (Músico 2, Orquestra C)

Ele deve se utilizar as melhores maneiras para atingir a um fim, que é tirar o melhor proveito do músico. Senão se de alguma forma começa a

"exorcizar" e outras coisas do músico acaba por não tirar o melhor proveito do dele (Músico 3, Orquestra C).

Portanto, os estilos de liderança foram observados, analisados e categorizados através das atitudes e comportamentos dos maestros participantes e foram agrupados como uma estratégia de comunicação interpessoal, pois é através da comunicação que o maestro demonstra seu comportamento e transmite sua liderança visando a consecução de um objetivo, isto é, a interpretação da peça. Na literatura são muitos os investigadores que referem esta questão da universalidade dos comportamentos, das competências ou dos estilos de liderança (Bass, 2000; Northouse, 2019; Robbins, 2020). E, a partir do modelo destes autores, emergiram as seguintes categorias de estilo de liderança: (i) Liderança autocrática; (ii) transformacional; (iii) Liberal (*laissez-faire*) e (iv) *Story-Telling*.

O capítulo 2.4 delineou e contextualizou cada um desses conceitos de Teorias de Liderança.

6.2.1 Liderança Autocrática

Destacam-se os comportamentos autocráticos, ditatoriais, autoritários, onde o líder não escuta outras abordagens (Figueiredo, 2018). Nesta categoria duas subcategorias estiveram presentes: (i) Somente o maestro interpreta a peça e (ii) Apresentação de Tarefas/*Task Presentation*.

I- Somente o maestro interpreta a peça

Os músicos relataram episódios onde não há espaço para a negociação da interpretação da peça musical:

Alguns entendem que é o jeito dele e ponto. Tipo, ah, eu gosto do Mozart mais pesado e a orquestra tem que tocar. É diferente se você for pegar alguém com a perspectiva histórica. Muitas vezes a ideia vem do maestro e essa ideia vai para alguém que está mais próximo que ele quer. (Músico 1, Orquestra A)

Sim, ele sabe o que ele quer, está autoconvencido daquilo, então qualquer coisa que esteja diferente daquilo ele vai tentar se expressar da maneira que ele quer, e é aquilo e pronto. Claro que aí rola aquela coisa de tentar, às vezes não muito, né? Pois a gente não se sente à vontade em propor. Eu mesmo, às vezes, não me sinto à vontade de propor algumas coisas com medo de retaliações. (Músico 5, Orquestra A)

Difícilmente o maestro está com a mente aberta para aceitar o que os outros estão fazendo. (Músico 6, Orquestra A)

É claro que o maestro dá ideia musical dele e nós nessa função, o seguimos, mas também deveria dar a ideia musical e deixar o músico dar a interpretação dele. (Músico 3, Orquestra C)

Regra geral e por experiência, a orquestra interpreta sob o domínio da interpretação do maestro. As orquestras em geral têm uma forma de tocar, uma maneira muito especial de tocar, e todas as orquestras têm acumulado também conhecimento e transmitido ao longo dos anos aos seus mais jovens elementos, a forma estética e o estilo de tocar, mas o maestro é que impõe depois o seu cunho da forma como ele interpreta a obra. (Músico 5, Orquestra B)

II- Apresentação de tarefas

De modo geral e semelhante ao estudo piloto, os maestros por diversas vezes apresentaram tarefas de modo autoritário e impositivo, sem abertura para uma negociação ou um espaço maior de liberdade de interpretação para a orquestra. O uso de palavras mais diretivas, por exemplo “Essa respiração está incorreta, marquem onde respirar” (Maestro, Orquestra C). Este mesmo maestro corrigiu bastante as dinâmicas, fraseados, articulações e balanço, tanto do naipe das cordas quanto das madeiras.

6.2.2 Liderança Transformacional

A teoria da liderança transformacional preocupa-se em perceber como o líder consegue níveis extraordinários de motivação, admiração, compromisso, respeito, confiança, dedicação, lealdade e desempenho por parte dos liderados. (Bass et al., 1993). A partir destas ideias, surgiram três subcategorias: (i) Criar um

ambiente de trabalho colaborativo; (ii) A negociação na interpretação e (iii) Dar espaço à orquestra.

I - Criar um ambiente de trabalho colaborativo

Músicos e maestros mencionaram as implicações de criar um ambiente colaborativo de ensaio podem acarretar:

E aí aquela comunicação sempre usando o não: Não! Não, faça isso! Não é assim! Já aborda desse jeito, e acho que abordagem poderia ser um pouco diferente, para até mesmo deixar a gente mais a vontade, para tocar com mais tranquilidade, com mais concentração. (Músico 1, Orquestra A)

Exato, um ambiente mais agradável, mais saudável para nós todos. (Músico 5, Orquestra A)

Quando ele é bom podemos ir com ele e conseguimos corresponder a tudo que ele está a mostrar. Quando ele é mau temos que ir no piloto automático e ir com o concertino. (Músico 1, Orquestra C)

Quer o tempo seja rápido, quer o tempo seja lento, quer o carácter seja diferente, que o gesto seja muito claro, isso é muito importante, porque dá segurança a orquestra e faz com que se possa tocar junto e que se possa tocar musicalmente dentro de um carácter porque nos sentimos confortáveis por estarmos juntos. (Músico 2, Orquestra B)

Se estivermos a tocar a nona sinfonia de Beethoven, obviamente que até hoje poucos maestros conseguiram fazer muito igual ou muito parecido entre eles, eles fazem sempre diferente, assim, parte ter uma ideia. Portanto, nós como orquestra, e essa orquestra em particular que tem o privilégio de trabalhar com vários maestros durante as semanas durante o ano todo, ela tem a particularidade de ser muito versátil, cada semana nós nos transformamos muitos de acordo com os valores estilísticos do maestro (...) há sempre um ambiente colaborativo por parte da orquestra e adaptativo também ao maestro. (Músico 5, Orquestra B)

O que me fascina é esta dimensão que vem num concerto, se houver muita sensibilidade da parte do maestro e da orquestra, então isso pode ser fabuloso. Pode haver muita criatividade em cima da preparação já feita que é importantíssima, mas em cima disso pode haver aquela dimensão tão linda num concerto. (Músico 4, Orquestra B)

No mesmo sentido, para os maestros:

O maestro deve ter a consciência de que só com um espírito de equipe é que conseguirá realizar aquilo que está na sua mente. (Maestro, Orquestra A)

Se nós temos ideias coerentes, musicalmente boas e com sentido a orquestra vai aceitar. É um compromisso entre respeitar as ideias da orquestra ao mesmo tempo por um bocadinho da nossa visão e da nossa energia. (Maestro, Orquestra B)

Ter a nossa visão, a nossa interpretação daquilo que está escrito (pois é difícil definir Beethoven, pois há mil e uma versões) e finalmente temos que ter um bocadinho a nossa; ao mesmo tempo, não é impor, mas sugerir, propor a nossa interpretação a orquestra e ao mesmo tempo estar atentos aquilo que se está a passar e aquilo que a orquestra nos pode dar, né? (Maestro, Orquestra C)

Por um outro lado, durante ensaio o maestro deveria criar um ambiente de ensaio colaborativo, contudo este ensaio deveria ser equilibrado entre o bem-estar e a seriedade do trabalho, que foi incluído como uma subcategoria dentro da primeira, isto é, criar um ambiente de trabalho colaborativo. Por exemplo, no ensaio da orquestra B, o ambiente de trabalho era de grande concentração e tensão, perceptível pelas expressões faciais de todos os participantes. O relacionamento entre o maestro e os músicos era bastante formal. Nos primeiros trinta minutos do primeiro ensaio, o maestro elogiou a orquestra dizendo “Isso é muito giro!” Em seguida, pediu desculpas por ter utilizado o termo informal “giro”. Não obstante, dezoito minutos depois, algum músico fez uma piada que provocou riso dos demais e, mais adiante quase próximo ao intervalo, isto é, uma hora e quinze minutos de ensaio, um erro por um instrumentista foi tolerado apenas com um sorriso pelo maestro e o ensaio, após o intervalo, tinha um outro ambiente, mais descontraído e ainda propício ao fazer musical.

Em contrapartida, as Orquestras A e C pareciam durante os ensaios menos concentradas do que a Orquestra B. Os músicos em ambas as orquestras pareciam, de maneira geral, mais descontraídos, facto que corroborou para diversas correções e chamadas de atenção realizadas pelos seus respetivos maestros. Se na orquestra B houve uma cumplicidade após um dos músicos contar uma anedota que corroborou para criar um ambiente colaborativo e de um espírito

de equipa, na Orquestra C a cumplicidade dos músicos trilhou por caminhos diferentes de uma equipa, quando alguns músicos, nomeadamente trompa 1, violoncelo 1 e violino 1 da terceira estante, riam da contrabaixista que estava perdida naquela altura do ensaio.

II- A negociação da interpretação

Ao contrário do que foi mencionado na Liderança Autocrática, onde somente o maestro interpreta a peça a ser ensaiada, ao adotar um estilo transformacional, o maestro permite que ocorra uma maior liberdade de interpretação, onde até mesmo a orquestra pode sugerir ideias musicais:

O primeiro ponto que eu penso é se o conhecimento que eu tenho sobre determinada peça tem uma coerência histórica. Então tento entender um pouco mais se aquilo que estou fazendo dentro do que foi composto na época que foi composto. Mesmo não sendo uma música de época. Em geral, quando a gente está fazendo algo diferente de outros instrumentos, se eu acredito o que ele está fazendo é mais coerente do que eu estava fazendo, eu peço para o naipe fazer como ele, senão a gente tenta fazer uma negociação. (Músico 4, Orquestra A)

Alguém vai ter que ceder em algum momento senão o maestro vai ter que definir. Acho que é uma parte de negociação de gosto. É uma parte difícil, pois tem gente que vai ceder e tem gente que vai ceder mais facilmente. (Músico 2, Orquestra A)

Se estivermos a tocar a nona sinfonia de Beethoven, obviamente que até hoje poucos maestros conseguiram fazer muito igual ou muito parecido entre eles, eles fazem sempre diferente, assim, parte ter uma ideia. Portanto, nós como orquestra, e essa orquestra em particular que tem o privilégio de trabalhar com vários maestros durante as semanas durante o ano todo, ela tem a particularidade de ser muito versátil, cada semana nós nos transformamos muitos de acordo com os valores estilísticos do maestro. Creio que esta seja a melhor forma de responder, pois essa orquestra é muito versátil e todos nós somos muito facilmente adaptáveis, mesmo no conjunto. (Músico 3, Orquestra B)

O diálogo entre os músicos 1 e 4 da orquestra C ilustra a negociação entre músico e os maestros e também entre os próprios músicos:

É claro que o maestro dá ideia musical dele e nós nessa função, mas também dar a ideia musical e deixar o músico dar a interpretação dele. (Músico 4, Orquestra C)

O resto, quando ele é bom podemos ir com ele e conseguimos corresponder a tudo que ele está a mostrar. Quando ele é mau temos que ir no piloto automático e ir com o concertino. (Músico 1, Orquestra C)

Se o concertino também for mal, sigam o timpanista - no caso, a mim! (Músico 4, Orquestra C)

Já os maestros das orquestras A e B relataram perspectivas diferentes acerca da negociação da interpretação musical:

A relação do maestro com os músicos é um grande aprendizado. Já vi grandes colegas e maestros tentarem fazer uma carreira de maestro e não conseguirem porque não sabem fazer essa relação, para você conversar com os músicos sobre ideias de interpretação sem que aconteçam dois grandes problemas: Primeiro o ensaio virar uma grande bagunça e segundo, você perder a sua autoridade, no bom sentido em relação a orquestra, e isso não é fácil. Eu consigo fazer isso de um jeito que eu converso com o músico, mas o *cara* acha que eu sou *um cara legal* para conversar. Mas haverá um músico que vai dizer: “esse *cara* tá aceitando as sugestões da orquestra porque ele não tem ideias próprias”. Já vi isso acontecer. (...) Mas quando você consegue ter uma orquestra que tem esse nível de trocar ideias com os músicos numa boa e isso não prejudica ninguém, isso é muito *legal*. Mas, isso é meio que uma utopia. (Maestro, Orquestra A)

Acho que há um compromisso, pois a orquestra tem sua personalidade, sua tradição em tocar esse repertório, mais ou menos. Depois é perceber se é uma tradição muito vincada, ter atenção às coisas que mudamos; ao mesmo tempo respeitar a personalidade da orquestra e sua identidade com a obra e propor, ter argumentos lógicos musicalmente, que fazem sentido e não propor coisas que não sejam antinaturais. Se nós temos ideias coerentes e musicalmente boas e com sentido a orquestra vai aceitar. É um compromisso entre respeitar as ideias da orquestra ao mesmo tempo por um bocadinho da nossa visão e da nossa energia. (Maestro, Orquestra B)

III- Dar espaço à orquestra

A análise de dados revelou algumas técnicas de ensaio do maestro que podem ser interpretadas como dar espaço à orquestra. Essas técnicas incluíam palavras, gestos, ou comportamentos utilizados pelos maestros para onde a orquestra tinha a liberdade para interpretar e tocar sem interrupção por longos

períodos, porém contavam com seu *feedback*. Os músicos discorreram sobre a relevância da orquestra ter seu espaço:

Acho que o maestro pode tirar melhor partido da orquestra se não se intrometer demasiado entre a música e o músico. dar espaço e liberdade ao músico e não ser demasiado ditador e impor regras. Não esquecer que estamos anos e anos como instrumentistas e temos formação para tocar em orquestra e se calhar nós, melhor do que ninguém, sabemos como interpretar e como fazer um determinado excerto e uma determinada passagem. (Músico 5, Orquestra C)

É muito agradável sentir como instrumentista de sopro que é um papel em que às vezes podemos ter um grande solo e sentir aquele convite por parte do maestro, que dá espaço. (Músico 1, Orquestra B)

Há uma situação também que acontece muito é que temos muito pouco tempo de ensaio, normalmente. E aí, entra outra vez que um bom maestro é o maestro que sabe sugerir imediatamente no gesto de sua interpretação, mas que em certos momentos sabe seguir a orquestra, e aí é preciso ensaiar muito menos. (Músico 2, Orquestra B)

6.2.3 Liderança Liberal (*laissez-faire*)

Os músicos e os maestros não mencionaram este estilo de liderança, porém ele foi observado através das notas de campo no comportamento dos maestros durante os ensaios, e por fim, categorizados como *Laissez-faire* conforme os exemplos da tabela 7

Tabela 7: Comportamentos dos maestros liberais

<i>Maestros</i>	<i>Comportamentos Categorizados como liberal/Laissez-faire)</i>
A	<ul style="list-style-type: none">• Após o concertino afinar a orquestra ele perguntou aos músicos o que ler antes.• Disse à orquestra: Você manda! Não, você pode mandar!• Disse ao clarinete: Este tempo está bom para você?

<i>B</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Deixou a orquestra tocar um andamento todo, sem nenhum comentário a seguir. • Perguntou se era suficiente ele marcar apenas o primeiro tempo antes de dar início à música.
<i>C</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Deixou a orquestra tocar por seis minutos sem interrupção e sem feedback. • Aos 22'14'' do segundo dia de observação do ensaio, o concertino acelera o tempo da música após a entrada do oboé. O maestro não disse nada, apenas olhou para o concertino permitindo o “novo” tempo. • Ao final do segundo dia de ensaio, agora com a solista, ele deixou a orquestra tocar sem interrupções e comentários, mesmo acontecendo alguns erros menores na orquestra.

6.2.4 Liderança *Storytelling*

Um dos maestros da observação marginal criou uma narrativa curta, com começo, meio e fim para ilustrar todos os conceitos interpretativos, na visão dele, acerca do primeiro andamento da Sinfonia n. 4, Op. 36, em Fá menor, de Pyotr Ilyich Tchaikovsky. Na concepção do maestro, este andamento representava uma bailarina e suas idiossincrasias. Os músicos deveriam então, lembrar dos seus passos delicados, sua postura ereta, flexível, mas tenaz, por exemplo, para executar as articulações, fraseados e dinâmicas propostas pelo compositor na partitura e de acordo com contexto narrativo sugerido pelo maestro. Sendo uma narrativa, contendo início, meio e fim, cada trecho da “história” reportava à uma passagem do andamento da Sinfonia e seus diferentes momentos musicais.

Semelhantemente, o maestro da Orquestra B estimulou a orquestra a “criar histórias, fantasias”, após os músicos já terem tocado pela primeira vez. Também criou figuras de linguagem como “eu quero ou eu não quero” dentro de um contexto de uma narrativa, para ilustrar o fraseado. Neste exato momento, após a execução do trecho com as ideias sugeridas através da técnica de liderança *storytelling*, a

orquestra tocou melhor, mais descontraída e sorrisos de aprovação tanto do maestro quanto dos músicos sobrevieram.

Stretto

Capítulo VII

Discussão da Fase I

A importância de um maestro comunicar eficazmente usando a linguagem gestual de maneira técnica, criativa e expressiva a fim de promover a compreensão da música e o desempenho da orquestra, tem sido destacada na literatura (Battisti, 2007; Green & Gibson, 2004; Kumar & Morrison, 2016; Meier, 2009; Montemayor & Silvey, 2019; Rudolph, 1994). Apesar disso, poucos estudos têm-se concentrado na comunicação verbal durante os ensaios (Hopper, 2016; Napoles, 2014, 2017; Skadsem, 1997). Particularmente, as características que contribuem para a comunicação explícita das intenções do maestro nesse processo são pouco debatidas (Cofer, 1998; Ginsborg et al., 2006; Kelly, 1997).

O objetivo geral desta investigação foi perceber as dificuldades identificadas na comunicação entre maestro e a orquestra, propondo estratégias de ensaio que privilegiem a comunicação verbal como forma de atingir negociação e não a imposição de um “resultado artístico desejado”. Com base nessa perspectiva, as seguintes questões nortearam a primeira fase da investigação: (i) Como a comunicação interpessoal tem sido utilizada pelos maestros durante o ensaio com uma orquestra sinfônica? (ii) Quais são e como têm sido utilizadas as estratégias de ensaio na comunicação verbal do maestro; (iii) qual é o papel dos maestros e dos músicos da orquestra em busca da realização dos “resultados artísticos desejados”?

Para responder à essas questões, esta fase adotou um estudo observacional, exploratório e descritivo numa abordagem qualitativa. Cinco orquestras foram observadas - três em Portugal, uma no Brasil e uma na Alemanha, com o intuito de recolher e analisar dados que forneceram evidências para diagnosticar o papel da orquestra e do maestro na interpretação da peça e assim contribuir para a criação de um plano de estratégias de ensaio colaborativo para a segunda fase desta investigação. De acordo com Robson (2017) uma característica do método observacional é a observação direta do comportamento dos participantes no estudo, permitindo verificar eventuais discrepâncias entre o que os participantes num estudo expressam e o que efetivamente fazem.

Embora este estudo não tenha verificado os resultados em outros ambientes de ensaio (i.e., orquestras de sopro ou coros), houve um padrão nos resultados apresentados entre as orquestras observadas podendo, portanto, ser replicáveis entre outros grupos. Assim, conforme Yin (2009), tais resultados “podem ser aceitos como um forte suporte para a teoria, mesmo que novas replicações não tenham sido realizadas” (Yin, 2009, p. 44).

As escolhas metodológicas adotadas no estudo observacional permitiram a conversa com os participantes através das entrevistas e a observação da comunicação interpessoal durante o ensaio. A análise dos dados permitiu uma compreensão da liderança do maestro e as principais características por trás da comunicação interpessoal que, através de determinados tipos e estilos de liderança, podem ser determinadas como eficazes.

Tais características de comunicação e liderança foram assumidas como um elemento central para um ensaio colaborativo eficaz, e no geral, estudos anteriores focados nestas singularidades foram baseados em observações (Adenot, 2015; Koukis, 2015; R M Wis, 2007). Esta fase de investigação adotou a mesma estratégia metodológica, e também foi complementada por entrevistas. A triangulação entre os dados permitiu uma maior exploração de *insights* analíticos, principalmente por meio das opiniões dos músicos e maestros expressas em entrevistas. Com base em todas essas perspetivas, pode-se inferir que o desenho

de estudo aqui adotado forneceu dados que permitiram uma compreensão mais ampla dos fenômenos abordados.

A análise dos dados revelou dois tipos principais de resultados que serão discutidos neste capítulo: (i) Mapeamento do processo de Comunicação Interpessoal durante o ensaio; e (ii) Habilidade de influenciar -liderança. O primeiro diz respeito à compreensão do processo de comunicação interpessoal durante o ensaio e os padrões que os maestros utilizam para comunicar suas ideias musicais. O segundo tipo de resultado discutido nesta secção diz respeito aos estilos de liderança observados durante o ensaio.

7.1 Mapeamento das estratégias de comunicação Interpessoal durante o ensaio

Acerca da comunicação interpessoal entre o maestro e uma orquestra sinfónica durante o ensaio, os resultados apresentados aqui reforçam a conclusão de Hunter (2003), Berger (2010), Rohini (2012) e Lopes (2014), que inferiram que a comunicação possui dois princípios básicos, (i) é inevitável, pois diariamente todos os seres humanos se comunicam, trocam ou passam suas visões de uma pessoa para outra, podendo ser através de palavras, expressões, gestos, posturas, etc.; (ii) é irreversível, se partimos do pressuposto que sempre estamos a comunicar-nos, as mensagens enviadas não podem ser retomadas. Hunter (2003) complementa ao concluir que a comunicação interpessoal está relacionada à efetividade do ensaio. Estes princípios da comunicação interpessoal também foram identificados nos dados recolhidos neste estudo.

O processo de comunicação identificado nesta investigação descreve que os maestros possuem estratégias comunicativas para transmitir suas ideias musicais. Outros autores corroboram essa suposição, sugerindo que a direção é um processo comunicativo que ocorre por meio do uso dos olhos, rosto, dedos, mãos, braços e pela postura do corpo, bem como por meio de instrução verbal

(Dickey, 1988; Grechesky, 1985). Com base nos resultados encontrados por esses autores em estudos anteriores, o presente estudo identificou dois atributos que distinguem a eficácia destas estratégias comunicativas utilizadas pelos maestros: (i) a clareza na comunicação e (ii) a capacidade de motivar e inspirar a orquestra. De acordo com os músicos entrevistados estes atributos são altamente valorizados e necessários para um maior engajamento e participação dos músicos da orquestra durante o ensaio e também durante o concerto. Apesar de Bowen (2003) considerar que a clareza na comunicação de ideias e intenções é fundamental para qualquer regente, e que Nussbaum (2005), Manfredo (2013) e Garcia (2019) terem identificado resultados semelhantes em relação à a capacidade de motivar e inspirar a orquestra, algumas estratégias comunicativas identificadas nesta pesquisa parecem ser novas na literatura.

Na mesma linha de pensamento, o presente estudo trouxe à luz cinco responsabilidades profissionais percebidas entre os maestros que parecem moldar as estratégias comunicativas durante o ensaio. Essas responsabilidades incluem: (i) ser paciente; (ii) a preparação do maestro para o ensaio; (iii) desenvolver a comunicação verbal e (iv) desenvolver a comunicação não verbal e (v) desenvolver estratégias de ensaio. A primeira e a segunda responsabilidades profissionais percebidas dizem respeito à capacidade de motivar e inspirar os músicos. Outros autores enfatizaram a necessidade de considerar tais aspectos na comunicação do maestro (Hunter, 2003; Mathers, 2008; Matthews & Kitsantas, 2007).

i) Ser paciente

Os músicos reconheceram a importância da paciência neste processo comunicacional e um maestro destacou a imprescindibilidade da empatia. Segundo eles a paciência e a empatia são responsáveis por trazer maior clareza à comunicação e aproximar os interlocutores, isto é para um maior diálogo entre o maestro e a orquestra. No entanto, os resultados aqui também apresentados sugeriram uma tricotomia nas possibilidades do emprego da empatia pelo maestro.

Primeiramente, a forma mais eficaz dos instrumentistas seguirem o gestual do maestro é através da empatia, sobretudo a empatia cinestésica, de acordo com Koivunen & Wennes (2011). Isso pode ser observado quando um instrumentista se referiu à um gesto claro, relaxado e leve, portanto mais fácil de seguir, na sua opinião. Em segundo lugar, a mesma empatia, através do gestual claro do maestro é responsável por criar um ambiente colaborativo durante o ensaio, pois os músicos se sentem mais motivados, engajados e confortáveis para tocar. Em terceiro lugar, destacou-se neste contexto a importância da negociação no momento da interpretação da peça, pois os músicos ao estarem atentos a seu espaço físico, concentrados em seus movimentos corporais para a execução da peça, primeiramente são empáticos a eles mesmos. Negoceiam entre si através da empatia cinestésica e auditivamente através das diferentes interpretações das mesmas frases emanadas dos outros naipes. Em seguida, negoceiam com as ideias e gestos do maestro. Deste modo, os dois lados em constante interação empática e assertiva durante o concerto e sobretudo, durante os ensaios, podem afirmar as suas posições sem, com isto, sentirem-se que se estão a se anular, mas antes influenciando-se mutuamente e com flexibilidade. A análise dos dados confirma a negociação entre os próprios músicos e o maestro, pois os músicos após ouvirem o direcionamento ou o pedido do maestro acerca da interpretação também refletem a sua própria posição como intérprete, como inferiu o músico 4:

O primeiro ponto que eu penso é se o conhecimento que eu tenho sobre determinada peça tem uma coerência histórica. Então tento entender um pouco mais se aquilo que estou fazendo dentro do que foi composto na época que foi composto. Mesmo não sendo uma música de época. Em geral, quando a gente está fazendo algo diferente de outros instrumentos, se eu acredito o que ele está fazendo é mais coerente do que eu estava fazendo, eu peço para o naipe fazer como ele, senão a gente tenta fazer uma negociação (Músico 4, Orquestra A)

Por outro lado, os dados relataram que podem existir discordâncias nas interpretações entre os músicos e o maestro, e a negociação ocorre através da empatia e da persuasão assertiva entre estes atores. Apesar de que estes termos não foram citados por eles, pode-se aferir na discussão a seguir:

O resto, quando ele é bom podemos ir com ele e conseguimos corresponder a tudo que ele está a mostrar. Quando ele é mau temos que ir no piloto automático e ir com o concertino (Músico 1, Orquestra C).

Napoles (2014) deduziu que o sucesso da comunicação interpessoal entre maestro e orquestra esteja relacionado aos resultados musicais da orquestra, todavia a autora não trata sobre assertividade e a empatia, mas sua afirmação pode ser observada através do emprego destes conceitos pelos maestros, ao se prepararem previamente, quando foram pacientes, deram espaço aos músicos, criaram expectativas e emoções, utilizaram de um gestual claro e elegante, entre outros. Todas essas estratégias comunicativas são assertivas e simultaneamente empáticas.

ii) Preparação do maestro para o ensaio

Ainda em relação à capacidade de motivar e inspirar a orquestra, a segunda responsabilidade profissional percebida é a preparação do maestro para o ensaio. De maneira geral, o presente estudo corroborou também a importância da preparação prévia do maestro, quer no estudo e domínio da partitura, quer no domínio do estilo e período do compositor, contribuindo para o reforço de resultados prévios apresentados na literatura e até agora dispersos (Biasutti, 2013; Fashun, 2012; Frelly, 1994; Green & Gibson, 2004). Entretanto, esses resultados referem-se à técnicas e estratégias de ensaio e não necessariamente implicam que o estudo pessoal do maestro, seu conhecimento de organologia e línguas estrangeiras possam interferir e contribuir para o acréscimo da motivação dos músicos da orquestra. Para além disso, esses resultados poder-se-iam dever ao facto de que eles foram obtidos através de entrevistas e investigações com orquestras jovens ou escolares, que diferem das orquestras profissionais observadas neste estudo.

Portanto, no contexto aqui apresentado, essa responsabilidade profissional parece ser uma das contribuições deste estudo para a literatura.

iii) Desenvolver a comunicação verbal

A terceira e a quarta responsabilidades profissionais percebidas dizem respeito à clareza na comunicação. A comunicação não verbal é lugar-comum na direção. O gesto em si e a comunicação de ideias musicais através do gesto fazem parte do universo comunicativo do maestro e ambos são amplamente discutidos na literatura (José Antonio Bowen, 2003; E. A. H. Green & Gibson, 2004; Labuta, 2010; Rudolph, 1994). Com base nos resultados encontrados por esses autores em estudos anteriores, o presente estudo identificou três ações semelhantes estabelecidas entre os maestros e os músicos em relação à comunicação não verbal: (i) ter elegância no gesto, (ii) contacto visual e (iii) ter uma boa postura física. Grechesky (1985), Toney Jr, (2000) e Navickaite-Martinelli (2015) concluem que os maestros devem aprender a refinar o aspeto físico para que possam chegar a uma interpretação artística de uma dada obra. Sugerindo uma possível associação entre uma direção expressiva e a resposta do conjunto a ser dirigido, Morrison (Morrison et al., 2009), embora no contexto de bandas de música, descobriu que entre as bandas consideradas mais musicais, seus maestros tendiam a usar gestos mais expressivos. De semelhante modo nesta investigação foi observado que o contato visual condicionou a expressividade dos músicos. Contudo, o que não se pode ainda concluir é se essa expressividade (quer a referida por Morrison, quer a observada nesta investigação), está relacionada ao gestual do maestro, ou às suas estratégias de ensaio ou a outros fatores, pois por diversas vezes os músicos tocaram expressivamente mesmo sem o contato visual do maestro.

iv) Desenvolver a comunicação não verbal

Não obstante a comunicação verbal - a quarta responsabilidade profissional percebida - ser muitas vezes colocada em segundo plano pelos maestros e pela literatura, os participantes desta investigação compreenderam a sua importância e necessidade durante o ensaio. Músicos e maestros também concordaram sobre haver um equilíbrio entre as explicações verbais, isto é, existe a necessidade de

expor ideias, instruções e intenções musicais verbalmente, entretanto há uma harmonia e coerência entre as duas vertentes comunicacionais, quer a na expressão das ideias quer na duração das explicações. Como já mencionado, a literatura que discorre sobre a comunicação verbal do maestro em orquestras sinfônicas profissionais é esparsa. Entretanto, três ações semelhantes estabelecidas entre os maestros e os músicos em relação à comunicação verbal foram identificadas: (i) falar enquanto dirige; (ii) ter menos comunicação verbal; (iii) o uso polido e não polido da comunicação verbal.

Semelhante aos resultados do estudo piloto, os maestros falaram em determinados momentos enquanto dirigiam. Frases curtas, instruções específicas, mas a princípio, sem muito impacto, pois não houve mudança significativa por parte dos instrumentistas após instrução ter sido proferida. Como sintetizaram Napoles (2006) e Mann (2014), os músicos podem não ouvir o que o maestro estava a dizer e como consequência não houve efeito imediato na interpretação da peça. Portanto, falar enquanto dirige pode ser uma estratégia que otimiza o tempo de ensaio, pois o maestro não pára a execução da peça ao dar suas instruções. Contudo, essas instruções dificilmente serão percebidas em sua totalidade pela orquestra, pois os músicos podem não ouvi-la pelos seguintes motivos: o som do seu próprio instrumento e dos demais instrumentistas impedirá a compreensão das instruções; a atenção do músico está voltada à execução técnica do instrumento e à leitura da partitura e os instrumentistas posicionados numa posição distante do maestro, por exemplo metais e percussão, podem não ouvir o que o maestro está a falar.

Neste estudo verificou-se também que músicos profissionais e com longa experiência em orquestras sinfônicas preferem um maestro que tenha menos comunicação verbal, isto é, um maestro que transmita suas instruções preferencialmente com o gesto. Entretanto, como observado no estudo piloto e referido por Pryce e Byo (2002), os maestros investem até 30% do tempo do ensaio em instruções e explicações verbais. Porém, apesar do referido tempo e a necessidade do desenvolvimento de um vocabulário preciso e assertivo, a literatura

neste contexto é novamente esparsa e voltada à orquestras de estudantes (Hopper, 2016).

Durante esta investigação foi observado orquestras de três países diferentes: Brasil, Portugal e Alemanha. Os músicos representantes dos dois primeiros países também foram entrevistados. Pode-se assim, constatar aspectos mais complexos na comunicação interpessoal entre maestros e orquestras em comportamentos que podem ser considerados assertivos, agressivos e passivos. A observação desses comportamentos como positivos ou negativos são encontrados nas normas e valores de cada cultura, os quais podem variar, conforme afirmam Marchezini-Cunha & Tourinho (2010).

No entanto, ao preferir um maestro estrangeiro, o músico 1 da Orquestra C referia-se a maestros que pouco falavam em razão do desconhecimento ou não fluência da língua nativa da orquestra. O que para ele era relevante, para uma melhor gestão do tempo de ensaio gasto em instruções verbais. Os músicos da Orquestra B sustentaram opiniões semelhantes, apesar de apoiarem que o maestro explicasse verbalmente suas intenções musicais ora a dar instruções técnicas ora interpretativas. Porém, a assertividade aliada à empatia foi semelhante nos dois países observados.

Para além disso, a faixa etária dos músicos pareceu similarmente ter alguma influência na comunicação interpessoal do maestro, pois os músicos mais experientes pertenciam à geração X e preferiram maestros que falavam pouco. Então, o maestro precisa de estar atento à satisfação das necessidades da orquestra, isto é, se os músicos mais jovens (das gerações *Millennial* e *Z*) preferem um maestro que disponibilize uma maior comunicação verbal, ele precisa de satisfazer, portanto, essa preferência.

Sobre o uso polido e não polido da comunicação verbal, o maestro, como aquele que fica à frente da orquestra, pode afetar o envolvimento emocional do conjunto por meio de sua atitude e personalidade. É por isso que existe uma percepção comum sobre a poder do maestro. Como a música tem uma relação tão íntima com as emoções, o envolvimento emocional é salutar para fazer música. A música pode mostrar o afeto do ser humano sem reservas e também despertar as

emoções diretamente. Assim, se o maestro deseja que os membros da orquestra sejam capazes de reproduzir a interpretação da intenção do compositor, ele precisa demonstrá-lo por meio de sua própria voz, descrições ou técnica de direção (Chuang, 2005).

v) desenvolver estratégias de ensaio

A última responsabilidade profissional percebida foi a capacidade de desenvolver, planejar, criar e possuir um conjunto de estratégias que abarquem as possíveis dificuldades do ensaio. Este estudo observacional replicou os dados obtidos no estudo piloto e na literatura, pois uma técnica como a modelagem foi amplamente usada, em diferentes momentos e etapas do ensaio, quer pelos maestros observados no estudo piloto quer no estudo observacional.

Sem dúvida, tal como no estudo piloto e também na literatura, a gestão do tempo do ensaio e conseqüentemente o planejamento das suas atividades foram apontados como fatores que favorecem a capacidade motivacional da orquestra. Conhecer os limites da orquestra, saber o momento que uma correção poderá ser aplicada e, inclusive, saber quando a orquestra poderá tocar sem a interferência constante do maestro, são atividades que contemplam a gestão do tempo do ensaio. Neste sentido, a assertividade está também relacionada, pois uma informação rápida, precisa e no tempo correto, e não ao fim do ensaio por exemplo, poderá surtir mais efeito e proporcionará um melhor rendimento e concentração aos músicos. Logo, o planejamento é uma das principais estratégias de ensaio a serem desenvolvidas pelo maestro e no capítulo 8.4.3 foi discutido detalhadamente como a estratégia como plano pode ser utilizada num ensaio colaborativo.

Portanto, com base nos dados obtidos neste estudo observacional e no modelo de comunicação entre professor e aluno desenvolvido por Foletto (2016), foi elaborado um esquema para o processo de comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra durante o ensaio:

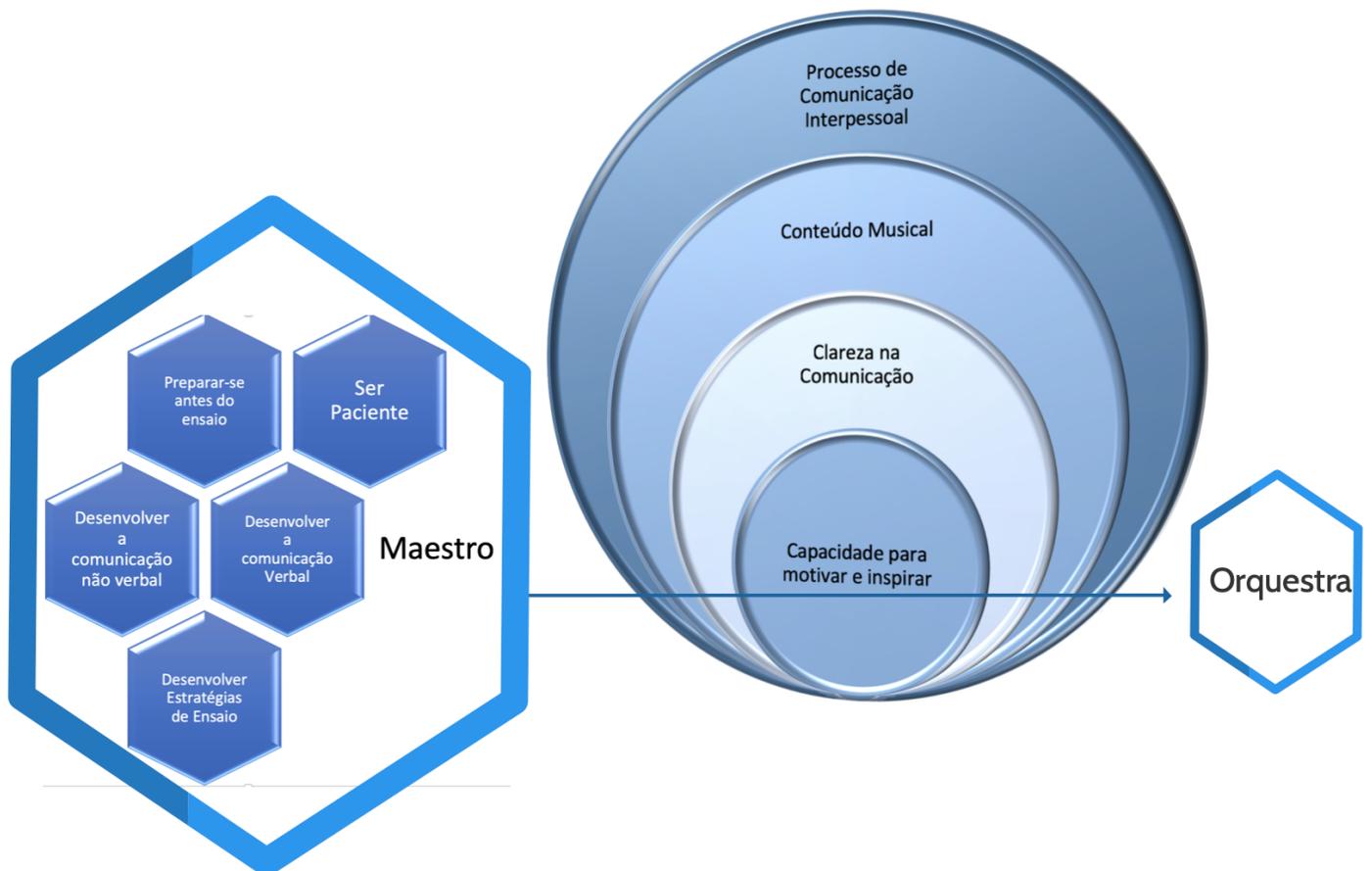


Figura 14: O processo de comunicação entre o maestro e a orquestra. Adaptado de Foletto (2016).

O esquema (Figura 14) apresenta dois agentes, o maestro e suas habilidades profissionais percebidas na investigação e a orquestra como recetora da comunicação oriunda do maestro.

O maestro interage e comunica um conteúdo musical à orquestra com base na sua preparação antes do ensaio, suas intenções, expectativas, seu conhecimento sobre o repertório a ser ensaiado e as demais responsabilidades profissionais percebidas. A clareza na comunicação do conteúdo musical é estabelecida através da empatia entre os interlocutores que estabelecerá um maior diálogo e aproximação entre eles. Como efeito, a capacidade de o maestro para motivar e inspirar a orquestra também é acrescida e os músicos sentem-se mais engajados em contribuir para um maior rendimento e aproveitamento do ensaio. Então, é através da capacidade de motivar e inspirar que a comunicação entre o maestro e a orquestra se torna mais eficaz e é a base do processo de comunicação entre os

dois agentes. No capítulo VIII foi sugerido o “maestro-servo”, que através da liderança servidora e das responsabilidades profissionais percebidas, acaba por servir a orquestra capacitando-a para um nível de excelência ainda maior.

Conforme abordado no capítulo 2.3.1, a comunicação interpessoal foi percebida como uma expressão da liderança e capaz de influenciar as pessoas positivamente. A liderança será discutida a seguir.

7.2. Habilidade de Influenciar - Liderança

Muitas pessoas pensam em liderança da mesma forma como pensam em sucesso, pois esperam chegar o mais alto possível, subir a ladeira, conseguir a posição mais alta possível para seu talento. Mas, contrariamente ao pensamento convencional, acredito que, em liderança, o resultado final não é a que ponto chegamos, mas a que ponto levamos os outros. Isso se consegue servindo aos outros e agregando valor à vida deles. A interação entre líder e seguidor é um relacionamento, e todos os relacionamentos acrescentam ou subtraem algo da vida de uma pessoa (Maxwell, 2017, p. 223).

Apesar de não terem sido propriamente relatados pelos entrevistados, os estilos de liderança percebidos durante a investigação foram: (i) Autocrático, quando o maestro apresentava continuamente tarefas aos músicos e somente suas ideias musicais pareciam guiar a interpretação; (ii) Transformacional, onde os maestros preocuparam-se em ouvir aos músicos e transformar o ambiente de trabalho, criando um ensaio colaborativo e pró-ativo. Este estilo ainda proporcionou um maior espaço para orquestra, isto é a orquestra tocou por longos períodos sem interrupção, porém sempre dirigida pelo maestro que gestualmente mostrava suas intenções. (iii) Liberal, para além de permitir que a orquestra tocasse por longos períodos sem interrupção e sem feedback, neste estilo de liderança o maestro apenas marcou o tempo da música, sem nenhuma intenção gestual interpretativa. A orquestra então tocou como aprouvera; (iv) *Storytelling*, os maestros utilizaram narrativas para comunicar uma intenção ou ideia musical.

i- Liderança Autocrática

Corroborando os dados do estudo piloto e através das observações desta primeira fase, os resultados indicaram que o estilo autocrático de liderança parece ser o mais utilizado pelos maestros. Este facto sugere que o maestro “mito ou herói” ainda é personificado nos ensaios atuais, e a aceitação e construção social da sua autoridade continua a ser aceita pelos músicos, como atestou Adenot (2015). Todavia, os músicos entrevistados mesmo tendo reconhecido a autoridade autocrática do maestro, concordaram que havia uma limitação para ideias inovadoras, isto é, os maestros não aceitaram, na maioria das vezes, a interpretação das orquestras e estavam sempre a direcionar os naipes conforme as suas visões, sem levar em conta o que os músicos estavam a tocar. Isso acabou por tornar o ambiente de ensaio rígido e aumentou a pressão sobre os musicistas. A criatividade tendeu a ser sufocada, e o trabalho foi realizado apenas para cumprimento do dever. Destarte, um dos músicos entrevistados relatou que preferia tocar de uma maneira neutra, sem propor um fraseado, por exemplo, com medo de retaliações do maestro. A passividade e a supressão da criatividade foram observadas por Garcia (2019), entretanto, este autor referia-se à maestros de coros, o que poderia talvez aventar que essas atitudes não fossem semelhantes no ensaio de orquestra. Por um outro lado, os mesmos atributos negativos do estilo autocrático de liderança também são elencados por Robbins (2020) e Chiavenato (2003). Robbins também inferiu que o líder “procura e observa desvios de regras e padrões, executando ações corretivas” (Robbins, 2020, p. 450). Ao adaptar esta conceção no contexto sinfónico, temos o maestro que apresenta tarefas, exatamente como observado neste estudo.

Como já mencionado, em outras áreas além da música, o estilo autocrático foi reconhecido como eficaz para a resolução rápida de problemas em situações que a equipa concentra-se somente em tarefas práticas (Chiavenato, 2003). Em configurações de equipas em que o líder é muito mais experiente do que os seus liderados, se mostra mais eficiente que ele tome as decisões e ocupe seu tempo em direcionar os passos dos colaboradores (Chiavenato, 2003). Entretanto, um alto

índice de insatisfação, tensão e ausência de espontaneidade, criatividade e iniciativa, que são atributos fundamentais para músicos de uma orquestra sinfónica, foram relatados pelas equipas que possuem um líder autocrático (Chiavenato, 2003; Robbins, 2020). Resultados semelhantes sobre a (in)satisfação de músicos em relação ao seu líder foram apontados por diversos autores (Boerner & Von Streit, 2007; Gaunt & Treacy, 2019; Nussbaum, 2005).

Embora estes resultados corroborem as perspetivas existentes nos ensaios de orquestra de uma predominância do estilo autocrático de liderança, a utilização deste e dos demais estilos não foi descrita anteriormente neste cenário como estratégias de ensaio. Assim, uma exploração mais aprofundada é necessária com o objetivo de refinar as perspetivas sobre a contribuição da liderança do maestro para a comunicação interpessoal entre ele e a orquestra, e também no desenvolvimento de estratégias de ensaio que privilegiem um maior compromisso, engajamento, motivação e satisfação dos músicos.

ii- Liderança transformacional

Os resultados apresentados sugeriram que o estilo transformacional de liderança pode ser observado nas seguintes habilidades técnicas do maestro: (i) Criar um ambiente de trabalho colaborativo; (ii) A negociação na interpretação e (iii) Dar espaço à orquestra.

Crucial para qualquer trabalho em equipa, como por exemplo uma orquestra sinfónica, criar um ambiente de trabalho colaborativo, respeitar as ideias da equipa e propor novas ideias foram indicados pelos maestros como fatores que podem contribuir para o acréscimo da motivação e engajamento dos músicos durante o ensaio. No entanto, para os músicos, a maneira como o maestro desenvolveu ou expôs suas ideias também sugeriu haver algum impacto nesta motivação. Isto é, uma comunicação mais positiva e menos agressiva pareceu ter mais efeito do que uma mais negativa. Para tal, a assertividade na comunicação do maestro poderia ser empregada no sentido de equilibrar as emoções e comportamentos dos

músicos, como sugeriu Grilo (2012), e guiá-los-ia para um ambiente que, para além de ser colaborativo e que favorecesse a criatividade, seria ao mesmo tempo sério, focado e disciplinado.

Robbins (2020) destacou que o líder transformacional fornece visão e senso de missão, estimula o orgulho, conquista respeito e confiança. Portanto, para esse autor, em relação à liderança autocrática, a transformacional não é sua oposta, e sim complementar: “embora as duas tendam a ser importantes, parece que a liderança transformacional tem o papel de destaque para o desempenho do grupo e a satisfação com o líder, ao passo que a liderança autocrática/transacional é mais importante para a eficácia do líder” (Robbins, 2020, p. 451). Não por acaso, a capacidade de motivar e inspirar são atributos dos líderes transformacionais, quando estes comunicam expectativas elevadas, expressam propósitos importantes, promovem a inteligência, a racionalidade e a resolução ponderada de problemas (Robbins, 2020). Tais atributos que destacam o desempenho do grupo, foram observados nas falas dos músicos, quando utilizaram palavras como o “fascínio da troca de inspiração”, “um ambiente único e absoluto”, “a sugestão de emoções”, “imagens”, “histórias”, “viva”, “dinâmica”, entre outras. O maestro quando adotou essa postura assertiva, acabou por estimular o ambiente colaborativo de ensaio e contribuiu para o acréscimo da motivação dos músicos. A literatura corrobora a capacidade de motivar e inspirar do maestro dentro do contexto da liderança transformacional ao sugerir que há um efeito considerado na qualidade artística da orquestra e no humor dos músicos quando possuem um maestro com as particularidades do estilo transformacional de liderança (Engels, 2018). Por um outro lado, Boerner & Streit (2005) afirmaram que o estilo transformacional do maestro promove a qualidade artística da orquestra apenas se houver um clima cooperativo pelos músicos. Então, a criação deste clima ou ambiente cooperativo parece ser a condição inicial e ideal para o trabalho do maestro durante o ensaio e concomitantemente à essa criação, ele comunica suas ideias musicais de maneira inspirativa, sem utilizar termos negativos ou depreciativos. Abre-se, portanto, o caminho para a negociação da interpretação musical.

Os resultados apresentados aqui demonstraram uma clara dicotomia em relação à negociação da interpretação musical. Por um lado, os músicos reconheceram a necessidade da autoridade do maestro, mas ao mesmo tempo percebem o seu papel como corresponsáveis na interpretação das peças. Por outro lado, foi notório o discurso de um dos maestros ao dizer que a negociação pode ser uma utopia. Na perspetiva deste maestro, uma orquestra onde exista a negociação poderia ter resultados interessantes, mas isso na prática não aconteceria. Talvez para ele, o conceito de negociar a interpretação fosse, por exemplo, que os músicos parassem o ensaio e falassem como deveriam tocar. Como já demonstrado nos capítulos anteriores a compreensão e conceção deste conceito não ocorreu desta maneira, isto é, um músico teria a palavra e sugeriria verbalmente a sua interpretação aos demais colegas. O maestro inferiu ainda que a negociação acarretaria a perda da sua autoridade. Na verdade, a literatura sugere o contrário. De acordo com Adenot (2015), a forma como os ensaios são formalmente organizados e dirigidos revela algo bem diferente de uma relação de dedicação ao maestro, pois cada maestro tem uma relação particular com cada orquestra, que às vezes varia até de um naipe para outro. A relação orquestra-maestro, e particularmente a autoridade que será concedida ao maestro, é algo que se constrói e reconstrói por meio da interação dentro de uma ordem negociada. A autora ainda observou que o caminho percorrido no vaivém da tomada de decisões durante o ensaio, a constituição de uma cadeia de responsabilização pela circulação da informação, o maestro desempenha um papel decisivo, mas não solitário. Trata-se, de facto, de uma espécie de trabalho colaborativo em múltiplas dimensões, notadamente temporais, em que a participação e o papel de cada instrumentista são incessantemente renegociados e em que enfim o sentido atribuído à entidade musical se confunde (Adenot, 2015b). Essa renegociação foi observada nas entrevistas, pois os músicos compreendem que o maestro expõe suas intenções musicais e os músicos também e, simultaneamente, negoceiam (ou cedem, de acordo com o termo empregado pelos músicos), como será a execução. Isso direciona à uma outra discussão e a reexaminar o que incorpora a ação da

interpretação musical e o papel dos atores envolvidos. Interpretar consiste em propor uma realização coletiva e pessoal (Adenot, 2015b). Isto é, antes de ser um paradoxo, a interpretação pode ter um sentido individual, mas quando combinada coletivamente poderia reforçar a expressividade. Instigados e orientados pelo maestro, com base ou, se for o caso, em reação às tradições interpretativas, este reforço da expressividade poderia ser o resultado da ação dos músicos que fizeram de um texto musical o seu próprio e propuseram uma realização ou ideia instrumental. Ravet (2016) sugeriu que garantir a liberdade de expressão musical sem trair este texto - que se resume à ideia de traduzir as intenções de um compositor de forma pessoal - é o que o maestro e os músicos procuraram realizar juntos. Para o autor a criatividade é abundante no seio das iniciativas de cada um dos participantes e se concretiza em sua sinergia. Portanto, a partir do esforço coletivo e da matéria sonora que lhe dá origem, criou-se um novo significado atribuído à obra. Logo, o maestro poderia ser o intermediador para equilibrar, isto é, negociar suas ideias musicais e as dos músicos em sinergia o que poderia garantir um reforço da expressividade e a satisfação dos envolvidos. Nesta perspectiva e de acordo com as observações realizadas neste estudo, o estilo transformacional pareceu ser o mais eficaz, pois o líder considera seus liderados, estimula-os intelectualmente, motiva-os e inspira-os e finalmente os influencia, a fornecer um senso de missão e vontade de poder participar da interpretação da peça (Robbins, 2020). Eles contavam com seu *feedback* e ao mesmo tempo apercebem-se da sua corresponsabilidade como intérpretes. A observação destes procedimentos sugeriu a habilidade técnica “dar espaço à orquestra”.

Esta habilidade foi igualmente observada nos maestros do estudo piloto e incluiu gestos, comportamentos e palavras que instigaram uma liberdade para a orquestra tocar sem interrupção por longos períodos. Todavia, esses gestos, por exemplo, a mão esquerda próxima à boca a sugerir um *piano*; um comportamento, um sorriso de aprovação, um olhar pleno de confiança à um determinado naipe; palavras de incentivo como “bravo”, “muito bom”, ofereciam *feedback* à orquestra,

isto é, apesar de terem tocado por um longo período sem interrupções, o maestro estava a liderá-los.

Investigações anteriores indicaram que maestros de orquestras profissionais gastam mais da metade do tempo de ensaio a possibilitar que a orquestra toque (Grechesky, 1985; Whitaker, 2011, 2017). Parece coerente que fornecer uma ampla oportunidade para a *performance* é primordial, uma vez que o tempo utilizado ao tocar provavelmente contribui à capacidade do intérprete de executar com sucesso tarefas musicais (Whitaker, 2017). No caso desta investigação, a habilidade dar espaço à orquestra pode ser entendida como oriunda da liderança transformacional onde primeiramente o líder desenvolve a confiança e satisfação dos seus liderados envolvendo-os com o trabalho, isto é, eles podem identificar-se psicologicamente com seu trabalho, participar ativamente dele e considerar seus desempenhos importantes para sua autoestima (Robbins, 2020). Em segundo lugar, um liderado que tenha um nível considerado de comprometimento organizacional identifica-se com os objetivos e missões da sua organização e deseja continuar sendo um membro dela e nutre um apego emocional e uma crença em seus valores (Robbins, 2020). O autor ainda destacou que a percepção de suporte organizacional, ou seja, o grau em que os funcionários acreditam que a organização valoriza suas contribuições e se preocupa com seu bem-estar, acarreta o engajamento do funcionário. “As pessoas sentem que sua empresa as apoia quando os empregados têm como influenciar as decisões e quando os chefes são vistos como pessoas que os apoiam” (Robbins, 2020, p. 86). Durante as entrevistas, os músicos relataram a sua satisfação em poder contribuir com a interpretação e como isso influenciou as decisões interpretativas do próprio maestro. Palavras, como por exemplo, “agradável” em poder contribuir foram utilizadas. Por outro lado, a percepção de que o “chefe os apoiava” foi verificada quando um músico afirmou que o maestro, em certos momentos, soube seguir a orquestra, ou seja, o maestro confiou e apoiou a interpretação dos músicos naquele momento. Outra investigação abordou a confiança e apoio nos liderados, neste caso, os músicos. Wis (2007) elucidou que, para além de conhecer a orquestra, o

maestro deveria acreditar nela e ser muito eloquente quanto à sua confiança nas suas capacidades:

Quer esteja a dirigir o coro infantil na igreja ou uma orquestra profissional, o maestro deveria os informar constantemente que são capazes de ainda mais do que imaginam e dizer-lhes de tal forma que motivem, não desencorajem ou critiquem (R M Wis, 2007, p. 63).

A confiança, que é um atributo primário associado à liderança pode ser aqui desenvolvida, e como afirmaram Wis (2007) e Chuang (2005), a confiança traz engajamento dos músicos e estimula a sua capacidade de fazer sobressair seu melhor. O desenvolvimento e as consequências da confiança serão abordados nos próximos capítulos, no contexto da liderança servidora e das estratégias de ensaio.

Ainda para Robbins (2020), o engajamento é o envolvimento, a satisfação e entusiasmo de um funcionário com o trabalho que exerce. Funcionários com alto índice de engajamento são apaixonados pelo trabalho e sentem uma conexão profunda com a empresa; os que demonstram menor engajamento, restringem-se a fazer somente o essencial, a designar tempo ao trabalho e não empenho, compromisso e atenção (Robbins, 2020). Nesta investigação os músicos afirmaram sua responsabilidade para interpretar e declararam sua competência para executar um determinado excerto ou uma determinada passagem. Esses comportamentos puderam demonstrar seu envolvimento com a orquestra, entretanto os dados não revelaram seu grau de satisfação e entusiasmo. Para mensurar e avaliar o engajamento, poder-se-ia perguntar aos músicos se eles têm acesso a recursos e oportunidades para fortalecer novas aptidões, se eles admitem que seu trabalho é relevante e expressivo e se suas interações com os colegas e maestros são gratificantes. Todavia, essa avaliação estaria fora do escopo inicial desta investigação e sugere que novas investigações poderiam ser realizadas.

iii- Liderança laissez-faire/liberal

Os estilos de liderança anteriores são estilos activos e contrastam com o comportamento liberal, que é passivo. Contudo, há um limite tênue desta passividade no contexto de *dar um espaço à orquestra*, que é uma subcategoria incluída na Liderança Transformacional, e o contexto da Liderança Liberal, onde o maestro não oferece nenhum *feedback* e deixa simplesmente a orquestra tocar, por exemplo. Benevides (2010) afirmou que os líderes liberais assumem que seus seguidores são intrinsecamente motivados e podem ser deixados sozinhos para realizar tarefas e metas. Já Robbins (2020) concluiu que o estilo *laissez-faire*, que literalmente significa deixar fazer é o estilo mais passivo e, portanto, o menos eficaz. Para este autor, os líderes tendem a agir apenas quando se veem diante de uma crise e não voltam aos procedimentos cotidianos, e só agem quando já é tarde demais para serem eficazes (Robbins, 2020). Não foi possível determinar a longo prazo o comportamento liberal dos maestros estudados nesta investigação, embora nos ensaios observados esses comportamentos estivessem presentes. Poucos estudos enfocam esses comportamentos no contexto sinfónico, a exceção de Engels (2018) e Toney Jr. (2000), Este último referiu-se a orquestras escolares concluindo que estudantes deste nível preferem um estilo de ensino transformacional *versus* o autocrático e o *laissez-faire*. Segundo o autor, os estudantes de um professor com estilo autocrático tendem a ser rebeldes ou submissos, e improdutivos quando o professor sai da sala de aula. Os alunos do professor *laissez-faire* eram os mais improdutivos e tinham dificuldade em atingir os objetivos da classe e um comportamento mais fora do trabalho, em comparação com os estilos transformacional e autocrático (Toney Jr., 2000). Todavia, parece que o mesmo contexto não possa ser replicado em uma orquestra sinfónica profissional, pois deixar a orquestra tocar por longos períodos sem interrupção e sem *feedback*, para além de ter sido observado nesta investigação é uma prática comum dos maestros, sobretudo nos primeiros ensaios ou leitura de uma peça. Então, permitir que os músicos tomassem algumas decisões, dar autonomia na escolha da peça a ser lida e permitir que o concertino acelerasse o tempo da música puderam ser percebidos como comportamentos *laissez-faire* ou liberais, mas

simultaneamente denotaram confiança e reciprocidade dos músicos com o maestro e vice-versa.

Novamente, novas e futuras investigações são necessárias para mensurar e observar o impacto desse comportamento, sua eficácia ou estímulo no engajamento do processo criativo da orquestra, ou mesmo para refutar ou corroborar com a investigação escolar de Toney Jr. (2000) em um contexto profissional.

iv -liderança e o Storytelling

Em contrapartida, a comunicação e a liderança por meio da habilidade *storytelling* pode ser uma via mais atraente e eficaz de fornecer informações do que usar apenas factos secos (Abecasis, 2015b). Os resultados apresentaram situações em que os maestros utilizaram narrativas, que continham início, meio e conclusão, que comunicavam uma ideia musical mais complexa e sugeriram o caráter e o contexto da peça. Para os líderes, contar histórias é uma forma importante de resolver conflitos, abordar questões e enfrentar desafios (Allen, 2011). Eles podem usar o discurso narrativo para lidar com conflitos quando a ação direta é desaconselhável ou impossível. Em uma discussão em grupo, um processo de narração coletiva pode ajudar a influenciar outras pessoas e unificar o grupo, ligando o passado ao futuro. Em tais discussões, os líderes transformam problemas, solicitações e questões em histórias. (Abecasis, 2015b).

Ainda que a utilização de uma pequena narrativa para ilustrar ou sugerir ideias interpretativas foi observada nesta investigação, foi encontrada pouca informação na literatura que sustentasse ou demonstrasse tal técnica. Hopper (2016) destacou que os maestros de banda do secundário empregaram métodos tais como *storytelling* e humor para salientar um ponto, apoiar um conceito, ou alcançar um objetivo durante o ensaio. Porém, até agora nenhum dado foi encontrado no contexto de orquestras profissionais. Embora o conceito de *storytelling* seja bastante utilizado e difundido no contexto corporativo e a prática

aconteça no âmbito de uma orquestra sinfónica, a discussão sobre o emprego da liderança *storytelling* na direção orquestral parece ser nova na literatura.

Pedal e Coda

Capítulo VIII

Do “Mito ou Herói” ao Servo: Comunicar para influenciar

“If we are really serious about communicating with one another, about knowing ourselves through our neighbors -- in short, about peaceful civilization -- then we can never overestimate the good that comes from artistic communication. When we touch one another through music, we are touching the heart, the mind, and the spirit, all at once.”
Leonard Bernstein, 'Image of Chile' Speech (1963)

Leonard Bernstein (1918-1990), detinha plena consciência da sua responsabilidade como maestro, comunicador e como educador. Essas características foram desenvolvidas ao longo de sua carreira e sem dúvida, em seu apogeu artístico e pessoal, ele simplesmente podia dirigir uma sinfonia de Haydn²⁹ sem nenhum gestual acadêmico, apenas com o seu olhar, isto é, através da sua capacidade de influenciar seus instrumentistas. De acordo com Hunter (2006), a liderança é a “habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”. (Hunter, 2006 p. 96). Influenciar, trabalhar, atingir e inspirar. Ações práticas do maestro que antes de ser um líder é um servo. Servo da orquestra e servo da música.

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=uT8YsDI2yu4>

Nos capítulos anteriores, foi mencionado diferentes estilos e habilidades de liderança exercidos pelos maestros durante o ensaio. Esses estilos não foram elencados diretamente pelos músicos e maestros entrevistados, mas surgiram da observação do ensaio e são, portanto, uma possível leitura de suas estratégias de ensaio de acordo com os modelos, as teorias e estilos liderança, nomeadamente, liderança autocrática, transformacional, liberal e a habilidade *storytelling*. Neste capítulo, foi aglutinado os estilos mencionados no conceito da liderança servidora, cujo principal objetivo é atender às necessidades dos outros no sentido de capacitar os liderados. O cerne da liderança servidora é no outro, na equipa, ao invés de ser voltada para o interesse próprio e compreende o papel do líder como um servidor.

Com base nos modelos teóricos de Greenleaf (1977), Spears (1995, 2010b), Almeida (2015) e nos dados observados no estudo observacional, desenvolveu-se neste capítulo uma abordagem teórica no que concerne a liderança servidora aplicada ao maestro de uma orquestra sinfónica. Baseado nestes paradigmas, foram eleitas frases dos músicos e maestros observados durante os grupos focais que fomentaram uma nova reflexão acerca do “maestro-servo” e que contribuíram para a idealização das estratégias de ensaio colaborativo. Cada frase, aqui apresentada em itálico, foi percebida e sintetizada como uma habilidade de comunicação e de liderança e, portanto, capaz de influenciar e suprir as necessidades das pessoas. Essas habilidades, ao contrário do “mito ou herói” detentor de competências e talentos inatingíveis e o que foi definido pela teoria dos traços (Covey, 2008) e apresentada no capítulo 2.4.2, podem ser adquiridas, desenvolvidas e aprimoradas ao longo da carreira do maestro, pois como definiu Vince Lombardi, “os líderes não nascem prontos, mas se fazem” (*apud* Hunter, 2014, p. 41).

A comunicação e a liderança caminham juntas e uma é a expressão da outra. Deste modo, a comunicação do “maestro-servo” foi desenvolvida na secção 8.1. deste capítulo nos seguintes aspetos: assertividade; integridade e confiança; empatia; autocontrole e autoconhecimento; e discernimento de diferentes gerações. A secção 8.2 fez a transição entre o maestro “mito ou herói” e o “maestro-servo”. Já a secção 8.3. elencou os pilares da influência do “maestro-servo”,

nomeadamente a paixão; a visão; a audição; e a condução à um novo nível. Por fim, a secção 8.4 esboçou as estratégias para uma direção colaborativa.

8.1 “O jeito de falar ele te ganha” - comunicação assertiva

8.1.1- “O jeito de falar, ele te ganha, não é”? - O maestro comunica com assertividade

As frases do músico 1 da Orquestra A e também dos músicos da Orquestra C, sintetizaram como a assertividade pode ser empregue pelo maestro no contexto de uma orquestra sinfónica. Grilo (2012) discorreu que os indivíduos conceptualizam a realidade por intermédio das crenças que estes possuem acerca dos acontecimentos:

As consequências emocionais e comportamentais advêm assim da natureza e do conteúdo das crenças, e não do acontecimento em si. Em oposição às crenças racionais, as crenças irracionais pelo seu carácter absolutista (e.g., Tenho que..., Devo...) estão na origem de comportamentos inadequados de que a falta de assertividade é exemplo (Grilo, 2012, p. 283).

Em outras palavras e ao aplicar a ideia no contexto sinfónico, o instrumentista percebe a sua realidade de acordo com suas crenças pessoais e não propriamente os factos que estão a decorrer no ensaio. Uma chamada de atenção, um elogio, um determinado pedido de execução de um fraseado pelo maestro, serão interpretados de acordo com as crenças do instrumentista que está a ouvir as instruções que serão, nesse caso, tanto verbal quanto não verbal, pois um olhar pode demonstrar tanto agressividade quanto passividade (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Paralelamente, Bryant (2006) ressaltou que muitas pessoas tomam decisões com base em como se sentem mais do que como pensam. Para o autor, isso é especialmente verdadeiro para músicos, porque o sentimento e a emoção costumam ser o propósito e o significado por trás da

música. Por causa disso, é importante apelar para as emoções dos instrumentistas ao se comunicar verbalmente e não verbalmente. O autor cita ainda uma frase do maestro Bruno Walter: “lidar com as pessoas de forma violenta leva à resistência ou à intimidação, enquanto a empatia e a persuasão levam a um clima artístico mais produtivo. A performance musical será maior se o maestro for o seu “irmão mais velho” em relação à orquestra, ao invés de seu “mestre de tarefas” (Bryant, 2006, p. 49)³⁰.

Mais uma vez, a comunicação assertiva do maestro equilibra a sua passividade e agressividade, porque ele procura manter ou aumentar o equilíbrio em uma situação interpessoal por meio da expressão de sentimentos musicais e pessoais, respeitando os sentimentos de seu interlocutor, a orquestra. Ou seja, diante de uma situação interpessoal na qual respostas passivas ou agressivas (ambas verbais e não verbais) produziram desinteresse ou perda de motivação, uma resposta assertiva é aquela que garante a produção, manutenção ou aumento do engajamento dos músicos durante o ensaio, como corroborou o músico 5 da Orquestra A: “acho que abordagem poderia ser um pouco diferente, para até mesmo deixar a gente mais à vontade, para tocar com mais tranquilidade, com mais concentração” (Músico 5, Orquestra A).

8.1.2 O maestro “impermeável” - Integridade e confiança na assertividade

Em termo de comunicação com a orquestra, eu gosto muito e prezo muito maestros que eu chamo impermeáveis, ou seja, são maestros que têm uma maneira de ser e estar igual para todos os músicos, para todos os executantes, seja ele o solista principal ou o mais modesto ou o último. Portanto, para mim eu também tenho a percepção que, se o maestro é rigoroso no trato para com todos os elementos sem qualquer distinção, é muito agradável (Músico 5, Orquestra B)

³⁰ Dealing with people in a violent manner leads to either resistance or intimidation, while empathy and persuasion lead to a more productive artistic climate. He observed that, “musical achievement will be higher if the conductor is ‘his brother’s keeper’ in relation to the orchestra, rather than its task-master (Bryant, 2006, p. 49).

O músico 5 da Orquestra B comparou a integridade do maestro a uma “impermeabilidade” pessoal que, de acordo com sua concepção, maestros com essa característica no trato com as pessoas - onde estes demonstram o mesmo tratamento sem distinções para todos os instrumentistas - possuem uma maior integridade pessoal e que estabeleceriam uma mútua confiança. Segundo Nussbaum (2005), respeito e confiança são desafios em quase todas as orquestras; “a diligência, integridade e comprometimento do maestro podem ter um efeito profundo sobre essas questões” (Nussbaum, 2005, p. 115).

Quando o músico 2 da Orquestra A referiu-se à falta de paciência do maestro, revelou sua falta de motivação ao tocar. Comparou a paciência à segurança, do maestro:

E o que me desmotiva é quando ele (o maestro) perde a paciência. Porque assim, quando a pessoa está segura o suficiente, é muito difícil perder a paciência. Ele vai tentar ser o mais claro possível, pois ele sabe que está seguro. (Músico, 2 orquestra A)

Isto, portanto, sugere que ao ter um comportamento constante, íntegro e igualitário durante o ensaio, o maestro influencia positivamente os músicos, gerando mais confiança e respeito mútuo e um consequente acréscimo da motivação dos músicos.

Figueiredo (2018) sugeriu que o desejo de liderar, a honestidade e integridade, a autoconfiança, as habilidades cognitivas e o conhecimento da sua área de atividade são as características individuais que distinguem os líderes dos não líderes, e onde suas lideranças são percebidas como eficazes. Diversos autores relataram a integridade e autoconfiança como característica dos líderes (Acklin, 2009; Barreto & Pereira, 2007; Fashun, 2012; Hopper, 2016). No mesmo contexto corporativo, em uma série de observações realizadas por Verdorfer (2019), e em cenários experimentais acerca da Liderança, o autor deduziu que determinadas características do líder como integridade, humildade, perdão e uma atitude genuína de cuidado para com os seguidores influenciaram positivamente a

disposição dos seguidores em seguir os seus líderes. Essas características ecoam os comportamentos essenciais da Liderança Servidora, que será discutida a seguir.

Paralelamente, uma atitude genuína para com os seguidores (neste caso, os músicos), onde o maestro está pronto a ouvir, tem empatia às suas necessidades, consegue se comunicar e demandar sem se impor agressivamente, é uma atitude assertiva. É de se salientar que essa “impermeabilidade”, a integridade do maestro, a constância no seu proceder é autêntica e não algo dissimulado e teatral. Ou seja, através de seu comportamento assertivo realmente genuíno é que ele conseguiria motivar os seus liderados/músicos, tal como sugeriu Mintzberg, et al (2007):

Evidentemente, administração não é teatro; o líder que se torna um ator de palco, desempenhando um papel que não vive, está destinado a cair em desgraça. É integridade – um sentimento genuíno por trás do que o líder diz e faz – que torna a liderança verdadeiramente visionária (Mintzberg et al., 2007, p. 271).

8.1.3 “O que me desmotiva é quando o maestro não está preparado” – o maestro comunica com empatia, autocontrole e autoconhecimento

Os dados observados reforçaram a noção da preparação prévia do maestro. Essa preparação que decorre antes do ensaio, isto é, o estudo prévio e pessoal da partitura, o conhecimento do estilo e do período do compositor a ser ensaiado, é uma característica que acarreta a motivação e engajamento dos músicos durante o ensaio.

Estar preparado para um ensaio envolve uma série de fatores pessoais, emocionais e, evidentemente, musicais. O maestro não é somente a figura que dirige o ensaio, ele é muitas vezes, o diretor artístico de uma orquestra sinfônica, ou teatro com todas as idiosincrasias e intempéries que o cargo contempla. Para além das atividades musicais, do ponto de vista cultural, compete ao maestro que assume o cargo de diretor artístico, a formação de novos públicos, a preservação da herança cultural da música sinfônica, entre outros; do ponto de vista gerencial, ele terá de se encarregar do orçamento financeiro da orquestra, estabelecer

parcerias público e privadas, negociar com políticos e empresários, negociar com músicos convidados, contratar músicos, fazer provas de admissão, entre outros. E ainda de acordo com a *Consulta para a identificação de personalidades com perfil para o cargo de Diretor Artístico do Teatro Nacional de São Carlos (2015)*³¹, um dos perfis solicitados para o cargo naquele teatro é “a capacidade de trabalhar sob pressão”.

Não são todos os maestros que realizam os dois cargos concomitantemente, mas é a realidade da maioria das orquestras, sobretudo regionais, tanto no Brasil quanto em Portugal. Trabalhar sob pressão e ainda gerenciar questões musicais (gerenciar as emoções musicais, inclusive), não é trabalho para o maestro “mito ou herói” inatingível, pois autoconhecimento e o autocontrole são competências possíveis de serem desenvolvidas e salutares ao maestro que queira trabalhar assertivamente. Segundo Goleman (2011), o autocontrole emocional — saber adiar a satisfação e conter a impulsividade — está por trás de qualquer tipo de realização. O autor inferiu que a capacidade de entrar em estado de “fluxo” possibilita excepcionais desempenhos e as pessoas que têm essa capacidade tendem a ser mais produtivas e eficazes em qualquer atividade que exerçam (Goleman, 2011).

O autor continuou:

Há crescentes indícios de que posturas éticas fundamentais na vida vêm de aptidões emocionais subjacentes. Por exemplo, o impulso é o veículo da emoção; a semente de todo impulso é um sentimento explodindo para expressar-se em ação. Os que estão à mercê dos impulsos — os que não têm autocontrole — sofrem de uma deficiência moral. A capacidade de controlar os impulsos é a base da força de vontade e do caráter. Da mesma forma, a raiz do altruísmo está na empatia, a capacidade de identificar as emoções nos outros; sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível (Goleman, 2011, p. 26).

³¹ Consulta para a identificação de personalidades com perfil para o cargo de Diretor Artístico do Teatro Nacional de São Carlos (2015): https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwji65DJ2JHsAhWiAmMBHS03BgEQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.gepac.gov.pt%2Fdocumentos%2Fnoticias%2Fconsulta-diretor-artistico-tnsc_2015_2-pdf.aspx&usg=AOvVaw0XmaKXtny_GxcCbqLAJd_3 <acesso a 30 de setembro de 2020>

Assertividade, empatia, autoconhecimento e autocontrole são conceitos que caminham juntos, a estimular a produtividade a motivação e a eficiência das pessoas. Conforme afirmou Goleman (2011, p. 133): “a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio”. No entanto, não foi o escopo desta investigação explorar as características cognitivas, metacognitivas e comportamentais destes conceitos, como fizeram Tourinho (2010), Fashun (2012) e Jacque (2015), mas foi analisado os seus impactos, através do estudo piloto e do estudo observacional, como eles poderiam influenciar beneficemente o ensaio de uma orquestra sinfónica.

O autoconhecimento, por exemplo pode ser empregue no estudo da partitura. O maestro, assim como um instrumentista deve regularmente estudar o repertório sinfónico independente do período musical. Assim, ele desenvolverá um autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações (Santos, 2017). Com tal conhecimento, o maestro controla, regula e tem consciência do próprio processo de aprendizagem e estudo em direção aos seus objetivos e metas. Essa consciência de si permite que ele seja honesto consigo mesmo como mencionou o maestro da Orquestra 2: “temos que ser muito seguros e convincentes com aquilo que estamos a fazer. E acho que se nós formos honestos connosco, musicalmente e pessoalmente, a orquestra reage bem”. Então, a preparação do maestro e seu autoconhecimento é capaz de gerar motivação aos músicos, como referiram os músicos 1 da orquestra C e 2 da Orquestra A, respetivamente: “Acho que o que me desmotiva é quando o maestro não está preparado. Ele está a falar algo que sabemos que não funciona”. “O que me motiva é ver que ele estudou, que ele sabe que está fazendo. Às vezes a gente pode não concordar, mas ele convence”.

O autoconhecimento e o autocontrole podem ser observados na frase do músico 1 da Orquestra C: “Ele está a falar algo que sabemos que não funciona”. Por exemplo, na Alemanha, na orquestra que participou da observação marginal, houve um momento em que o primeiro clarinete e o maestro não concordavam entre si acerca de uma determinada articulação e fraseado. Uma discussão muito

breve, que durou aproximadamente 15 segundos, onde o maestro pediu uma alteração de articulação que influenciaria a sua digitação no instrumento. O músico contestou dizendo que não dava para tocar daquela maneira e, a seguir, o maestro pediu para repetir o excerto mais lento, todavia sem lograr êxito. O maestro, tendo autoconhecimento e especialmente autocontrole, recuou no seu pedido e assertivamente solicitou para que o músico sugerisse uma articulação exequível dentro do contexto do fraseado e do tempo da música. A expressão facial de ambos, após a correta execução do trecho, foi de satisfação.

A citação do Músico 1 da Orquestra A corrobora com esse facto:

Eu acho que quando o maestro conhece realmente todos os instrumentos e ele conhece as dificuldades, as facilidades e ele tem o mínimo de conhecimento técnico, pode ajudar certo tipo de passagem e perceber se o que ele está pedindo à orquestra dá para fazer ou não(...) (Músico1, Orquestra A)

O conhecimento de organologia é sobremaneira importante. Porém, mais importante do que conhecer todos os instrumentos é ter autoconhecimento, (ter ciência das suas possibilidades, limitações pessoais e profissionais), autocontrole ao gerir uma situação adversa seja ela durante o ensaio ou no dia a dia do relacionamento com os músicos e, finalmente, assertividade para comunicar aos músicos de maneira empática a sua interpretação da peça.

8.1.4 “Às vezes prefiro maestros estrangeiros, pois falam menos” – o maestro comunica com assertividade e à diferentes culturas e gerações.

Durante esta investigação foi observada orquestras de três países diferentes: Brasil, Portugal e Alemanha. Os músicos representantes dos dois primeiros países também foram entrevistados. Portanto, foi possível constatar aspetos mais complexos na comunicação interpessoal entre maestros e orquestras em comportamentos que podem ser considerados assertivos, agressivos e passivos. A observação desses comportamentos como positivos ou negativos são

encontrados nas normas e valores de cada cultura, os quais podem variar, conforme afirmam Marchezini-Cunha & Tourinho (2010):

No que diz respeito à assertividade, nem todas as culturas compartilham com as culturas europeia e norte-americana a crença na necessidade de defender os próprios direitos e de proteger os próprios sentimentos. Alguns comportamentos que nessas culturas são considerados assertivos, em outras culturas são vistos como agressivos, desrespeitosos ou até desnecessários; além disso, comportamentos que as culturas europeia e norte-americana caracterizam como desprovidos de habilidades sociais podem ser adequados em outras culturas (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010, p. 298).

De acordo com os autores, nas sociedades ocidentais modernas, fatores como a grande valorização da individualidade, da privacidade, da capacidade pessoal de alcançar bens materiais e bons relacionamentos interpessoais independentemente da classe social de origem envolvem – e até requerem – a expressão de sentimentos de maneira adequada (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Comportamentos assertivos teriam, portanto, a razão de resguardar as noções de individualidade e privacidade na medida em que ressaltam a diferenciação do indivíduo dos demais.

Os músicos da Orquestra A e C eram em sua maioria mais jovens, entre 20 e 35 anos. Já os músicos da Orquestra B tinham aproximadamente entre 30 e 50 anos, exceto o concertino que tinha entre 20 e 30 anos. Na orquestra alemã a faixa etária também era entre os 40 e 60 anos, com ao menos seis músicos mais jovens, incluindo o concertino. Como demonstrado na seleção dos participantes, a idade e o gênero dos instrumentistas foi tratada de forma imparcial e neutra sem privilegiar nenhum dado concernente a eles. No entanto, a exemplo da Orquestra A, no Brasil e formada por músicos jovens, careceu de um comportamento mais empático e assertivo pelo maestro. É dessa orquestra que adveio os pedidos dos músicos de maior atenção e cuidado por parte do maestro ao falar e demandar. Inclusive, durante o grupo focal, quando o músico 6 disse “dificilmente o maestro está com a mente aberta para aceitar o que os outros estão fazendo”, - isto é, não há negociação tampouco assertividade no maestro – os demais músicos concordaram dizendo “é”, “exato”, “isso”, todos em tom de voz grave, o que levou-

se a crer sobre a relevância da comunicação assertiva para aquele grupo em particular.

Do mesmo modo, a Orquestra portuguesa C, cujo músicos tinham a mesma faixa etária da Orquestra A, estes também mencionaram a necessidade da assertividade: “Ele (o maestro) deve se utilizar as melhores maneiras para atingir a um fim, que é tirar o melhor proveito do músico. Senão se de alguma forma começa a "exorcizar" e outras coisas do músico acaba por não tirar o melhor proveito do dele” (Músico 3, Orquestra C). Complementa o músico 2: “A forma de comunicação é fundamental. A forma como ele fala com as pessoas e como elas recebem e tocam. Depende muito de como ele fala, pois pode transmitir confiança e sabedoria. E se calhar, pode transmitir coisas negativas e deixar a orquestra instável” (Músico 2, Orquestra C). A partir destas falas, deduziu-se que “tirar o melhor proveito do músico”; “a forma que ele fala com as pessoas” e “pode transmitir confiança e sabedoria”, são posições assertivas. Contudo, “pode transmitir coisas negativas e deixar a orquestra instável” é um posicionamento agressivo do maestro.

Entretanto, o músico 5 da também portuguesa orquestra B, com experiência profissional que equivale à idade dos músicos das outras orquestras observadas, trouxe um paradigma diferente:

Regra geral e por experiência, a orquestra interpreta sob o domínio da interpretação do maestro. As orquestras em geral têm uma forma de tocar, uma maneira muito especial de tocar, e todas as orquestras têm acumulado também conhecimento e transmitido ao longo dos anos aos seus mais jovens elementos, a forma estética e o estilo de tocar, mas o maestro é que impõe depois o seu cunho da forma como ele interpreta a obra. (Músico 5, Orquestra B)

Logo, para o músico não importa como ou o que o maestro está a demandar, porque ele possui o domínio da orquestra e impõe a sua interpretação. Essa postura não é partilhada pelos músicos da Orquestra C, pois eles defendem a negociação da interpretação e têm domínio técnico dos instrumentos:

Dar espaço e liberdade ao músico e não ser demasiado ditador e impor regras. Não esquecer que estamos anos e anos como instrumentistas e

temos formação para tocar em orquestra e se calhar nós, melhor do que ninguém, sabemos como interpretar e como fazer um determinado excerto e uma determinada passagem (Músico 5, Orquestra C). É claro que o maestro dá ideia musical dele e nós nessa função, mas também dar a ideia musical e deixar o músico dar a interpretação dele (Músico 3, Orquestra C).

Como foi mencionado, a faixa etária dos músicos pareceu ter alguma influência na comunicação interpessoal do maestro. Observou-se nas três orquestras três gerações distintas de acordo com Carrol (2020) e apresentado no capítulo 2.6.3: (i) geração X, (nascidos entre 1965-1980); (ii) *millenials*, (nascidos entre 1981-1994) e (iii) geração Z, (nascidos entre 1994-2012).

A implicação do estudo de Goleman (2011) nesta investigação ocorre quando se observa que a geração do “mal-estar emocional” referida por pelo autor, é a chamada geração dos “*Millenials*” que atualmente está a ocupar os mais diversos postos de trabalho, de liderança, de ensino, e também as fileiras de uma orquestra. Essa mesma geração relaciona-se com as gerações anteriores, como a X e a seguinte, *millenial*. Isso pode explicar por exemplo, os diferentes comportamentos e reações à autoridade e à forma de se comunicar do maestro que os músicos das três orquestras tiveram, sobretudo nos pontos números um e dois apontados por Goleman, e descritos no capítulo 2.6.3, o (i) retraimento ou problemas de relacionamento social e (ii) Ansioso e deprimido.

Não foi Não foi objetivo desta investigação medir o nível de ansiedade, preocupação e nervosismo dos músicos, contudo foi perceptível através da observação da linguagem corporal durante os grupos focais, as diferentes reações dos músicos ao falar sobre o maestro, por exemplo na já comentada impossibilidade da negociação. Então, quando o músico 5 da Orquestra A, (neste caso, da geração Z, com aproximadamente 23 anos de idade), disse que ele não se sentia à vontade para propor uma interpretação distinta à do maestro com receio de retaliações, pareceu que ele se sentia ressentido. Kehl, (2020) propôs que ressentir-se significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Segundo a autora, é desse modo que o ressentido se conduz a um beco sem

saída: ao não assumir a responsabilidade sobre a própria situação, ele busca apenas uma vingança imaginária e adiada (Kehl, 2020). Isto é *a priori*, a “culpa” dos problemas da orquestra não é somente do maestro, como o *millenial*, narcisista e ressentido poderia atribuir, (Han, 2017; Petersen, 2021; Pondé, 2019), mas especialmente devido aos conflitos de gerações e aos comportamentos competitivos dentro do ambiente orquestral sinfónico.

Consequentemente, pode ser benéfico a convivência das diferentes gerações no mesmo ambiente de trabalho, pois a diversidade, integração e vivência de diferentes perspectivas são heterogêneas. Por outro lado, pode gerar conflitos, desentendimentos e desequilíbrios, pois cada geração estabelece uma forma de relacionar com o contexto social, econômico e político. Portanto, é salutar que as organizações (e também uma orquestra sinfónica) e, sobretudo o maestro, conheçam seus colaboradores devido a particularidades de cada geração em relação ao conjunto de crenças, percepções, atitudes, valores, prioridades e, principalmente, a maneira de se relacionar no ambiente organizacional, com o objetivo de reduzir os conflitos e a resistência às mudanças e melhorar o desempenho dos colaboradores. (Furucho et al., 2015).

8.2 Empatia, Assertividade e Personificação, *versus* “Mito ou Herói.”

Koivunen & Wennes (2011) discorreram também sobre a *personificação* (*embodiment*) que o maestro exerce em um processo de liderança e comunicação interpessoal com os músicos através da escuta mútua, julgamento estético e empatia cinestésica: “enfaticamente como a personificação é central em todas as atividades humanas, incluindo a liderança. A maneira como os líderes se movem, articulam e gesticulam tem um forte efeito sobre os membros da organização, que têm o cuidado de perceber até as menores coisas” (Koivunen & Wennes, 2011, p.

65)³². Portanto à medida que os maestros usam os movimentos, gestos corporais e a fala para se expressar aos músicos, a atividade de empatia cinestésica pode ser considerada como essencial na direção de orquestra, exatamente como relatou o músico 1 da Orquestra B: “Portanto, aparece um maestro que por exemplo, eu não o conheço. Percebo logo pela forma dele estar, sua postura física, pela forma que ele trabalha, se é mais entusiasmante ou não” (Músico 1, Orquestra B).

Sob este prisma o maestro comunica ao chegar ao teatro, ao entrar em seu gabinete e aguardar ao ensaio. Músicos, funcionários do teatro e demais colegas já poderiam perceber diversas mensagens. No caminho do palco, ele conversa com o iluminador, com o maquinista e verifica com o concertino a ordem do ensaio. Começa a dirigir e ao empunhar a batuta na mão direita, seu *levare* já contém o tempo, a dinâmica e articulação da música. Sua mão esquerda esboça o caráter da peça a ser ensaiada. Para reforçar ou corrigir alguma ideia, ele dá alguma instrução. Todavia, ele começou a interagir e comunicar com toda a *cadeia de produção artística*³³, da rececionista, passando pelos demais funcionários até os músicos, da forma como descreveu Howard Becker (2010), desde quando ele entrou no teatro. O seu vestir, caminhar, portar, olhar, o tom de voz, e, finalmente sua fala foram de alguma maneira, percebidos por aqueles com quem teve contato. A comunicação interpessoal e a empatia cinestésica acontecem a todo momento e é, portanto, de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho do diretor de orquestra, seja esta comunicação verbal ou não verbal.

Para além disso, uma comunicação interpessoal e assertiva pode ser a balizadora de possíveis conflitos (os rúidos na comunicação), mantendo o equilíbrio entre o maestro e os músicos, a fim de evitar o maestro “mito ou herói” e aquele

³² We emphasize how embodiment is central in all human activities, leadership included. How leaders move, articulate and gesticulate has a strong effect on organization members who are careful to notice even the smallest of things (Koivunen & Wennes, 2011, p. 65).

³³ Em *Mundos da Arte* (Becker, 2010) Howard Becker desenvolve uma abordagem sociológica que define a arte como uma atividade coletiva, seja em (e em função dos diferentes âmbitos que implicam em) sua concepção, execução, produção, distribuição ou circulação. “Mundos da Arte são constituídos pelos “padrões de ação coletiva” que surgem a partir das formas e cadeias de cooperação engendradas pelas “redes cooperativas que geram a arte”. Nestas redes temos as atividades consideradas “nucleares”, propriamente artísticas, e as de apoio, mais técnicas e/ou braçais (como a limpeza de um cenário), embora a fronteira entre estas atividades possa se alterar ao longo do tempo” (Grillo, 2017, p. 434).

que detem a imagem do poder, conforme discutido no primeiro capítulo. Logo, empatia, o pensar no outro; a assertividade, equilibrar as ideias e emoções com a do outro, estão coesas à liderança do maestro para que deste modo, ao contrário do que sugeriu Borges (2014), será na coletividade entre o maestro e a orquestra (e não somente na figura do maestro), que ocorrerá a construção e a manutenção da música de concerto. Portanto, se o foco da liderança servidora é na coletividade, na equipa, ao invés de ser voltada para o interesse próprio, o maestro pode ser concebido como um “maestro- servo”, em oposição ao “mito ou herói.”

8.3. Os pilares da influência na orquestra: o “maestro-servo”

8.3.1 “O maestro tem a capacidade de emocionar a gente também. Isso é importante, a gente não senta só para tocar nota” – o maestro influencia com paixão.

Há um senso comum na literatura corporativa que, se uma pessoa quer se tornar um líder autêntico, há requisitos de liderança que devem estar em evidência. Sem estes requisitos o líder pode parecer profissionalmente bem-sucedido na superfície, mas talvez ele nunca perceba o impacto total que poderia ter causado na vida das pessoas ao seu redor. Não é o intuito desta secção discorrer sobre uma lista de tarefas e comportamentos do líder bem-sucedido, todavia, se influenciar é liderar, como o maestro pode liderar transformando e servindo à sua orquestra? Neste sentido e de acordo com Wis (2007), um requisito para a liderança é a paixão pelo trabalho. O músico 1 da orquestra A ao dizer que o maestro tem a capacidade de o emocionar, concluiu dizendo que os músicos não estão presentes durante o ensaio apenas para “tocar notas”, isto é, eles querem ser emocionados pelo maestro e também querem ser liderados, tal como inferiu Bowen (2003).

À primeira vista, pode parecer *cliché*, mas o maestro inspirador tem paixão ou um amor profundo pela música. A paixão estimula sua visão interpretativa, fornece a energia necessária para dirigir o ensaio e desperta sua experiência de

ensino; a paixão destaca a performance tecnicamente precisa da “experiência musical viva” (Wis, 2007). Essa experiência por exemplo, é aquela que Goleman (2011) chamou de estado de fluxo, quando ocorrem desempenhos singulares a pessoas criativas e eficazes, e também um dos aspetos que envolvem os “resultados artísticos desejados” segundo Dalagna et al. (2021).

Infelizmente, as exigências do trabalho do maestro e, sobretudo daqueles que acumulam o cargo de diretor artístico, podem reduzir o bem-estar e a satisfação que a “experiência musical viva” pode oferecer. Este tipo de atitude, a apatia, a falta de paixão, pode explicar por exemplo, o porquê de maestros que são considerados inspiradores por seus instrumentistas também podem ser considerados como dominadores (Koivunen & Wennes, 2011; Price & Byo, 2002). A paixão genuína e que cativa àqueles que estão ao seu redor, não é dominadora. Ela dá espaço para o diálogo e para a negociação, porque visa o crescimento mútuo. O maestro partilha sua paixão pela música com outras pessoas e descobre que ele pode fazê-la ao dirigir uma orquestra, ao criar música com outros músicos e ao partilhar com o público, exatamente como o maestro Kurt Masur afirmou: “Isto [a emoção da música e do fazer musical] têm de ser tirado da orquestra para que o público os possa sentir. Nunca se deve pensar que o público não compreenda; pode não o fazer com o cérebro, mas sim com o coração” (Masur, 1999, p. 16). Portanto, a partilha de emoções é um processo interpessoal e não intrapessoal, isto é, somente do maestro. É interpessoal ao servir e ser altruístico. É dominador e intrapessoal quando a inspiração visa o engrandecimento próprio e a satisfação egoística das próprias necessidades. Contudo, a “experiência musical viva” poderá retornar se o maestro se lembrar do que primeiro o atraiu para a música e comprometer-se com o reengajamento na música de uma forma significativa e altruística, aspirando a capacitação e o desenvolvimento dos músicos e do público.

O maestro ao partilhar sua emoção, provoca novas emoções na orquestra. Ainda de acordo com Wis (2007), a paixão o mantém aberto para a possibilidade de que haja algo transcendente que ele ainda não saiba e não experimentou. Isso o manteria em um estado de espírito de aprendizagem, escuta e aberto à novas possibilidades. Para a autora, se o maestro perder a paixão e o entusiasmo de sua

vida como músico, perderá a própria razão para a visão. Se ele não se importa, porquê deveria a orquestra ou seu público se importar? “Será muito fácil para ele entrar no piloto automático e continuar repetindo a mesma gravação de sempre. Sem paixão, sem visão” (Wis, 2007, p. 67). Então, para além do que foi observado durante a primeira fase, o maestro durante seu trabalho de gabinete, sua preparação prévia, é oportuno que ele tenha um profundo conhecimento de si e que tenha um objetivo em mente, acreditando no seu ponto de vista e naquilo que ele está a fazer:

Em frente de uma orquestra, é preciso acreditar plenamente no que se faz. Você não pode duvidar da sua capacidade. Se duvidar, está perdido. Desenvolver uma visão musical imaginativa é mais importante do que marcar o tempo de uma determinada forma. Furtwangler tinha uma maneira irregular de marcar o tempo, mas era tão cheio de eletricidade que os músicos explodiam com energia (Masur, 1999, p. 14).

8.3.2 “Quando tu percebes que o maestro é um bom maestro, um bom profissional e sabe que está a fazer” – o maestro influencia através da visão.

Como já discutido nos capítulos anteriores, visão significa estabelecer metas e objetivos, a guiar os colaboradores para o futuro. Os líderes são capazes de estabelecer metas para si próprios e para aqueles que lideram e têm a capacidade de ajudar os outros a ver e avançar em direção a essas metas. Os líderes fornecem então, direção e propósito.

Para o maestro, a visão tem um significado mais heterogéneo. Como líder, ele é responsável pelo bem-estar a longo prazo orquestra, por exemplo, o que ela realiza durante a temporada e nos anos seguintes. Para além da preparação para os próximos concertos, é preciso de ter um senso a longo prazo para onde estamos indo como um conjunto musical e como uma organização: precisamos de um senso de propósito, um conjunto de objetivos e um plano de longo prazo para alcançá-los (Wis, 2007).

Quando o músico 2 da Orquestra C classificou como um bom maestro aquele que sabe o que está a fazer, ele referia-se à preparação do maestro, o facto de ele

ter estudado a música antes de chegar ao ensaio e teria o conhecimento necessário para ensaiá-la.

Os maestros também utilizam a habilidade visionária no curto prazo, como nas próximas semanas antes de um concerto ou para o ensaio no dia seguinte. Embora isto seja pensado como planejamento ou preparação, esse tipo de visão é também necessário para o sucesso do conjunto porque é imediatamente realizado. O ensaio bem dirigido a curto prazo cria uma sensação de ímpeto e constrói relacionamentos que podem ser os blocos de construção para alcançar mais objetivos de longo prazo. Tal facto foi constatado na fala do músico 4 da Orquestra A:

A questão do maestro lembra muito a questão do co repetidor. Se você fosse solar com um pianista que está menos preparado para acompanhar do que você se preparou, você se sentiria inseguro e isso dá medo! E quando você chega e a outra pessoa está muito pronta e ela sabe o que ela quer, ela sabe que vai fazer, tem noção, (...) ela tem certeza disso, fica mais cômodo para a orquestra acompanhar (Músico 4, Orquestra A).

Sobre a organização do tempo, ou seja, a visão a curto prazo, o músico 1 da Orquestra B argumentou que esta habilidade é até mais importante do que a técnica de regência. A longo prazo então, a visão organizacional do maestro é capaz de suprir a dificuldade e falhas na técnica gestual:

O maestro sabe identificar um problema e organizar o seu pensamento de forma a resolver esse problema, que na minha opinião, é até mais importante que a técnica de regência, saber trabalhar com a orquestra em determinados pontos; ter essa organização de saber o que e como, acho mais importante do que “características de opinião musical (Músico 1, Orquestra B).

Deste modo, a visão garante que o maestro está a liderar e a influenciar e não apenas a existir em seu papel como diretor da orquestra.

Tudo o que foi discorrido até agora sobre visão depende do desejo do maestro de conhecer e confiar nas pessoas que lidera. O maestro precisa de ter um forte senso de intuição sobre as pessoas, especialmente os músicos de seu

conjunto. À medida que ele planeia os ensaios ou temporadas, escolhe o repertório e cria diversos concertos, ele desenvolve técnicas e metas definidas. Maestros que são líderes com visão, têm uma relação muito especial com sua orquestra, uma relação “que se baseia em conhecer o coração do grupo também” (Wis, 2007, p. 62). Ou seja, conhecer o coração do grupo é ter visão do comportamento e das emoções dos músicos.

Para tal, o maestro precisaria questionar-se sobre seus liderados: O que eles precisam agora? Quanto eles podem absorver? A que momento, no período de ensaio, eles precisarão de mais informações? Quando eles terão maior ou menor probabilidade de serem desafiados? Quando eles precisarão ser atingidos? O que fala com eles? O que os cansa? O que os motiva? O que eles querem dessa experiência? Portanto, conhecer a orquestra significa aprender quem eles são, do que são capazes e como eles pensam e sentem. Estas são as diversas possibilidades que o maestro pode influenciar através da visão que ocorrerão, sobretudo, se ele ouvir ativamente os músicos da orquestra.

8.3.3 “Difícilmente o maestro está com a mente aberta para aceitar o que os outros estão fazendo” - o maestro influencia ao ouvir

Ouvir não é um comportamento passivo, requer atividade física e mental. Não é apenas capturar a vibração do som, mas também compreender o som que se ouve. Ouvir requer atenção, interpretação e memorização de estímulos sonoros. Ouvintes ativos procuram entender mais o que o falante deseja transmitir, ao invés do que ele deseja entender. Mostram aceitação do que está a ser dito e ouvem com empatia, sem julgar o conteúdo. Eles assumem a responsabilidade pela integridade das informações e fazem todos os esforços necessários para refletir totalmente o significado que o interlocutor pretende comunicar. Para liderar com eficácia, para além de usar a comunicação, é preciso ouvir bem, porque líderes com essa atitude demonstram respeito ao interlocutor e despertam o hábito do diálogo, para que possam entender de forma mais eficaz o que seus liderados querem dizer (Sousa, 2008). Desta forma, é necessário ter a compreensão de que a comunicação é um

processo bilateral no qual os líderes ouvem, aguardam por *feedback* e novas ideias e são encaminhados pela necessidade de estimular e influenciar, não de comandar e controlar (Rosado, 2015).

Se o músico relata que dificilmente o maestro está com a mente aberta para aceitar o que os outros fazem ou tocam, ele está a inferir que o maestro não os ouve. Ele não ouve seus instrumentistas e suas necessidades, isto é, sua visão é limitada, pois não percebe, por exemplo, o que eles precisam, o que podem absorver, quando precisarão de mais informações, o que os motiva ou o que os cansa. Ouvir os músicos não significa apenas ouvir sua performance, se estão a tocar corretamente, com a dinâmica adequada e outras questões técnicas musicais. Significa, como já mencionado, ouvir com empatia durante o ensaio e também durante a pausa deste, quando os músicos revelam ao maestro suas dificuldades pessoais, por exemplo. Então, o maestro é um duplo ouvinte: aquele que ouve com empatia, o que a orquestra está a tocar como um grupo e aquele que ouve seu liderado individualmente, igualmente com empatia e que relata os problemas cotidianos ora da esfera pessoal ora do cotidiano da orquestra. Inclusive, é neste momento que o líder, de acordo com Spears (2010) e Almeida (2015), tem a capacidade de auxiliar emocionalmente os seguidores, a garantir a suas integridades. Em ambos os casos, esta empatia, este esforço para entender e simpatizar com os demais é assertivo, como descrito na secção anterior, ou seja, o maestro ouve atentamente e responde de maneira assertiva, sem passividade ou agressividade. Para que advenha essa assertividade o maestro utilizará de um “*estilo integrador*”³⁴ na comunicação que, de acordo com Kawase (2015), ocorre quando há uma negociação com um parceiro em conflito para obter um resultado mutuamente satisfatório.

³⁴ Kawase (2015), utiliza o termo *estilo integrador* baseado no *The Dutch Test of Conflict Handling* (Janssen & Van de Vliert, 1996). “Este teste incorpora cinco estilos para lidar com conflitos interpessoais. Duas dimensões representam a preocupação consigo mesmo e a preocupação com os outros. Uma pontuação alta para ambos o interlocutor indica um “*estilo Integrador*”, em que uma pessoa negocia com um parceiro conflitante para obter um resultado mutuamente satisfatório, enquanto uma pontuação baixa para ambos o interlocutor indica um “*estilo Evitante*”, em que o conflito é evitado. Os outros estilos representam abordagens correspondentes aos conflitos interpessoais” (Kawase, 2015 p. 356)

8.3.4 Ouvir e Agir - O processo da negociação no contexto da orquestra

Quando o maestro está a frente de uma orquestra, ele exerce sua influência de várias maneiras. A profundidade da compreensão dos músicos e a qualidade de suas experiências é um reflexo da maneira como o maestro dirige os ensaios e concertos e o valor que eles empregam na música e na produção musical está intimamente ligado ao quanto eles valorizam o maestro da sua orquestra. A abertura da orquestra para novas ideias e novas músicas é diretamente influenciada pela forma como o maestro delinea (ou não) uma atitude de abertura. Conforme já discutido no capítulo 7.1 é através da capacidade de motivar e inspirar do maestro que a comunicação entre ele e a orquestra se torna mais eficaz e é a base do processo de comunicação e, portanto, da negociação da interpretação musical entre os dois agentes. A capacidade de serem músicos pensantes e independentes, capazes de tomar decisões criativas é moldada pela quantidade de responsabilidade que os maestros permitem que os músicos tenham. Em suma, a liderança do maestro é a soma total de sua influência multifacetada (Wis, 2007).

Como já discorrido no capítulo 2.6.2, com base no modelo do processo de negociação e de gestão de conflitos de Robbins (2020) o processo da negociação da interpretação musical, que inicia exclusivamente com o maestro ao ter uma atitude aberta e positiva envolve cinco passos: (i) preparação e planeamento; (ii) definição de regras básicas; (iii) esclarecimentos e justificativas; (iv) solução de problemas e (v) conclusão e implementação.

i- Preparação e Planeamento

Esta etapa também está relacionada com a habilidade profissional percebida no estudo observacional, a preparação prévia do maestro. Como já discutido, a preparação corrobora com a motivação e engajamento dos músicos durante o ensaio. No mesmo sentido, o maestro com autoconhecimento e autocontrole tem um objetivo em mente e é neste momento de preparação é que ele (re)conhece os

músicos e suas principais percepções e estilos interpretativos, identifica suas metas durante o ensaio e quais são os possíveis desafios ou conflitos que podem surgir durante o ensaio. Consequentemente a preparação da negociação pelo maestro envolve as seguintes atividades:

(a) Compreender integralmente a partitura orquestral, o estilo e o compositor, no intuito de recolher informações e base para sedimentar a interpretação de uma determinada peça;

(b) Conhecer os instrumentos musicais, suas possibilidades e dificuldades interpretativas e técnicas. Neste momento, sugestões de arcadas dos instrumentos de corda, articulação, digitação e diferentes tipos de baquetas, por exemplo são anotados na partitura para eventual negociação com os instrumentistas;

(c) Entender os músicos envolvidos. É importante conhecer as pessoas com quem ensaiará. Compreender na medida do possível seus estilos, suas personalidades, objetivos, metas e questões suscetíveis de serem levantadas pelos músicos facilitará o melhor tratamento de situações complexas ou conflitos durante o processo de negociação bem como durante o ensaio como um todo. Logo nos primeiros ensaios, a empatia pode auxiliar nessa compreensão dos músicos. Numa outra perspectiva, o maestro convidado pode, por exemplo, assistir às gravações da orquestra que o convidou para ter uma noção do estilo e personalidade dos músicos.

(d) “Comece com o objetivo em mente”. As palavras de Covey (2013), adaptadas para este estágio refletem os princípios de liderança pessoal. Isto é, o maestro líder (e também servo) tem uma clareza de objetivos, sabe em qual patamar ele e sua orquestra se encontram agora e toma a iniciativa em liderar a si e aos músicos para uma direção correta, para um nível superior. Ele também sabe o porquê das suas ações. Portanto, é neste momento durante o planejamento e ainda de acordo com Covey (2013), que o maestro define seus objetivos para o ensaio, fixa metas e seleciona prioridades para o que pode ser negociado, com objetivo de a médio e longo prazo direcionar a orquestra à um nível elevado.

(e) Ação. Neste estágio, o maestro examinará sobre o tipo de abordagem que terá com a orquestra. Empatia e assertividade serão habilidades importantes e condicionarão como o maestro ouvirá e comunicará com os músicos.

ii- Definição de regras básicas

Após o planejamento e preparação pessoal, o maestro poderá limitar os procedimentos para a negociação. Será em conjunto com todos os membros da orquestra, com alguns selecionados por ele ou com os chefes de naipe? A decisão competirá ao maestro. Entretanto, reside aqui um paradoxo. A multifacetada hierarquia da orquestra tem por convenção permitir que apenas os chefes de naipe se pronunciem verbalmente durante o ensaio. O maestro então, poderia negociar somente com eles. Porém, se cabe ao maestro decidir, o que o impediria de negociar com todos os membros em simultâneo? Cada instrumentista poderia contribuir para o desempenho das peças tendo o maestro como tutor e esse comportamento de negociação seria semelhante ao processo de interpretação das orquestras sem maestro, como a *Orpheus Chamber Orchestra*. Ressalva-se que negociar com todos os instrumentistas pode ser um objetivo final, a longo prazo e requer muito tempo para estabelecer uma mútua confiança entre os músicos e maestro. Ter pleno autoconhecimento, autocontrole e, sobretudo, constância no comportamento e decisões podem contribuir para uma orquestra chegar, se assim o maestro desejar, a esse nível.

Cabe aqui discutir o pensamento do maestro da Orquestra A. Ele confessa a importância de ouvir a orquestra, mas existe uma relutância. Segundo ele, o maestro quando tem uma relação com os músicos e há um espaço para conversarem sobre ideias de interpretação, duas coisas acontecem: (i) o ensaio é desordenado e (ii) o maestro perde sua autoridade. Ele ainda argumenta que ao ter esse relacionamento com os músicos, alguns o acharão agradável para conversar e outros o tacharão de não possuir ideias próprias.

Ouvir e influenciar pessoas é um longo processo e demanda muita paciência. Esta também é uma habilidade que, para além de ser solicitada pelos

músicos, é uma das características do líder, especialmente o servidor (Antunes, 2013; Barreto & Pereira, 2007; Fucci Amato & Amato Neto, 2009). O maestro não está enganado no que disse, porém há uma perspectiva diferente de trabalho com a orquestra a qual ele talvez não esteja habituado, por isso seu estranhamento. Ele reconhece a importância de ouvir os músicos e ter uma negociação, sobretudo, quando a orquestra já tem a maturidade ou o nível para que isso aconteça, porém para ele é isso é uma utopia. Há, portanto, três momentos distintos que o maestro pode influenciar positivamente para que a utopia possa vir a ser realidade: (i) o maestro de uma orquestra jovem; (ii) o maestro de uma orquestra profissional e (iii) o maestro convidado. Tais momentos serão discutidos na seção – 8.3.5 “experimentando a utopia: o maestro ouve, influencia e conduz a um novo nível”.

iii- Esclarecimentos e justificativas

O maestro ao ter uma postura mais aberta e ao mesmo tempo uma postura servidora, acaba por refletir uma atitude positiva à orquestra, e conseqüentemente, a influencia, isto é, a lidera com maior eficácia. Esta atitude vai de encontro à fala do músico 5 da Orquestra A, que disse que tinha medo de retaliações ao propor uma ideia musical. Por outro lado, esta atitude corrobora com os músicos 1 da Orquestra C e 4 da Orquestra B, que se sentiam à vontade para interpretar, por conta da atitude positiva e aberta a novas ideias do maestro. É neste momento, depois que as regras foram definidas, que as partes explicam e esclarecem (musicalmente, executando um trecho ou verbalmente), suas propostas musicais ou, por exemplo, quando o maestro ouve toda a orquestra (ou um naipe) e estimula os músicos a interpretar determinado trecho da partitura através de sugestões de caráter, metáforas, histórias, etc.

iv- Solução de problemas

Neste momento ocorre a negociação propriamente dita e quando se aproxima dos objetivos traçados na fase do planejamento. Na tentativa de se chegar a um acordo ambas as partes fazem concessões, mas para isso é preciso de ser

coerente na abordagem na comunicação, isto é, o gestual do maestro deve corresponder a suas orientações verbais e estas são estruturadas através de argumentos claramente planejados.

Carnegie (2014) sugeriu ao líder que fizesse sugestões e nunca impusesse a sua verdade. Para o autor, a lógica é semear uma ideia e deixar a pessoa amadurecer sobre ela, até chegar ao ponto de acreditar que seja sua própria concepção. No contexto de uma orquestra, ao aplicar este conceito o maestro sugere uma ideia interpretativa e dá liberdade para a criatividade dos músicos, mas a ideia original ainda é dele. Não se trata de um engodo ou manipulação, mas uma constante troca de informações, isto é, uma comunicação interpessoal, ouvir atentamente, ter empatia e ser assertivo. Destarte o maestro sabe que, ao dar o crédito da ideia interpretativa aos músicos estes se sentirão mais motivados, exatamente como corroborou o maestro da Orquestra B: “É um compromisso entre respeitar as ideias da orquestra ao mesmo tempo por um bocadinho da nossa visão e da nossa energia”.

v- Conclusão e implementação

A última etapa da negociação representa o momento de reunir todo o trabalho efetuado nas etapas precedentes e desenvolver os procedimentos necessários para a sua continuidade, isto é, durante um ensaio o processo de negociação é contínuo e repetido diversas vezes, inclusive na mesma peça. Se a performance musical é percebida como mutável e em constante movimento, mesmo durante o concerto a negociação ocorrerá. Neste caso, a comunicação gestual será a mediadora entre os músicos e o maestro: o naipe dos primeiros violinos, por exemplo, durante um trecho em *legato*, realiza um tipo de movimentação corporal e esta é recebida e replicada pelo maestro através do seu próprio gestual e vice-versa.

8.3.5 “Mas quando você consegue ter uma orquestra que tem esse nível de trocar ideias com os músicos numa boa e isso não prejudica ninguém, isso é muito legal. Mas, isso é meio que uma utopia”. – Experimentando a utopia: O maestro ouve, influencia e conduz a um novo nível.

Talvez o mais conhecido aforismo do filósofo grego Protágoras (c. 481 AC.- c. 411AC.) seja: “O homem é a medida de todas as coisas.” O axioma resume a ideia de que a verdade é intrínseca à experiência da humanidade, isto é a percepção do mundo depende do ponto de vista pessoal e está delimitado pela cultura onde o indivíduo está inserido, pela sua educação e escolhas. Nesta mesma faceta a filosofia apontou autores como Immanuel Kant (1724-1804), em “*Crítica da Razão Pura*” e seu conceito dualista da realidade: o mundo dos fenômenos, possível de ser experimentado, ou as coisas como são percebidas e o mundo que não é experimentado, o mundo *per se*, a coisa em si. Outro autor, Arthur Schopenhauer (1788-1860), em “*O mundo como vontade e Representação*”, a contemplação dos fenômenos e dos objetos permitiram ver a *representação* desses objetos no observador. Para Schopenhauer, no entanto, a realidade, a coisa em si é incognoscível, pois percebemos apenas suas representações, mas é possível de experimentá-la. O filósofo aproximou-se do pensamento oriental ao tratar da realidade encoberta pelo “*Véu de Maya*”³⁵.

Por um outro lado, *Utopia*, a mítica ilha/cidade que Thomas More (1478-1535) percorreu no livro homônimo sobre a perfeição e a igualdade econômica social. Quando More cunhou o termo “utopia” e todo o significado que esta palavra e também a história da cidade Utopia carregam, sua ideia estava inserida e alicerçada no pensamento renascentista e na filosofia humanista. Ora, em termos gerais, se o renascimento e o humanismo recuperaram os ideais da antiguidade clássica em justaposição ao dogmatismo medieval tão combatido por Thomas More, não temos novamente o aforismo “O homem é a medida de todas as coisas”? Não seria, portanto, a utopia uma percepção da realidade, mas possível de

³⁵ Cf. Mesquita, Fábio L. de A. Schopenhauer e o Oriente. Tese, (doutorado em filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Universidade de São Paulo, 2007

experimentação de acordo com as percepções pessoais e *vontade*? As dificuldades narradas pelo maestro são, *a priori*, a percepção da sua realidade, e não a realidade em si. Porquê então a utopia não pode ser a realidade?

Pode-se ainda continuar na análise da percepção e da compreensão da realidade e das utopias, pois as sensações, sejam elas de dor e prazer, do bem-estar ao desconforto e a doença, foram, para Damásio (2017), os catalisadores do processo de interrogação e de solução de problemas. A princípio, pode parecer egoico quando trata-se do sentimento, das sensações e da subjetividade, mas quando essas sensações são causadas pelo outro, por empatia (ou por ódio, como tratou o autor), aí que os seres humanos usaram seus recursos individuais, tecnológicos e coletivos, inventando uma série de respostas, morais, legais, artísticas e religiosas.

Os empreendimentos humanos oriundos do seu intelecto têm uma carga biológica e evolutiva. No entanto, as práticas culturais dependem de fenómenos sociais e coletivos, por exemplo, a forma como dois indivíduos contemplam, em conjunto o mesmo objeto e como partilham uma intenção a relação a esse objeto. Cada opinião pode ou não ser contrária, de acordo com sua história e *background* pessoal. Assim, não seria isso o conceito de *affordance* criado por Gibson, (1977)? Onde aquilo que podemos perceber em um ambiente, são suas *affordances*, e não suas propriedades ou dimensões. Não há verdades nem valores absolutos, e sim o que se pode sentir deles, portanto, diferentes *affordances* criam diferentes culturas.

“A nossa mente consegue inventar novos mundos e por vezes construí-los” (Damásio, 2017, p. 99). E também: “a criação de mapas e de imagens trouxe uma nova possibilidade: agora, os organismos podiam produzir dentro de si mesmos uma representação privada do universo que lhes cercava” (id. p. 113) e ainda mais:

A capacidade de gerar imagens possibilitou que os organismos representassem o mundo em seu redor, um mundo com todos os tipos de objetos e com outros organismos; e, o que foi igualmente importante, permitiu que os organismos representassem o mundo do seu interior (Damásio, 2017, p. 112).

Dois princípios filosóficos muito anteriores à teoria de Damásio podem ser evocados aqui: o Mentalismo e a Correspondência. Atribuídos a Hermes Trimegisto³⁶ (1998), o princípio do Mentalismo infere que “O Todo é mente, o Universo é mental” (Trimegisto, 1998, p. 5), e o princípio da Correspondência traduz-se em “O que está em cima é como o que está em baixo, e o que está em baixo é como o que está em cima.” (id. p. 6). O microcosmo humano, celular, atômico é governado pelas mesmas regras que o macrocosmo universal e vice-versa. As leis que regulam as células, bactérias os homens são as mesmas que regulam o Universo como um todo. Foram as mesmas leis que possibilitaram o surgimento de imagens e, finalmente as culturas, ao aplicarmos estes princípios ao pensamento de Damásio (2017).

As diferentes imagens de diferentes mundos, exterior e interior, formam a orquestra da mente, cuja música é de uma realidade mais complexa que desejaríamos. Então, o conteúdo imagético é, para Damásio, a base do surgimento da mente. Todavia não há uma clareza se essa imagem é uma realidade, ou realidades, ou representação de realidades. Até então, não se sabe sequer o que é a realidade. Damásio frisou somente que as imagens geram narrativas sem serem neutras e são uma visão (ou representação) de nosso mundo apenas:

Somos narradores incessantes de histórias acerca de quase tudo o que se passa na nossa vida, sobretudo acerca das coisas importantes, mas não só, e colorimos alegremente essas narrativas com todas as influências das nossas experiências anteriores e com os nossos gostos e aversões (Damásio, 2017, p. 141).

As narrativas criam histórias as quais nós somos os protagonistas. Essas histórias são formadas por imagens agregadas de sentimentos e geram a memória. Esta é a aprendizagem baseada em imagens e mecanismos de recordação que, ao construir narrativas abrangentes integra elementos de ficção e sentimentos, surgindo então a criatividade. Não é a memória e a representação do mundo ideal que ela constrói melhor que a fatídica realidade? Eis aí o gérmen das artes:

³⁶ Cf. Trimegisto, H. 1998, O Caibalion: Estudo da Filosofia Hermética do Antigo Egito e da Grécia. São Paulo: Editora Pensamento.

Vivo em lembranças, morro de esquecido
De quem sempre devera ser lembrado,
Se lhe lembrara estado tão contente.
Oh quem tornar pudera a ser nascido!
Soubera-me lograr do bem passado,
Se conhecer soubera o mal presente.
(Camões, 2003, p.16)³⁷.

Essa digressão filosófica foi para delimitar a **utopia** sugerida pelo maestro entrevistado. Uma perspectiva é apenas a aparência de um todo. Isso quer dizer que um maestro, um líder ou qualquer pessoa compreende que as dificuldades e incertezas encontradas ao longo do seu percurso pessoal e profissional são suas próprias perspectivas e não a realidade em si. A partir deste prisma, um caleidoscópio de possibilidades pode ser criado e, então, o maestro ao encontrar dilemas, como por exemplo, “é possível dialogar com os músicos da orquestra”? ou “é possível conduzi-los a um outro paradigma artístico, humano e intelectual”? ele “experimentará a sua própria utopia” e não conceberá um taxativo “não”. Ele terá diversas alternativas a sua escolha, estará aberto a novos caminhos a percorrer e questões como “que tal?”, “e se?” e “qual o próximo desafio”? farão que o maestro permaneça firmado no macrocosmo das possibilidades.

Ter uma atitude aberta e criativa nas adversidades foi referenciado como *mindset de crescimento* por Dweck (2017). Já Zander (2001), deduziu que o maestro não produz som, ele depende no seu poder e na sua habilidade de transformar as outras pessoas poderosas. Na visão deste autor o papel do maestro é despertar a possibilidade nos outros. Saber ouvir os outros é imprescindível para um diálogo, para uma negociação e, sobretudo, para influenciar. As possibilidades, portanto, influenciam os outros e constroem uma utopia coletiva: “precisamos de uma “liderança-ouvinte” para nos lembrar do momento presente, da imprevisibilidade constante da vida e do poder do diálogo ativo” (Talgam, 2016, p. 76).

³⁷ Cf. Camões L. V. (2003). Sonetos e outros Poemas. Lisboa: Editora Planeta.

Como discorrido anteriormente, há três momentos distintos que o maestro pode influenciar positivamente para que a utopia possa vir a ser realidade: (i) o maestro de uma orquestra jovem; (ii) o maestro de uma orquestra profissional e (iii) o maestro convidado.

Mesmo com as orquestras mais experientes ou profissionais, ouvir, transmitir informações, interpretar a intenção musical, envolver os músicos na descoberta do que a música tem a oferecer e desenvolver habilidades e compreensão individuais e coletivas, tudo está relacionado ao papel de “professor” do maestro (Whitaker, 2017; Wis, 2007). Segundo as autoras, cada vez que uma ideia é partilhada, cada vez que um gesto demonstra como moldar uma frase, quando informa a orquestra sobre a prática estilística, sobre o contexto e quando o maestro se esforça para inspirar os músicos a atingir o mais alto nível possível, ele está a ensinar. “Pode-se argumentar que tudo o que envolve o ensaio e a direção pode ser caracterizado por um paradigma de ensino, mesmo em um ambiente de conjunto profissional” (Wis, 2007, p. 99). É, portanto, o dever de um maestro atingir um alto nível musical e também atingir um nível onde seja possível discutir/dialogar e negociar as ideias musicais.

i- O maestro de uma orquestra jovem

Spears (2010b) e Almeida (2015) sintetizaram o modelo da liderança servidora de Robert Greenleaf (Greenleaf et al., 2002) em dez habilidades. Duas delas, o *compromisso com o crescimento das pessoas*, (que alimenta e reconhece a enorme responsabilidade de fazer tudo em seu poder para nutrir o crescimento pessoal e profissional dos colaboradores e colegas) e *construção da comunidade*, (compromisso com a construção e manutenção das relações entre a organização e a sociedade que está inserida), são habilidades relevantes para o maestro de qualquer orquestra, todavia imprescindíveis para o maestro de uma orquestra jovem. É neste conjunto que o maestro deveria empenhar-se no desenvolvimento musical, intelectual e pessoal dos músicos. O maestro que influencia desde o pódio mostra à orquestra para onde “ir”, musical e expressivamente falando. Ele ensina -

por meio de suas palavras, seus gestos, sua paixão e sua pedagogia - planeia e se prepara para que essas experiências aconteçam de forma eficiente e significativa. Planejar e preparar também são características apontada por Spears (2010) e Almedia (2015) incutidas na *previsão*, que permite ao líder entender as lições do passado, a realidade atual, bem como as prováveis consequências no futuro das decisões atuais.

Destarte, os melhores líderes utilizam da pedagogia, que é inerente da sua função, e criam oportunidades para desenvolver a habilidade e compreensão dos músicos que lideram. Conseqüentemente, o maestro de uma orquestra jovem encontra uma maneira de liderar através do ensino e desenvolve o conjunto e os músicos individualmente para se tornarem mais do que eficazes em seguir direções. É também seu papel moldar seu desenvolvimento pessoal através do trabalho que ele faz fora do ensaio, bem como no pódio e sobre moldar os músicos para ajudá-los a passar para o próximo nível, independentemente de sua idade, experiência ou status profissional. Neste ponto de vista, apresentado por Dalagna (2016; Dalagna et al., 2021) uma pessoa não pode impor um resultado artístico desejado na performance musical em outra pessoa. Tal fenômeno somente pode ser estimulado, guiado e negociado por outros. Com base nesses pressupostos, é possível inferir quais representações mentais do resultado artístico desejado são desenvolvidas a partir de conhecimento previamente adquirido pelo indivíduo (Dalagna et al., 2021). Embora o contexto deste conceito apresentado por Dalagna diz respeito a casos individuais (professor-aluno), o maestro líder que ouve e está atento ao desenvolvimento dos seus liderados estimula, portanto, os seus músicos a um novo nível e estes estarão abertos a novas ideias e tornar-se-ão mais independentes.

ii- O maestro de uma orquestra profissional

Muitos músicos têm a convicção limitante de que, uma vez que adquiriram um status musical ou profissional, eles não precisam mais de ser ensinados e certamente não querem um maestro a ensiná-los. Músicos experientes passam a

possuir uma autossuficiência que pode torná-los resistentes às tentativas de que alguém os ensine. Isso torna o trabalho com orquestras profissionais e semiprofissionais desafiante para qualquer maestro (Allmendinger et al., 1996; Lehmann, 2014; Wis, 2007). Também explica o porquê do maestro da Orquestra A ter dito que perderia sua autoridade ao perguntar sugestões sobre a interpretação da peça à orquestra. Porém, como corroboraram os resultados do estudo piloto e de acordo com Whitaker (2017) e Montemayor (2019), os maestros de orquestras profissionais também utilizam estratégias de ensaio semelhantes à maestros de orquestras jovens. Ou seja, eles também utilizaram a pedagogia e, de modo geral, criaram oportunidades para desenvolver a habilidade e compreensão dos músicos que lideravam. E ao contrário da afirmação do maestro A, não perderam sua autoridade, pois a postura aberta e positiva dos maestros fortaleceu o desenvolvimento e interesse dos músicos das suas orquestras.

Sendo assim, não há dúvida de que músicos profissionais que desenvolveram um alto nível de habilidade artística e acumularam uma boa quantidade de experiência não precisam de ser instruídos da mesma forma que um iniciante. No entanto, eles ainda podem ser ensinados a usar seus talentos coletivamente para que a orquestra (um grupo de “formadores de opinião” individuais) possa funcionar como um todo artístico. É aqui que surge a “metáfora da orquestra”, tão explorada pelos autores corporativos.

iii- O maestro convidado

É importante lembrar que nas organizações e empresas não existe a figura de um gestor ou um gerente convidado. As orquestras profissionais, contudo, são dirigidas por outros maestros cerca da metade do tempo de suas temporadas de concertos. A cultura organizacional de uma orquestra é bastante estabelecida, pois os músicos reúnem-se já sabendo dos momentos do ensaio e como fazer o trabalho e, de acordo com Mintzberg, et al, (2007), essa realidade é capaz de facilitar o trabalho no nível cultural, pois a cultura não precisaria de ser criada, porém realçada. Na opinião do autor, o líder poderia “usar essa cultura para definir a

exclusividade do grupo e seu espírito em comparação com outras orquestras (...) isso deixaria o regente livre para injetar seu estilo e energia no sistema.” (p. 335).

Mais uma vez, a utopia pode ser experimentada, pois permanecer no macrocosmo das possibilidades é influenciar positivamente e a servir aos outros. Zander (2017) afirmou, em relação ao seus ensaios com a *Philharmonia Orchestra* e do ritmo obsessivo do primeiro andamento da sétima sinfonia de Beethoven, que seu trabalho como maestro é recordar os instrumentistas qual é o ritmo da transformação, porque este ritmo é mais leve, brilhante, rápido e fluente, do que o ritmo da exortação, da censura, da culpa, do “você deve”, “não pode”, etc.

Em suma, o maestro convidado aproveita as infinitas possibilidades que ele dispõe momentaneamente com a orquestra que o convidou para influenciá-la positivamente e quem sabe, conduzi-la a um outro nível. Como afirmado no início deste capítulo, com base em Masur (1999), o líder acredita plenamente no que está a fazer e ele nunca duvida da capacidade das pessoas que ele está a liderar, mesmo que seja temporariamente, para concretizar as possibilidades que detém em sua mente.

8.4. Estratégias para uma direção colaborativa

Em ambientes de liderança fraca, todo o poder de tomada de decisão está centrado no topo. Os líderes nesses ambientes esperam que as informações sejam transmitidas aos que ocupam posições de autoridade. Os líderes servidores fazem o oposto. Eles empurram a autoridade para aqueles com a informação. E nesse tipo de ambiente, as pessoas se sentem responsáveis e confiáveis para fazer o trabalho para o qual foram treinadas sem que os líderes as pressionem ou enervem indevidamente ou usem o medo para impulsioná-las (Blanchard & Broadwell, 2018, p. 11)³⁸

³⁸ In weak leadership environments, all the decision-making power is focused at the top. Leaders in these environments expect information to be pushed up to those in authority positions. Servant leaders do the opposite. They push authority down to those with the information. And in that kind of environment, people feel accountable for and trusted to do the job for which they've been trained without leaders putting undue pressure or stress on them or using fear to drive them (Blanchard & Broadwell, 2018, p. 11)

Nos capítulos anteriores discutiu-se sobre a comunicação como uma expressão da liderança do maestro, isto é, a comunicação influencia os seus liderados, os músicos. E se influenciar é liderar, a comunicação do maestro lidera os músicos à um novo paradigma onde eles são protagonistas e conscientes da sua responsabilidade da interpretação musical. O maestro então deixaria de ser este protagonista único da interpretação, o “mito ou herói”, e trabalharia coletivamente com seus músicos, servindo-os e engajando-os no processo da construção musical.

Este paradigma é construído e estimulado pelo maestro e é reiterado ao longo do tempo, pois ele não surgirá instantaneamente. Sendo um processo extenso, envolve a mudança e transição de valores, primeiramente do próprio maestro que decide e escolhe “experimentar a utopia”, questiona o objetivo da sua autoridade, do seu poder, posiciona-se abertamente a novas possibilidades e, em seguida, na postura de líder e servo, incita os músicos a engajarem-se plenamente e intelectualmente na construção de uma peça no propósito de torná-los líderes e como ele, poderosos como sugeriram Blanchard & Broadwell (2018) na epígrafe desta secção. É um processo e como tal envolve etapas e estratégias para sua aplicação. Todavia, o conceito de estratégia ainda é muito difuso e possui um baixo nível consensual. O uso indiscriminado do termo é muitas vezes utilizado para dar importância retórica à discussão. Logo a essência da estratégia é a capacidade de antecipação de adequação à realidade, quando o líder percebe o ambiente e o cenário e traduz em ações concretas (Silva, 2019).

Então, a partir dos dados observados e discutidos nesta investigação, através do modelo de Mintzberg, et al (2007), Silva (2019) e do refinamento das etapas do processo de negociação, foi sugerido cinco estratégias para uma direção de orquestra de maneira colaborativa, nomeadamente: (i) estratégia como perspectiva; (ii) posição; (iii) plano; (iv) pretexto e (v) padrão.

Portanto, cada uma dessas definições foi adaptada ao contexto da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra no intuito de criar ensaios colaborativos. Entretanto, não é a intenção desta secção prescrever tarefas ou procedimentos que o maestro deveria fazer ou se comportar. Porém, apresenta um

conjunto de sugestões, (abordagens e metodologias) com a finalidade de estimular a reflexão sobre o maestro como um líder-servo, as possibilidades de uma direção colaborativa, estratégias para o ensaio sinfônico e suas práticas. As diferentes estratégias elencadas neste capítulo pretendem apoiar os maestros, professores e estudantes de direção na construção de uma nova abordagem colaborativa durante os ensaios. Portanto, compete a esses maestros a seleção e a adaptação destas estratégias de acordo com o contexto da orquestra, as fases do ensaio, o foco interpretativo e suas necessidades específicas.

8.4.1 Estratégia como Perspetiva

Conforme já detalhado nos capítulos anteriores, de acordo com Mintzberg, et al (2007) e Silva (2019), a estratégia como perspectiva pode ser entendida como a visão, na intenção de regular um comportamento determinado, definir a razão de ser da empresa, sua cultura organizacional, sua visão de futuro e necessidades para satisfazer a sociedade (Silva, 2019). Ela é coletiva e partilhada pelos colaboradores como a missão, a visão e os valores da organização, isto é, o seu propósito e sua razão de ser.

Semelhantemente, numa orquestra sinfônica a visão é a razão da sua existência, a definir o que deve ser feito, o seu objetivo. Contudo, essa visão é a longo prazo, é o maestro (ou o diretor artístico, ou o comité artístico) que idealizam essa visão. Os conceitos de liderança, portanto serão aqui aplicados no sentido de transformar e servir a orquestra. Para além do bem-estar dos músicos, da programação anual das temporadas de concertos, dos contratos com artistas convidados, do relacionamento entre patronos e órgãos governamentais, o maestro precisa de perceber qual é propósito da sua orquestra. Ao mesmo tempo aqui ele percebe o seu propósito como líder-servo, pois é a visão a longo prazo e a consolidação de um propósito que garantem a que o maestro está a liderar e apenas a existir no seu papel de diretor musical (Wis, 2002).

Como já discutido no capítulo III, o propósito de uma organização relaciona-se com a estratégia como perspectiva, pois ele fomenta uma mente coletiva através

das declarações de missão, visão e valores dessa organização. O maestro será o responsável por partilhar esse propósito com sua orquestra.

Segundo Sinek (2018), os líderes de destaque possuíam um comportamento em comum: sabiam o que faziam, como faziam e porquê faziam. O autor conclui que a maioria das pessoas e líderes sabem explicar o que fazem; alguns líderes sabem explicar como fazem o que fazem; e poucos líderes sabem explicar o porquê daquilo que fazem. Então, para Sinek (2018), o propósito (e consequentemente as declarações de missão, visão e valores da orquestra) devem começar com o “porquê”. O autor conclui também que carisma não está relacionado com a energia, a empolgação do líder. Está diretamente ligado à clareza do “porque”. É essa clareza que inspira, e que envolve os demais liderados.

Portanto, para além das perguntas da investigação já delineadas algumas questões foram ponderadas em forma de perguntas no intuito de se aperceber “o porquê” e que poderiam nortear como uma perspectiva estratégica a pesquisa guiada pela prática do capítulo IX:

Os músicos sentem-se motivados em contribuir com a interpretação da peça, porquê não desenvolvemos um ensaio colaborativo?

Num ambiente onde há colaboração e confiança, a criatividade é potencializada, então porquê não promover nos músicos a necessidade de desenvolver uma competência empática e harmónica com os seus pares e com o seu ambiente de trabalho?

De maneira genérica, essas questões podem ser aplicadas em qualquer contexto sinfónico, afinal o maestro deveria começar pelo porquê. Cabe a ele perceber na sua orquestra aonde ela poderia estar no sentido artístico, profissional e humano se dependesse dele. O porquê é uma ideia inicial. “como” são as ações que empreendidas para realizar essa ideia, e os “o quês” são os resultados dessas ações.

No capítulo 8.3 discorreu-se sobre os pilares da liderança do “maestro-servo”. O maestro influencia através da paixão; da visão; ao ouvir e perceber as idiosincrasias dos seus músicos; envolve-se com eles; lidera e comunica com autoconhecimento, autocontrole e constância de comportamento; cria situações

para desenvolver o “universo das possibilidades”. Portanto, a medida que a estratégia como perspectiva, engloba conceitos como missão, visão e valores, que são entendidos como o propósito da orquestra, o maestro utilizará desta estratégia para seu próprio propósito no intuito de desenvolver uma mente coletiva onde ele é o servo da orquestra e servo da música.

8.4.2 Estratégia como Posição

A estratégia é uma posição, é uma maneira de situar e posicionar a organização em seu ambiente externo, isto é, a localização e inserção de determinados produtos nos seus respectivos mercados. A posição vincula-se e relaciona-se com o público, estimulando a criação de valores e visando garantir que a perspectiva, a estratégia anterior, perdure a longo prazo, a cumprir o seu propósito, propiciando e maximizando o valor criado (Silva, 2019).

Pensar num ambiente externo ou localizar e inserir uma orquestra sinfônica no seu mercado não foi referido em nenhum momento pelos entrevistados da primeira fase da investigação e obviamente não o foi pelo estudo piloto. Porém mesmo assim o “maestro-servo” pode perceber a estratégia como posição. Um dos mentores do investigador principal, o maestro Isaac Karabtchevsky costuma dizer que uma orquestra é o centro de erradicação da miséria cultural. Ela não é a responsável apenas pela difusão da música sinfônica, mas é a afirmação da nacionalidade, da capacidade que seus músicos têm de organizar e se expressar através de um tipo de música:

A orquestra sinfônica é um pequeno extrato, um microcosmo que reflete o macro. Uma sinfônica, quando funciona bem, é um atestado da capacidade que um povo tem de se organizar numa instituição cultural. Por isso, é melhor ter e se propor a um caminho evolutivo do que não ter nada. Há muitos Estados que não têm orquestra sinfônica e não são conhecidos por sua tradição de orquestra. A orquestra é a afirmação de um povo (Karabtchevsky, 2002).

O maestro continuou dizendo que a sociedade é sensível à música e é cativada pelo som de uma orquestra mesmo que não conheça nada de música de

concerto, pois para ele, existe um elemento intuitivo na população que caracteriza a musicalidade do povo. Então, é fundamental na opinião de Karabtchevsky (2002) que, se a orquestra é um centro de erradicação da miséria cultural, ela precisa de ir ao encontro da sociedade, para além de um grupo seletivo, mesmo quando o suporte financeiro seja escasso porque a sociedade, simbolicamente, respalda uma orquestra (Karabtchevsky, 2002).

No mesmo sentido Abeles & Hafeli (2014), tiveram resultados semelhantes ao desta investigação ao perceberem que os músicos numa orquestra se sentem desmotivados ao estarem plenamente subordinados ao maestro sem terem a oportunidade de partilharem suas ideias criativas para a performance. Porém, os autores concluíram que os músicos se sentem mais motivados quando participam dos programas de formação da orquestra, particularmente aqueles programas que os colocam em contato próximo com os jovens. Segundo os autores, as orquestras podem melhorar as perspectivas positivas dos músicos sobre suas carreiras, disponibilizando oportunidades contínuas para que eles trabalhem e construam relacionamentos com jovens. Essas experiências poderiam ser programas de educação que gerem um forte compromisso dos músicos da orquestra e que os coloquem em ambientes mais íntimos com os jovens nas escolas, por exemplo, ou outras esferas da sociedade. Essas experiências provavelmente satisfariam os desejos dos membros da orquestra de se conectarem e “retribuírem” à sociedade, além de fornecer uma maneira de exprimirem as suas criatividade. (Abeles & Hafeli, 2014).

Portanto, posicionar-se no seu ambiente externo, ou seja, na sua sociedade, é uma estratégia para o maestro e para uma orquestra. E se essa posição deverá perdurar a longo prazo, a cumprir o seu propósito, propiciando e maximizando o valor criado (Silva, 2019), isto é, a maximizar a motivação dos músicos e as possibilidades de eles poderem contribuir artisticamente e criativamente para a sociedade e também para a interpretação musical, certamente ela é uma estratégia a ser usada pelo “maestro-servo” que se preocupa com a formação, inserção e crescimento da sua orquestra

8.4.3 Estratégia como Plano e Pretexto

Para Mintzberg et al., (2007) e Silva (2019) a estratégia quando percebida como um plano é uma direção racional, um curso de ação elaborado previamente e proporciona consistência ao posicionamento da organização. Após as ideias iniciais concebidas como, visão, missão e valores estarem definidas e o posicionamento já estar direcionado, é o momento do planejamento para a concretização das estratégias anteriores.

Para cada curso de ação, o maestro pode planejar a longo e a curto prazo. A longo prazo serão as estratégias que agregarão darão suporte à perspectiva dele e da orquestra. Por exemplo, se a missão da orquestra é ter músicos motivados, num ambiente colaborativo, criativo e de confiança, como poderá o maestro agir para que isso ocorra? Quais atividades terá ele de desenvolver para que a orquestra supra as necessidades culturais da sua comunidade (a posição).

Ele então analisará o que a orquestra já possui, os seus recursos humanos, acadêmicos e financeiros, equipará aos novos propósitos (visão, missão e valores, portanto sua perspectiva) e a partir daí, criará ações para que aquilo que foi delimitado anteriormente aconteça. Neste ínterim, gerará novas competências e novas capacidades aos músicos da orquestra que adaptar-se-ão ao propósito difundidos na estratégia como perspectiva.

A curto prazo o planejamento envolve atividades cotidianas do maestro como a definição e planejamento da temporada de concertos de acordo com o propósito da orquestra; o contato e contrato de artistas convidados e instituições culturais; o contrato, formação e gestão de músicos da orquestra; planejamento e calendarização dos ensaios; estudo das partituras; entre outras.

São todas as ações que antecedem cada ensaio e são refletidas racionalmente, isto é a escolha de uma determinada peça para um concerto, por exemplo, evoca as ideias estratégicas da perspectiva. Incluir a mesma peça num programa educacional alude a estratégia como posição. Por um outro lado, estudar a peça, para além do conteúdo artístico e interpretativo, ou seja, ter a perspectiva e o posicionamento como estratégias, pode ser benéfico e dar consistência à estas

estratégias, pois como já referido nos capítulos anteriores, o planeamento prévio do maestro foi uma das capacidades profissionais percebidas nesta investigação e capaz de motivar e inspirar os músicos da orquestra.

A estratégia como pretexto é uma manobra específica para superar ou se antecipar a um concorrente (Mintzberg et al., 2007). São movimentos rápidos que as organizações fazem para acelerar a conceção de uma meta ou melhorar a eficiência de um plano que ela estabeleceu (Silva, 2019). No âmbito desta investigação, esta conceção não foi relacionada como superação a um concorrente, mas sim à superação de conflitos entre o maestro e a orquestra, portanto está alinhada ao pensamento de Silva (2019) que compreendeu o pretexto como ações rápidas para melhorar o plano concebido anteriormente. Portanto, a gestão de conflitos e o processo da negociação (conceitos que foram discutidos no capítulo 2.6.2) são estratégias percebidas como pretexto e estão alinhadas às estratégias anteriores.

8.4.4 Estratégia como Padrão

A estratégia como padrão é um comportamento ao longo do tempo e um fluxo de ações. Muitas ações não são planeadas e pensadas, mas acabam por contribuir à gestão da empresa, aperfeiçoam a execução do plano e dão um suporte mais adequado ao posicionamento. A estratégia, portanto pode surgir da consistência de comportamento que pode ser pretendida ou não (Mintzberg et al., 2007).

Após o maestro ter definido seu plano estratégico e ter-se estabelecido na orquestra, suas ações tornam-se num padrão quando são bem-sucedidas e trazem resultados positivos. Então, essas ações são propensas a serem incorporadas ao comportamento da orquestra. As estratégias realizadas neste caso seriam as ações a longo prazo realizadas pelo maestro que deram certo, por exemplo, a realização de concertos didáticos onde os músicos também tiveram a oportunidade de ensinar sobre as peças apresentadas, seja num conservatório ou numa entidade apoiada

pela orquestra. Outro exemplo é quando os músicos têm espaço para serem e criativos e desenvolverem ações não planeadas. Os resultados podem ser satisfatórios e os músicos ficarão motivados pelas oportunidades de poderem contribuir com a erradicação miséria cultural em sua sociedade. Portanto essas ações ou esses concertos poderão ser um padrão nessa orquestra.

Se partimos desse pressuposto das estratégias emergentes que são bem-sucedidas e transformam-se em estratégias realizadas, elas serão sempre únicas e surgirão a cada momento. Por exemplo, no contexto do ensaio durante o processo de negociação, as estratégias pensadas antes durante o planeamento (as estratégias pretendidas, de acordo com Mintzberg et al, (2007)), que não deram certo ou não foram realizadas, são novamente adaptadas (as estratégias emergentes). As adaptações podem ser uma maneira diferente de explicar um fraseado, ou um gesto distinto, ou uma atitude comportamental que diferiam daqueles planeados anteriormente e que foram eficazes para o entendimento dos músicos. Então, a adaptabilidade é fruto da iniciativa e da criatividade do “maestro-servo” que se preocupa com o crescimento dos músicos.

8.4.5 Estratégias para uma direção colaborativa - uma síntese

Portanto as estratégias para uma direção colaborativa apresentadas, tiveram cinco prismas diferentes, porém interrelacionados e fundamentados em Mintzberg, et al., (2007) e Silva, (2019). O início dá-se com o maestro, que percebe a sua importância como líder-servo, “experimenta a utopia” e posiciona-se abertamente a novas possibilidades.

Através do prisma da perspectiva destacaram os propósitos da orquestra e do maestro, que são fundamentais para definir o sentido das suas próprias existências e perceber os seus “porquês”, com o intuito de engajar, direcionar e motivar o comportamento dos músicos e do próprio maestro através do autoconhecimento.

Na estratégia como posição a orquestra relacionar-se-á com o seu meio, a sociedade. Um aprofundamento dessa relação trará benefícios para os músicos

que estarão mais motivados e engajados por participarem ativamente da erradicação da falta de cultura presente na sociedade.

Os diversos posicionamentos da orquestra demandarão um planeamento, que é a definição consciente do caminho a ser seguido para dar suporte para alcançar o triunfo da posição escolhida. O triunfo é ter ensaios colaborativos onde os músicos possam colaborar de maneira engajada e criativa, a impactar a transformação social tanto interna, na própria orquestra através do relacionamento interpessoal entre músicos e o maestro, quanto externa, a fomentar a cultura na sociedade.

O pretexto garante de maneira rápida e criativa as oportunidades de ampliação dos ajustes necessários para o sucesso da orquestra, tanto a longo prazo, como no caso das adaptações das programações dos concertos e outros fatores que garantem a fluência dos propósitos da orquestra oriundos da perspectiva, tanto a curto prazo, como a negociação e gestão de conflitos durante os ensaios.

O prisma do padrão possibilita a percepção da origem e as implicações do fenômeno do processo emergente para o desenvolvimento da orquestra. Um processo que demanda atenção, pois nem todas as ações do maestro que surgem sem a sua intencionalidade é necessariamente eficaz. Todavia, há ações emergentes que podem dar um contributo muito útil e importante para o êxito da orquestra.

A aglutinação do conceito de “estratégias de ensaio” no intuito de se ter uma direção colaborativa pulverizado nos “5 Ps” da estratégia facilitam a identificação das interações que o “maestro-servo” pode desenvolver com sua orquestra. As estratégias não são prescritivas ou obrigatórias, mas podem ser um modelo a facilitar o papel do maestro em satisfazer as necessidades da orquestra e as suas próprias. As estratégias para uma direção colaborativa podem, portanto, ser um instrumento onde o conceito “resultados artísticos desejados” são priorizados, pois o maestro negocia e partilha as suas escolhas e concepções musicais com a orquestra, ao invés de simplesmente impô-las.

Variação

Estudo Empírico – Fase II

Capítulo IX

Pesquisa guiada pela prática

Capítulo X

Resultados e discussão da Fase II

Capítulo XI

Variação Final

Introdução

Concluindo o *Prelúdio, Fuga e Variação*, esta terceira secção inclui três capítulos.

Os capítulos IX e X perfazem a pesquisa guiada pela prática ou *practice led research*, cujo objetivo é observar o impacto das implicações que as estratégias sintetizadas na fase anterior trouxeram ao ensaio. Os resultados são parcialmente favoráveis e as estratégias podem ser ferramentas importantes para que o “maestro-servo” desenvolva um ensaio colaborativo e criativo capaz de, a longo prazo, levar sua orquestra a um nível intelectual e musical superior.

O capítulo XI, para além de discorrer sobre os inúmeros aspetos estudados ao longo desta investigação, aventa futuras perspetivas e indagações destinadas tanto a maestros profissionais, quanto a professores e estudantes de direção.

Capítulo IX

Estudo Empírico- Fase II

Pesquisa Guiada pela Prática

9.1 Introdução

Os resultados obtidos na fase anterior, quer no estudo piloto quer no estudo observacional possibilitaram a compreensão do processo da Comunicação Interpessoal entre o maestro e a orquestra durante o ensaio e a percepção da habilidade de influenciar que o maestro possui.

Em seguida, ao aplicar os conceitos da liderança servidora, idealizou-se o conceito do “maestro-servo”, onde este é um servo da orquestra e servo da música. Então, um conjunto de estratégias colaborativas foi sintetizada a partir dos modelos de Mintzberg et al., (2007) e Silva (2019), onde o maestro e a orquestra negociam os “resultados artísticos desejados”.

9.2 Método e Objetivo

A declaração de Viena, (“Vienna Declaration on Artistic Research,” 2020) foi publicada em 2020 por sete organizações europeias do ensino superior de arte (representando escolas de arte, conservatórios, arquitetura e escolas de cinema), dois organismos de acreditação de escolas de arte, a organização do sector público das artes *Culture Action Europe* e a *Society for Artistic Research*. Sua introdução afirmou que:

*A Pesquisa Artística*³⁹ é uma investigação baseada na prática, guiada pela prática nas artes, que se desenvolveu rapidamente nos últimos vinte anos a nível global e é uma base de conhecimento chave para a

³⁹ O conceito *Artistic Research* foi utilizado nesta tese a partir da tradução para o português brasileiro, como sugestão do investigador português Paulo Assis (2013). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wB54jpZ8BtY&t=1308s>

educação artística nas Instituições de Ensino Superior de Artes⁴⁰
("Vienna Declaration on Artistic Research," 2020, p. 1) *grifo nosso*.

Nas últimas décadas, a pesquisa artística baseada na prática tem recebido uma peculiar atenção no intuito de consolidar os protocolos e as convenções da investigação artística na universidade (Green, 2014). Diversos autores têm defendido esta ideia como uma proposição metodológica, como Haseman (2015), Smith & Dean, (2009), Candy (2006), Macnamara (2006), Gray (1996), entre outros.

No contexto abarcado pela *pesquisa artística*, a pesquisa guiada pela prática (*practice-led research*⁴¹) é uma metodologia enraizada no mundo da arte que compreende os imperativos da criação artística que muitas vezes não são aceites por outras divisões metodológicas e as necessidades dos investigadores da área (N. Prette & Braga, 2020). De acordo com Candy (2006), ela está preocupada com a natureza da prática e conduz a novos conhecimentos que têm significados operacionais para essa prática. Segundo a autora, os resultados da pesquisa guiada pela prática podem ser totalmente descritos em forma de texto sem a inclusão de um trabalho criativo. Logo, o objetivo principal da pesquisa guiada pela prática é avançar o conhecimento sobre a prática, ou avançar o conhecimento dentro da prática. Essa posição metodológica inclui a prática como parte integrante de seu método e não inclui o "produto artístico", isto é obras, concertos ou artefactos como parte da submissão.

Então, a componente prática desta investigação foi guiada para uma exploração da natureza conceitual da prática artística, isto é, o investigador principal ao atuar como maestro, observou o impacto dos conceitos elucidados na fase anterior à luz da literatura consultada durante a investigação e a partir da sua própria experiência pessoal.

⁴⁰ Artistic Research (AR) is practice-based, practice-led research in the arts which has developed rapidly in the last twenty years globally and is a key knowledge base for art education in Higher Arts Education Institutions (HAEIs) ("Vienna Declaration on Artistic Research," 2020, p. 1)

⁴¹ O termo *pesquisa guiada pela prática* foi utilizado nesta tese a partir da tradução para o português brasileiro feita por Marcello Amalfi do artigo do investigador Brad Haseman (Queensland University of Technology – Austrália), "Manifesto Pela Pesquisa Performativa" (2015). Publicado originalmente em: Haseman, Brad (2006) A Manifesto for Performative Research. International Australia Incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research" (no. 118): pp. 98-106.

Logo, a “voz do artista”, como inferiu Mafe (2009), foi examinada e resignificada como a voz do investigador criativo:

A importância da voz crítica do investigador criativo reside em ir ao âmago da incerteza do ato interpretativo. Como pode essa voz ser definida, o que lhe é particular e qual é o valor de tal voz para a cultura da investigação como um todo? Para além de se afastar do rico campo minado de incerteza e indeterminação em que a interpretação é tão precariamente – ainda que enfaticamente –alçada, a investigação criativa guiada pela prática e a voz do investigador criativo encontram sua força ao concentrarem-se na incerteza e nas suas “faltas” de autoridade associadas. Ao procurar falar a partir deste espaço, o investigador criativo guiado pela prática está dinamicamente empenhado em questões permanentes sobre o que se deve dar sentido ou significado. O aspeto verdadeiramente 'emergente' da obra de arte e da interpretação do significado é ativamente reconhecido, aceito e posto em prática (Mafe, 2009, p. 17)⁴².

Finalmente, o texto escrito para esta secção (o capítulo X), contextualizou o trabalho dentro de amplos marcos conceituais definidos e explorados no enquadramento teórico da tese. Deste modo, aplicou-se a estrutura de práticas proposta por Smith & Dean (2009), esmiuçada na figura 15. A estrutura, que foi adaptada ao contexto desta investigação, descreve o âmbito das práticas investigativas seguidas pelos artistas e os vários domínios de investigação. Essas práticas abrangem áreas tipicamente abertas na *pesquisa artística* realizada em contextos de estúdio (ou ensaio) dentro de ambientes universitários:

⁴² This leads finally to an examination of the artist's voice now repurposed as the voice of the creative researcher. How can that voice be defined, what is particular to it and what is the value of such a voice for research culture as a whole?

The importance of the critical voice of the creative researcher lies in going to the uncertainty at the very heart of the interpretive act. Rather than moving away from the rich minefield of uncertainty and indeterminacy that interpretation is so precariously—yet emphatically—perched upon, creative practice-led research and the voice of the creative researcher finds its strength in focusing on uncertainty and its associated 'lack' of authority. In seeking to speak from this space, the creative practice-led researcher is dynamically engaged with ongoing questions of what it is to mean or to signify. The truly 'emergent' aspect of the artwork and of interpretation of meaning is actively acknowledged, embraced and acted upon (Mafe, 2009, p. 17).

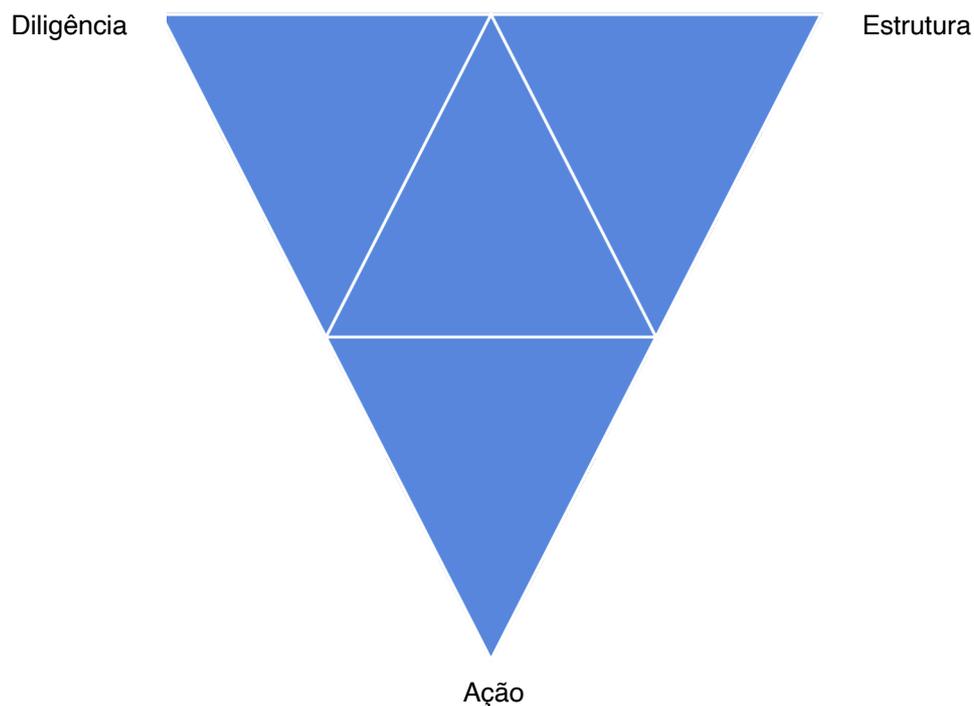


Figura 15: A pesquisa guiada pela prática, uma estrutura de práticas (Smith & Dean, 2009, p. 49).

Segundo os autores, o triângulo central, que liga as quatro áreas de prática interligadas, é inerentemente teórico e é o local onde os problemas e questões de investigação são encontrados e explorados. Foi nas **práticas teóricas** (*theoretical practices*) que sobressaiu o problema de investigação, isto é, as dificuldades identificadas na comunização entre o maestro e a orquestra. Posteriormente, a investigação passou por diferentes temas para além da comunicação, como a liderança. Os autores frisaram que essa transformação é parte do processo de investigação:

Diferentes perspetivas e práticas podem emergir à medida que a investigação gira e se volta para várias fontes na exploração de formas, propósitos e ações. Como tal, os outros vértices [do triângulo] rotulados como práticas conceptuais, dialéticas e contextuais abrangem as características que fazem parte da atividade de investigação (H. Smith & Dean, 2009, p. 49)⁴³

⁴³ Different perspectives and practices may emerge as inquiry twists and turns towards various sources in the exploration of forms, purposes and actions. As such, the border areas labelled conceptual, dialectical and contextual practices encompass those features that are part of research activity (Smith & Dean, 2009, p. 49).

A seguir, as **práticas conceptuais** (*conceptual practices*) conforme os autores, estão no centro do pensamento e das tradições pelas quais os artistas dão forma a pensamentos que se tornam parte do processo de investigação (H. Smith & Dean, 2009). Ou seja, baseado nas práticas teóricas, no conhecimento alicerçado ao longo dos quatro anos desta investigação, o investigador foi capaz de desenvolver novos conceitos, que serviram como estrutura para a pesquisa guiada pela prática, como o “maestro-servo” e as estratégias para o ensaio colaborativo.

As práticas dialéticas (*dialectical practices*) são formatos de investigação através das quais o investigador explora o processo humano de criar significado através de experiências que são sentidas, vividas, reconstruídas e reinterpretadas (H. Smith & Dean, 2009). É nesta conjuntura que decorreram os ensaios e o concerto proposto nesta fase de investigação. Para os autores os significados são oriundos a partir das “transações e narrativas que emergem durante a investigação” (p. 50) - neste caso, a comunicação, a liderança e a negociação, - e estas têm o poder e a diligência para mudar a nível individual ou comunitário. Em outros termos, é o momento do “emprego” dos conceitos que emergiram nas práticas anteriores.

Finalmente, **as práticas contextuais** (*contextual practices*), exprimem a longa tradição das artes como formas críticas de investigação cujo objetivo é instigar uma mudança social (H. Smith & Dean, 2009). Uma mudança no ambiente de ensaio onde o maestro e a orquestra de maneira colaborativa interpretam a música pode ser entendida como uma mudança social e foi aplicada no contexto da ação desta fase de investigação.

Portanto, através do prisma da pesquisa guiada pela prática e tendo como modelo metodológico as práticas mencionadas, esta fase teve como intuito observar o impacto das implicações que as estratégias sintetizadas na fase anterior trouxeram ao ensaio. Deste modo, percebeu-se como o maestro/investigador estabeleceu um ambiente colaborativo de ensaio, como as contribuições da orquestra puderam influenciar as suas decisões e diagnosticou-se, na perspetiva dos músicos e do maestro, como são as negociações em busca dos “resultados artísticos desejados”.

9.2.1 Seleção da amostra

Em 2018, ano que foi elaborado o projeto desta investigação, cogitou-se em executar uma investigação-ação, onde realizar-se-iam doze ensaios divididos em três ciclos de implementação (três ciclos de quatro ensaios e três concertos). A orquestra seria a Sinfónica de Sergipe, no Brasil, uma importante orquestra profissional do Nordeste brasileiro, a qual o investigador principal foi maestro adjunto entre 2010 e 2013 e desde então é maestro convidado regular. Entretanto, devido à pandemia da Covid 2019, a empreitada foi inviabilizada e a investigação ficou suspensa em 2020. Somente em outubro de 2021 foi possível a realização desta segunda fase, todavia com uma orquestra profissional da região centro-norte de Portugal, a Orquestra Filarmonia das Beiras, que foi selecionada por uma amostra não probabilística e por conveniência. Como na primeira fase, a orquestra foi selecionada com base em três critérios principais: (i) ser uma orquestra profissional; (ii) programação de concertos regulares (temporada); e (iii) relevância regional ou nacional.

9.2.2 Caracterização da amostra

De acordo com o repertório da semana de ensaios e concerto⁴⁴ (cujo processo de escolha e estudo das partituras será discutido no capítulo (10.1.3), a orquestra possuía um efetivo de uma orquestra clássica, nomeadamente dois oboés, duas trompas, um fagote, seis primeiros violinos, seis segundo violinos, quatro violas, quatro violoncelos e dois contrabaixos, perfazendo vinte e sete instrumentistas. Os músicos eram de múltiplas nacionalidades e formações académicas, incluindo licenciados, mestres e doutores. A faixa etária era semelhante a amostra da primeira fase, variando entre 23 e 50 anos de idade. Houve também a presença de uma violinista solista a partir do segundo dia de ensaio. Como já mencionado o investigador atuou como maestro.

⁴⁴ O concerto foi gravado em direto e disponibilizado no canal da Universidade de Aveiro no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=yk81LKyzEfc&t=3190s>

9.2.3 Criação de Dados *versus* Recolha de Dados

A investigação envolve alguma forma de recuperação de informações, factos ou imagens subjacentes à pesquisa. Os métodos investigativos tradicionais chamam esses processos exploratórios de “recolha de dados” (Robson, 2017; Smith & Dean, 2009). Segundo Smith & Dean (2009), do ponto de vista do artista-investigador as noções de recolha de dados são necessariamente alargadas porque o conhecimento existente é menos uma investigação de enquadramento de condição *a priori* e mais um ponto de partida para a indagação, isto é, o questionamento criativo durante a *performance*. Após o evento, os resultados dão a base para uma crítica pós-evento ao conhecimento existente, o que pode ser imprevisível ou benéfico, porque a maioria das soluções inovadoras muitas vezes parece clara e razoável quando analisadas em retrospectiva (Smith & Dean, 2009). Em outras palavras o conhecimento tácito é o ponto de partida para as dúvidas da investigação e, após o evento, neste caso os ensaios e o concerto, ele servirá como uma base crítica, portanto criativa (benéfica ou não) para este mesmo conhecimento após uma análise posterior.

Como resultado, os autores frisaram que a "criação de dados" ao invés de recolha de dados, torna-se uma parte importante do processo investigação para o artista-investigador e este responde aos desafios teóricos e processuais empregando uma variedade de abordagens para dar forma ao pensamento (o conhecimento explícito) que incorpora o significado, que é negociado em uma variedade de contextos.

Portanto, segundo Smith & Dean (2009) dar sentido aos dados recolhidos para que possam ser transformados em formas interpretativas capazes de serem transmitidas a outras pessoas é um aspeto essencial da pesquisa guiada pela prática. Os autores concluíram que a tradição reflexiva das artes permite que tanto o artista quanto o público se envolvam em um diálogo mediado por meio de uma obra de arte, que frequentemente termina em mudança e transformação. “Essa é a

natureza da experiência artística: é participativa, estimula a discussão e provoca debates”⁴⁵ (Smith & Dean, 2009, p. 50).

Neste contexto, o estudo foi realizado entre 12 e 15 de outubro de 2021 em quatro ensaios sequenciais, perfazendo 12 horas de ensaio. Os ensaios duraram em média 3 horas com intervalo de 10 a 15 minutos e ocorreram num sítio e horário habituais da orquestra. As fontes de evidência para a criação de dados foram: (i) perspectivas do investigador (ii) gravações em áudio dos ensaios; (iii) grupo focal.

I- Perspetivas do investigador

Com inferiu Rutten (2016), nas artes, o conceito de pesquisa guiada pela prática levanta preocupações em relação ao conceito “práxis reflexiva” (*reflective practitioner*) (Rutten, 2016). Inclusive, Paulo Freire (2013⁴⁶ *apud*, Carvalho & Pio 2019), evocou o conceito no sentido de uma “desconstrução da ordem social” através da reflexão:

Paulo Freire apresenta uma pedagogia que tem como fonte geradora a desconstrução da “ordem” social injusta e opressora. Portanto, trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida social e historicamente e que requer a inserção crítica das massas em sua realidade, em busca de sua transformação. Para Paulo Freire, um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Carvalho & Pio, 2019, p. 431).

A colaboração entre artistas, etnógrafos e investigadores pode levar a novos paradigmas sobre entendimentos culturais específicos, pois a arte é utilizada para desenvolver uma forma colaborativa de conhecimento etnográfico (Rutten, 2016). Já Haseman percebeu que os investigadores guiados pela prática “mergulham”, isto é, constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática segue, evitando as limitações (Haseman, 2015). Essa concepção relaciona-se com a criação dos dados discorrida na secção anterior e a prática dialética na secção 9.2.

⁴⁵ This is the nature of aesthetic experience: it is interactive, encourages dialogue and generates debates (Smith & Dean, 2009, p. 50).

⁴⁶ Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Simultaneamente o mesmo autor inferiu que os investigadores utilizam estratégias da investigação qualitativa, porém estas serão aplicadas de maneira distintas:

Mais comumente, os pesquisadores performativos progridem seus estudos, empregando variações de: prática reflexiva, observação participante, etnografia performativa, etnodrama, investigação biográfica/autobiográfica/narrativa, e o ciclo de investigação da pesquisa (Haseman, 2015, p. 49).

Então, nesta fase as notas de campo foram concebidas como *perspetivas do investigador*. Isto é, a voz do artista, discutida na secção 9.2 foi combinada com as estruturas de práticas gerando simultaneamente a estrutura para a escrita do texto reflexivo, a diligência em querer mudar o nível individual/comunitário e a ação como um todo para a investigação. Como já mencionado, é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Paulo Freire 2013, *apud* Carvalho & Pio 2019, p. 431).

II- *Gravações de Áudio*

Para complementar e ampliar a observação da comunicação verbal entre o maestro e orquestra, os ensaios foram gravados em áudio. As gravações foram realizadas com o gravador do telemóvel *iphone* 11 que esteve ao lado do investigador captando aproximadamente doze horas de áudio, (três horas para cada ensaio).

III- *Grupo focal*

Como no estudo observacional da primeira fase, o modelo de entrevista adotado para entrevistar os músicos foi Grupo Focal (Gil, 2008; Robson 2017). Foi realizado ao término do último dia de ensaio com o objetivo de perceber como o maestro pode estabelecer um ambiente colaborativo de ensaio e diagnosticar na perspectiva dos músicos como são as negociações em busca dos “resultados artísticos desejados”. O grupo focal foi formado por cada chefe de naipe, a saber: concertino, chefe dos segundos violinos, chefe das violas, chefe dos violoncelos,

chefe dos contrabaixos, chefe das trompas e chefe dos oboés. Foram aproximadamente 30 minutos de diálogo que também foi gravado. Todos os dados foram transcritos manualmente para o MS-Word.

O roteiro das questões realizadas foi baseado em dois tópicos primordiais: (i) como o maestro estabelece um ambiente colaborativo de ensaio e (ii) como são as negociações em busca dos “resultados artísticos desejados”. O roteiro foi composto por duas questões principais:

- 1- O que o maestro pode fazer para se ter um ambiente colaborativo de ensaio, isto é, um ambiente onde os músicos poderão ter uma expressão mais à vontade e não onde o maestro dirá: “aqui é piano e não se discute mais isso”?
- 2- Como é a negociação da vossa própria ideia com a ideia de quem está à vossa frente?

Outras questões surgiram de acordo com o desenvolvimento do diálogo do grupo focal:

- 1- Vocês acham que a negociação ocorre de qualquer forma, mas sem nenhum tipo de diminuição ou da ideia do “poder” de cada um dos protagonistas?
- 2- Vocês disseram um termo que me chamou a atenção: “às vezes os músicos ficam apáticos e precisam de ser inspirados pelo maestro”. Disseram antes também que “a inspiração é a própria música e o próprio gesto”. E no caso de um maestro de uma orquestra acadêmica, essas ideias permaneceriam?

9.2.4. Exegese conectiva *versus* Análise dos dados

As fontes de evidência para a criação de dados foram: (i) perspectivas do investigador (ii) gravações em áudio dos ensaios (aproximadamente 12 horas de ensaio) e (iii) grupo focal. O impacto das estratégias de ensaio colaborativo foi o objeto de análise foi produzido um texto reflexivo que conectou estrutura de práticas proposta por Smith & Dean (2009), esmiuçada no capítulo 9.2.

De acordo com Hamilton & Jaaniste, (2010), nem a pesquisa guiada pela prática em si nem a escrita da exegese, (o texto da tese) tendem a se desdobrar de forma linear, mas sim por meio de um diálogo contínuo entre a prática, os conceitos e os precedentes. Ou seja, pode não haver correlação entre a ordenação final de uma exegese e a cronologia das investigações, progressão das ideias, resposta às questões da investigação e a realização dos resultados durante o curso da investigação. Então, diferentemente da análise dos dados que é linear e orienta o investigador a olhar para o que precede, a contextualizar ou enquadrar a prática, na exegese conectiva o pesquisador adota uma dupla orientação – olhar tanto para fora quanto para dentro. (Hamilton & Jaaniste, (2010). Ao invés de negar uma dessas orientações (que de acordo com os autores ocorre na análise de dados “tradicional”), o investigador as abraça e as integra. O modelo da exegese conectiva, portanto, apresenta o desafio de como combinar as duas perspectivas ou pontos de vista de forma diferente.

Neste caso, Hamilton & Jaaniste (2010) enfatizaram que o investigador deve lidar com um híbrido de estilos e gêneros de escrita (sintetizando teoria, história, análise e interpretação, com as perspectivas do investigador e assim por diante). Também requer, segundo os autores, a integração de uma gama de vozes que essas diferentes formas de escrita adotam (da voz formal, crítica e polêmica em terceira pessoa do teórico e historiador à voz pessoal, exploratória, questionadora e às vezes emotiva do praticante reflexivo) (Hamilton & Jaaniste, 2010). Ou seja, o modelo da exegese conectiva exige que o investigador adote uma dualidade de posições de sujeito e de vozes que, no caso desta investigação por exemplo, a observação do impacto das estratégias de ensaio colaborativo só foi possível pela conexão e triangulação dos dados obtidos no estudo observacional da primeira fase (inclusive, a conceção das estratégias de ensaio colaborativo só foi possível através dos dados obtidos na primeira fase, quer no estudo piloto quer no estudo observacional), com a experiência e prática criativa do próprio investigador, que assumiu duas posições (e vozes): investigador e maestro. Os resultados explicitados no capítulo 10.1 trazem uma exegese conectiva híbrida, que combina uma orientação dupla (isto é, o olhar tanto para fora quanto para dentro) e múltiplas

perspetivas, bem como uma polifonia de vozes do investigador – teórico, crítico, líder, repórter e, sobretudo, músico.

Capítulo X

Resultados e Discussão da Fase II

10.1 O impacto das estratégias de direção colaborativa

10.1.1. Estratégia como Perspetiva

Conforme já detalhado nos capítulos anteriores, de acordo com Mintzberg, et al., (2007) e Silva (2019), a perspetiva, o primeiro “P” da estratégia destaca o propósito da orquestra e do maestro. Nela estão incluídos a missão, a visão e os valores que são partilhados e conhecidos entre todos. O propósito de uma organização ou uma orquestra pode ser construído ou reforçado a longo prazo. É um paradigma que inspira mudanças que começam sutilmente como a mudança de uma pequena atitude por parte do maestro em relação a orquestra e é reiterada ao longo do tempo. Nesta fase de investigação foi disponibilizado quatro ensaios e um concerto. A idealização e concretização da missão, da visão e dos valores de uma orquestra não é possível em tão pouco tempo.

Porém “experimentar a utopia”, como discorreu-se no capítulo 8.3.5, é influenciar positivamente e servir aos outros, inclusive durante o pouco tempo disponível e como maestro convidado. Esta foi a condição em que o investigador principal estava e que, conforme referiram Mintzberg, et al., (2007), é o momento quando o maestro pode ser livre para injetar seu estilo e energia numa orquestra que não a sua.

Então, o intuito foi estabelecer um ensaio colaborativo tendo a estratégia como perspetiva e os seguintes “porquês”: *Os músicos sentem-se motivados em contribuir com a interpretação da peça, porquê não desenvolvemos um ensaio colaborativo? Num ambiente onde há colaboração e confiança, a criatividade é potencializada, então porquê não promover nos músicos a necessidade de*

desenvolver uma competência empática e harmônica com os seus pares e com o seu ambiente de trabalho?

Pelo pouco tempo disponível e a simplicidade técnica do repertório (que será descrito na estratégia como um plano), cogitou-se em criar possibilidades e momentos que os músicos pudessem expressar-se para além das notas musicais e pudessem responder aos “porquês”. Por exemplo, em cada estante de partitura havia uma folha em branco com algumas instruções para que os músicos anotassem suas ideias e sugestões relativas ao fraseado, dinâmicas, articulações ou qualquer outra lição pessoal e esse material seria recolhido no final do ensaio, de acordo com a sugestão de Zander (2001). A intenção era para que se estreitassem as distâncias entre o maestro e a orquestra e para que os músicos participassem mais ativamente da interpretação das peças.

Infelizmente, houve uma baixa adesão e apenas três músicos preencheram a folha, que versou mais sobre a técnica de direção do que a interpretação da música. Talvez nos inúmeros momentos de negociação e, por exemplo na etapa *dos esclarecimentos e justificativas* durante a negociação, (que serão discutidos logo mais, na estratégia como pretexto), não tenha ficado claro a importância da colaboração dos músicos. Possivelmente, se o investigador/maestro reiterasse mais vezes o convite para preencher a folha, essa situação não teria ocorrido.

Entretanto, para o primeiro ensaio houve a intenção de elaborar um pequeno discurso verbal de aproximadamente quatro minutos no primeiro dia de ensaio que integrasse todos os músicos em torno do repertório, algo que motivá-los-ia e conduzi-los-ia à uma breve reflexão sobre o fazer musical. Portanto, foi um breve momento de tornar a perspectiva partilhada e conhecida de todos. Como o repertório era relativamente simples, a intenção do pequeno discurso verbal foi de incentivar os músicos a fazerem o melhor, de maneira prazerosa, “vestindo a camisola”, para que eles, e por consequência o público, pudessem perceber e desfrutar do momento musical. Portanto, tentou-se aplicar as ideias comunicativas e de liderança discutidas ao longo desta investigação, ou seja, o “maestro-servo” influencia positivamente a orquestra, encoraja-a a se fortalecer como uma equipa,

lança desafios e conduz à uma melhora constante de paradigma. Os conceitos de missão, visão e valores estavam, portanto, incluídos implicitamente neste discurso.

É de se destacar que foi a primeira vez que o investigador, na posição de maestro, fez um discurso verbal mesmo que pequeno no contexto de uma orquestra profissional. Conforme esperado pela experiência do investigador, o discurso não surtiu efeito, inclusive um dos músicos, após os ensaios e durante o grupo focal, disse que este era desnecessário, pois o que músicos queriam é tocar e a concentração deles esvaiu-se após alguns minutos de comunicação verbal (Músico 4, Filarmonia das Beiras). O mesmo músico inferiu que eles (a orquestra) devem estar recetivos, terem uma postura construtiva e cooperativa, porém esta cooperação começa a título do maestro, com o mínimo de palavras possível (Músico 4, Filarmonia das Beiras).

A observação do músico 4 é correta. Há estudos que apoiam o seu posicionamento e resultados semelhantes foram obtidos na primeira fase.

Conforme referido, foi a primeira vez que o investigador proferiu um discurso verbal, pois não é costume que o maestro fale muito durante os ensaios pelos mesmos motivos apontados pelo Músico 4. No caso desta investigação, o objetivo foi de motivar e engajar os músicos, mas mostrou-se ineficaz. Isso não significa que a estratégia como perspectiva seja inadequada ou que “experimentar a utopia” seja supérfluo. Todavia algumas reflexões vieram à tona:

- a) A estratégia como perspectiva é a razão de ser do maestro e da orquestra. É ela que balizará as demais estratégias, inspirará a todos e orientará as tomadas de decisões do maestro;
- b) A forma de partilha dos propósitos do maestro e por consequência da orquestra é condicionante para a compreensão de todos os músicos. Um discurso durante o ensaio não terá o mesmo impacto do que uma declaração por escrito, um folheto, ou por exemplo, o plano estratégico desenvolvido pela Sinfónica de Houston⁴⁷. O propósito, isto é, a estratégia como perspectiva, é reiterado ao longo do tempo e

⁴⁷ Disponível em: <https://www.houstonsymphony.org/wp-content/uploads/2017/05/Houston-Symphony-Strategic-Plan.pdf>

sempre estará à disposição dos músicos (e também da comunidade) para sua consulta;

- c) Após a partilha da missão, a visão e os valores da orquestra entre os músicos, o maestro poderá utilizar pelo menos uma frase que recapitulasse o sentido geral do propósito da organização ou das atividades que estão a desenvolver. Por exemplo, durante o discurso realizado nesta investigação o maestro/investigador falou sobre os conceitos apolíneos da beleza que são contrastados pelo despertar dionisíaco de prazeres, conceitos que estavam plenamente de acordo com o repertório clássico a ser ensaiado. Porventura, se o discurso tivesse sido entregue por escrito para os músicos e o maestro tivesse dito apenas “buscar a beleza dentro da simplicidade” - (inclusive o maestro usou essa frase por mais de uma vez durante essa semana), - talvez o impacto da estratégia como perspectiva teria sido mais eficaz;
- d) Por um outro lado, uma via mais conservadora seria o maestro não declarar nada que remetesse a seu propósito no primeiro ensaio, mas ao longo da semana ele poderia dizer pequenas frases que revelariam o seu propósito e, ao cabo da semana de ensaios, os músicos teriam uma ideia do que seria esse propósito;
- e) Aparentemente um discurso motivador que partilhe o propósito do maestro semelhante ao que foi feito, possivelmente tenha um impacto diferente numa orquestra de estudantes. Talvez as receptividades de novas ideias variem no contexto geracional, (que será discutido na perspectiva como pretexto). Contudo, futuras investigações poderiam elucidar essas divergências.

Portanto, ainda faltam evidências sobre o impacto da estratégia como perspectiva no contexto sinfônico. As declarações de missão, visão e valores já foram discutidas em outros estudos, sobretudo na literatura organizacional. Porém sua aplicabilidade no contexto sinfônico ainda carece de evidências a longo e curto

prazo. Mais estudos são necessários sobretudo no prisma estudado nesta investigação, onde o “maestro-servo” deseja o bem-estar e a realização pessoal dos seus músicos, preocupa-se com suas motivações, engaja, orienta, motiva e inspira a sua orquestra à um nível superior.

Apesar da necessidade de novos estudos, conclui-se que a estratégia como perspectiva pode ser eficaz a longo prazo para dar sentido à existência da orquestra como organização e a curto prazo para delimitar os propósitos e as tomadas de decisões do maestro ao longo dos ensaios.

10.1.2 Estratégia como Posição

Mintzberg, et al., (2007) e Silva (2019) destacaram que a estratégia é uma posição, uma maneira de situar e posicionar a organização em seu ambiente externo, isto é, a localização e inserção de determinados produtos nos seus respectivos mercados. Para além disso, todos os esses aspetos, ações e conceitos estão a serviço da consolidação da organização em seu ambiente (Silva, 2019).

É muito difícil, para um maestro convidado, relacionar a orquestra com seu ambiente externo, como proposto no capítulo anterior. Mas houve uma possibilidade que foi explorada a partir do pressuposto de que a estratégia como posição pode também adequar a orquestra no seu ambiente interno para que consolide a estratégia anterior. Neste aspeto, o maestro/investigador baseou-se na premissa de que os músicos pudessem perceber a sua responsabilidade e diferencial como artistas capazes de transformar a realidade do público através da música. O maestro sozinho não é capaz de fazer música ou produzir som. Ele depende do seu “poder”, da sua capacidade de tornar as outras pessoas poderosas (Zander, 2001). Então, o papel do maestro tendo a estratégia como posição, (que está diretamente alinhada à estratégia anterior), é de despertar possibilidades nas outras pessoas. A partir dessa premissa, durante os ensaios da segunda fase da investigação, o maestro/investigador valorizou e ratificou o trabalho dos músicos, por exemplo ao dizer por 47 vezes frases como “muito bem”, “bravo”, “excelente trabalho”, entre outras. O intuito destas frases foi sempre genuíno e sincero e não acompanhou frases adversativas logo após terem sido proferidas, como por

exemplo, “muito bem, mas poderia ser melhor”. O intuito, portanto, foi de transformar o ambiente do ensaio, sem torná-lo pesado com ordens e julgamentos, comuns nos ensaios com maestros autoritários.

Para além disso, o discurso realizado no primeiro ensaio e já discorrido na estratégia anterior, também preconizou o segundo “P” a posição, pois lançou a seguinte pergunta: “qual é a nossa contribuição como músicos, o que podemos fazer de diferente?” O objetivo do maestro era de despertar uma nova possibilidade, pois o repertório era tecnicamente e musicalmente acessível, mas na sua conceção ele (e os músicos) como artistas tinham a responsabilidade de transformar as pessoas no dia do concerto, mesmo com um programa simples:

Isso quer dizer o quê? Nós, nessa imensidão de banalidade a qual nós estamos vivendo diariamente, *struggling*, lutando contra nós mesmos, com tantas informações, somos Músicos! E vamos levar à plateia uma boa música, uma música muito bem escrita. (Maestro/Investigador, Filarmonia das Beiras).

Diante disso, o maestro/investigador quis desafiar a orquestra a pensar numa atitude diferente, para além de simplesmente tocar as notas musicais e também pensar no público do concerto, partilhar com ele um repertório básico, mas tocado com emoção, ou nas palavras de Zander (2017), com “olhos brilhantes”.

Durante o grupo focal foi possível observar o impacto da estratégia como posição, pois alguns músicos (1, 2 e 5) defenderam que o maestro partilhasse essas ideias, mas no sentido mais autoritário, ou seja, se o maestro falou era uma ordem a ser cumprida e não um desafio para tocar mais motivado ou entusiasmado.

O posicionamento do maestro/investigador durante os ensaios foi de adequar o ambiente interno da orquestra (os músicos) com o externo (o público e o repertório de fácil execução, que a princípio poderia ser desmotivador para a orquestra). De maneira geral a estratégia como posição foi parcialmente eficaz e novamente algumas reflexões vieram à tona:

- a) Parte do discurso realizado no primeiro ensaio já aludia as questões que poderiam motivar os músicos face ao repertório e os desafiariam a ter uma postura de artistas responsáveis pela construção cultural do

seu público. No entanto, este posicionamento talvez não tenha ficado tão claro para os músicos por ter sido proferido durante o discurso (e as complicações já discorridas por ter sido utilizado este método) e porque não foi reiterado ao longo dos ensaios subsequentes;

- b) Talvez, semelhantemente à perspectiva, a estratégia como posição possa ser mais bem partilhada (a curto prazo), através de ferramentas diferentes, como um texto escrito deixado nas estantes com as partituras, por exemplo;
- c) Houve uma certa resistência às ideias do maestro pelos músicos, primeiro por causa do discurso e segundo por que alguns relataram preferir um estilo mais conservador de ensaio, isto é, o maestro pede e o músico obedece. Essa preferência acaba por acarretar uma posição mais fechada à novas possibilidades;
- d) Se o maestro depende do seu “poder”, da sua capacidade de tornar as outras pessoas poderosas, esse “poder”, carisma, influência e liderança é construído ao longo do tempo, neste caso ao longo dos quatro ensaios. Uma dificuldade percebida é que a “autoridade” do maestro/investigador foi atenuada por palavras dirigidas a ele desde a sua apresentação à orquestra. Palavras como “Daniel é *estudante*” ou “*aluno* de doutoramento”, aparentemente tiveram um impacto negativo no estabelecimento desta “autoridade”. Situação semelhante e que corroborou para essa percepção ocorreu quando um músico disse que o investigador era um “maestro *académico*”. Em nenhuma hipótese essas frases foram ditas pejorativamente, porém revelaram um pensamento coletivo, inconsciente e condicionado que os músicos tiveram sobre o maestro daquela semana, facto que corroborou para uma barreira à comunicação, conforme discutido no capítulo II, (diferentes quadros de referência e barreiras à comunicação). Portanto, *a priori*, as ideias difundidas pelo maestro talvez tenham tido resistência por parte dos músicos por este ter sido concebido pela

orquestra como *inexperiente*. Situações semelhantes serão discutidas na estratégia como pretexto.

A estratégia como posição situa e posiciona a orquestra em seu ambiente externo e adequa o seu ambiente interno a consolidar a perspectiva. A longo prazo é provável que esse posicionamento maximize a motivação dos músicos e as possibilidades de eles poderem contribuir artisticamente e criativamente para a sociedade. Futuras investigações poderão observar o impacto dessa estratégia a longo prazo.

A curto prazo, conforme observado nesta investigação, ela pode ter resultados positivos na adequação do ambiente interno, e despertar um olhar para o ambiente externo, isto é, a responsabilidade que a orquestra tem como construtora artística-cultural.

Novamente novos estudos poderão observar o impacto a curto prazo e trazer novas ferramentas, modelos e exemplos que demonstrem como o maestro possa transformar a realidade interna da orquestra com o objetivo de dar suporte a seu propósito e a sua perspectiva.

10.1.3 Estratégia como Plano

A estratégia como um plano baseia-se em duas características: são criadas antes das ações a serem executadas e são desenvolvidas consciente e propositalmente (Mintzberg et al., 2007; Silva, 2019).

Portanto, a estratégia como plano teve o intuito de assegurar que os objetivos do ensaio fossem atingidos e possíveis problemas ao longo da semana de ensaios fossem antecipados. As tarefas incluídas no planejamento dos ensaios foram: (a) escolha das peças; (b) o estudo da partitura; (c) calendarização dos ensaios; e (d) o planejamento da comunicação.

a- Escolha das peças

Nesta fase foram escolhidas três peças de compositores do período clássico, nomeadamente a abertura da ópera *L'Amore Industrioso*, de João de Souza Carvalho (1745-1799); o Concerto para violino e orquestra em Ré maior, K. 218, de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) e a Sinfonia n. 35, em Si bemol maior, Hob I:35, de Joseph Haydn (1732-1809).

A escolha de peças escritas por compositores do período clássico ocorreu devido ao efetivo da orquestra disponível na altura, isto é, uma orquestra clássica, formada por dois oboés, duas trompas, um fagote e cordas. Para além disso, os compositores eram contemporâneos entre si ocasionando, portanto, uma identidade, unidade e propósito ao programa. Cada peça foi escolhida pelo investigador e em comum acordo com o diretor artístico da orquestra, e a inclusão de um compositor português partiu do princípio deste investigador sempre incluir em seus programas um compositor regional, ora brasileiro ora português. O concerto para violino contou com uma solista vencedora de um importante prémio para o respetivo instrumento.

b- O estudo da partitura

O investigador principal foi por 4 anos aluno do maestro Roberto Tibiriçá (1955), este por sua vez, aluno de Eleazar de Carvalho (1912-1996), que estudou com Sergei Koussevitzky (1874-1951). Sendo assim, criou-se no Brasil uma pretensa “escola de direção de orquestra”, pois o maestro Eleazar desenvolveu uma ampla carreira como professor e diretor internacional de diversas orquestras e formou uma geração de alunos de direção orquestral. Para o maestro Tibiriçá, bem como seu professor precedente, o trabalho inicial de um maestro em relação ao estudo de uma partitura é o *trabalho de gabinete*. O antropólogo Malinowsky (1984) utiliza o mesmo termo “trabalho de gabinete” para descrever a metodologia que o indivíduo busca alcançar o conhecimento de determinada cultura (no caso da música, o compositor e seu meio cultural), sem conhecer pessoalmente essa cultura. Ou seja, é o momento etnográfico da recolha de dados, históricos, heurísticos e fenomenológicos que permeiam a interpretação de uma determinada

obra e seu compositor; é “localizar o compositor no tempo e no espaço”, nas palavras de Eleazar de Carvalho; é saber quem foi o compositor, em qual momento da história da música e história universal ele está inserido; é conhecer o estilo do período desse compositor bem como outros compositores relacionados, conhecer os tratados de instrumentação, se houver. Todos esses dados etnográficos poderão auxiliar o maestro ou o *performer* a construir e delinear sua interpretação de determinada peça, seja ela qual for e de qual período pertencer.

No estudo observacional, o trabalho de gabinete do maestro foi apontado pelos músicos arguidos como um fator importante para sua motivação durante o ensaio. É neste momento então, que o maestro utiliza este tempo pessoal de preparação como uma estratégia, que permitirá durante os ensaios motivar os músicos. Isto é, ao estudar o repertório o maestro estará pronto a “projetar” a música e isto lhe dará autoridade musical para a *performance*. Inclusive, como já mencionado no capítulo VIII, fará que ele que tenha um objetivo em mente, acreditando no seu ponto de vista e naquilo que ele está a fazer.

Durante esta fase inicial do trabalho de gabinete, o maestro precisa, segundo Carvalho e Tibiriçá, de investigar os pormenores puramente musicais da peça a ser estudada: análise musical, conhecimento de formas, contraponto, orquestração e estruturação musical são pré-requisitos necessários para esta fase do trabalho. Corroborando com os maestros, Benetti (2017), inferiu que:

Algumas categorias de investigação científica desenvolvidas por performers têm sido recorrentes: análise musical; preparação técnico-mecânica para a execução; estratégias de estudo; reflexividade e criatividade na interpretação; performance historicamente informada; gestos e movimentos físicos; processo de memorização; e colaboração entre compositor-intérprete. (Benetti, 2017, p. 148).

Portanto, fazer uma análise aprofundada de todos estes elementos é essencial para uma construção intelectual do esqueleto da peça, e auxilia a perceber o plano arquitetural do compositor. Começa-se assim a compreender as escolhas do compositor e a pensar no porquê de tê-las feito. Segundo Silva (2009),

ao questionarmos o porquê do compositor optar por uma solução e não por outra oferece-nos um discernimento quanto às nossas opções a tomar.

Esta etapa, que se pode também denominar como “desconstrução”, na medida em que é preciso desmontar todos os elementos e perceber como é que eles foram colocados juntos, torna-se importante não só para o entendimento geral da peça como também para o ensaio com os músicos. É também nesta etapa que foi realizada pelo investigador diversas intervenções e anotações na partitura. Por exemplo, separação das frases musicais em grupos de até quatro compassos com a cor preto, entradas e chamamentos dos instrumentos destacados da partitura com a cor vermelha, dinâmicas e agógicas com a cor verde. Todas essas intervenções servem para auxiliar o maestro e facilitam a leitura da partitura durante o ensaio com a orquestra. A figura 16 ilustra a partitura utilizada nesta fase da investigação com as intervenções do investigador propostas acima:

In Nomine Domini
SYMPHONY N° 35
B \flat major

3

Franz Joseph Haydn
Hob. I:35 (1 December 1767)

in 3 *♩ = 126*

I

Allegro di molto

The image shows a page of a musical score for the first movement of Franz Joseph Haydn's Symphony No. 35. The score is for the first system, starting at measure 1. The tempo is 'Allegro di molto' and the time signature is 3/4. The key signature is B-flat major. The score includes parts for Oboes (I and II), Horns in B-flat (I and II), Violins (I and II), Viola, and Cello/Bass/Bassoon. The score is annotated with handwritten notes in green and red. Green notes include 'p' (piano) and 'f' (forte) markings, and red notes include 'ob' (oboe) and 'a2' (second octave) markings. There are also green arrows pointing to specific notes and red arrows pointing to specific notes. The score is divided into three systems, with measures 1-4, 5-8, and 9-12. The first system ends at measure 4, the second at measure 8, and the third at measure 12. The score is written in a standard musical notation with a treble clef for the upper staves and a bass clef for the lower staves. The key signature is B-flat major, indicated by two flats in the key signature. The time signature is 3/4, indicated by a '3' over a '4'. The tempo is 'Allegro di molto', indicated by the text above the first staff. The score is annotated with handwritten notes in green and red. Green notes include 'p' (piano) and 'f' (forte) markings, and red notes include 'ob' (oboe) and 'a2' (second octave) markings. There are also green arrows pointing to specific notes and red arrows pointing to specific notes. The score is divided into three systems, with measures 1-4, 5-8, and 9-12. The first system ends at measure 4, the second at measure 8, and the third at measure 12.

Figura16: Exemplo de intervenções na partitura. Fonte: arquivo pessoal.

O tempo investido no estudo da partitura é variável e controverso. Pode levar muito tempo para alguns, mas deve ser suficiente para que o maestro tenha em mente todos os pormenores concernentes ao compositor e a peça, para que assim, possa dizer que a compreende e a domina e está capacitado para dirigi-la. Então, o tempo despendido deverá ser o necessário para que haja total assimilação dos conteúdos da partitura, pois só assim é possível partir para a fase de uniformidade entre a ideia do compositor e a do intérprete. É também um espaço de tempo em que o maestro deve conhecer, obter referências da orquestra ou grupo musical para identificar problemas, e assim construir estratégias, planificar e gerir o tempo de ensaio disponível (Silva, 2009).

É salutar, somente após o estudo pormenorizado da partitura através das fases já percorridas, o uso da gravação como apoio e “ilustração auditiva”. Existe atualmente hoje uma panóplia de gravações de quase todo o repertório dito canónico, isto é, o repertório tradicional executado pelas mais importantes orquestras e maestros de consagrada carreira. Logo, é correto a utilização de não uma, mas de várias gravações das peças que estão a ser estudadas. Dias (2016) afirmou em sua investigação sobre o estudo do piano, que ouvir uma gravação de uma determinada peça durante três minutos (longe do instrumento) produz uma *performance* quase tão correta como estudar a partitura com o instrumento no mesmo período de tempo. O princípio pode ser aplicado para o estudante de direção - e também para o profissional - para elucidar diferentes momentos da obra estudada, corroborando ou refutando suas ideias musicais desenvolvidas ao longo da etapa do trabalho de gabinete.

A partir dessas etapas e a absorção dos elementos investigados é possível a construção de imagem pessoal da interpretação da peça e, como já referido, ao estar suficientemente preparado, o maestro terá como consequência uma maior motivação dos músicos.

A fase seguinte do trabalho do gabinete é a preparação para os ensaios, que dependerá do grupo a ser trabalhado. O maestro Samuel Kerr, que foi um dos professores do investigador principal durante a licenciatura em direção, afirmou que

“a música é possível a partir do disponível”, isto é, antes mesmo do estudo da partitura, o maestro deveria pensar teleologicamente no objetivo final, no público final: quem serão os instrumentistas ou cantores que executarão a peça a ser estudada, qual é a plateia que ouvirá essa peça? São questões que o diretor deveria perguntar-se antes da programação do concerto e que estão relacionadas com a estratégia como posição. Não há sentido pedagógico algum em executar uma peça demasiadamente complexa numa orquestra ou coro cujo instrumentistas e cantores não possuem a técnica necessária para sua execução. Não há motivo em selecionar uma peça sinfônica do período francês por exemplo, com madeiras a três e saxofones, para uma orquestra de câmara. Uma sinfonia de Mahler tocada completa para um público infantil seria exageradamente longa. Não por acaso a estratégia como planejamento, logo o planejamento dos ensaios, reflete também a estratégia como perspectiva, pois o propósito da orquestra deve estar imbuído na sua realização, na sua planificação.

Esses factos são elementares, mas precisam de ser pertinentes na escolha e avaliação da peça a ser executada. E não simplesmente para constar no repertório dirigido pelo maestro. Silva (2009) afirmou ainda que é imperativo que, na fase de preparação dos ensaios, para além de se fazer um estudo alargado das partituras, é essencial antecipar os problemas técnicos que poderão ser encontrados e organizar uma calendarização que programe o tempo de ensaio para cada uma das peças. Esta calendarização evitará que o maestro perca o controlo da gestão do tempo de ensaio para cada peça, permitindo um melhor aproveitamento do tempo. Segundo o autor, “a indecisão, a falta de estudo das obras e a falta de organização “paga-se caro” no tempo perdido em ensaio e consequentemente na performance do concerto” (Silva, 2009, p. 23).

c- Calendarização dos ensaios

Durante a semana, como em qualquer orquestra profissional foi disponibilizado quatros ensaios e um concerto ao cabo destes. Decorreram entre terça à sexta-feira, com três horas de duração, sendo o último ensaio geral, sem interrupções. O sítio dos ensaios e concerto foi o auditório Renato Araújo, na reitoria

da Universidade de Aveiro. Cada etapa diária do ensaio, por exemplo, leituras ou trabalho específico de desenvolvimento e interpretação das peças, teve uma duração variável e flexível, uma vez que no primeiro contacto com a orquestra o investigador estava a ouvir as ideias interpretativas dela. Em seguida, a facilidade técnica do repertório e o profissionalismo da orquestra corroboraram para uma maior flexibilidade na gestão do tempo investido em cada peça.

Alguns dias antes do início dos ensaios e pelo telefone o diretor artístico sugeriu algumas alterações na calendarização acrescentando o trabalho para a sinfonia também na quarta-feira. Para aquele maestro, a orquestra já tocara a abertura e o concerto para violino, mas nunca a sinfonia e, portanto, precisaria de um maior esmero na sua preparação. Como já mencionado isso não foi necessário, em razão à ausência de dificuldades técnicas.

Os quatro ensaios foram então organizados da seguinte maneira (tabela 8):

<i>Calendarização dos ensaios</i>			
terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
<i>Leituras</i>	Concerto	Concerto (com solista)	<i>Ensaio Geral</i>
Abertura Concerto ⁴⁸ Sinfonia			Abertura Concerto Sinfonia
<i>Trabalho</i> Sinfonia	Abertura Sinfonia	Sinfonia	<i>Concerto</i>

Tabela 8: Calendarização dos ensaios da segunda fase

d- O planeamento da comunicação

⁴⁸ O concerto refere-se ao Concerto para violino e orquestra em Ré maior, K. 218, de Wolfgang Amadeus Mozart. Na sexta-feira o concerto refere-se à apresentação, à *performance*.

Às vésperas do primeiro ensaio, refletiu-se sobre as possibilidades comunicativas para cada peça. Concernente à comunicação gestual, por exemplo, foi definido a plasticidade gestual a ser usada durante a semana, nomeadamente gestos mais pequenos e delicados devido ao tamanho da orquestra e a subtileza do repertório. Durante o planeamento dos ensaios, o investigador estava preocupado em criar uma “coleção de gestos” que pudesse sugerir o carácter de cada peça, condizente com o estilo de cada compositor e seus respetivos períodos histórico-musicais.

Do mesmo modo, a comunicação verbal foi pensada com o objetivo de complementar e reforçar a comunicação gestual. Foi planeada uma abordagem amistosa, clara e dinâmica para que houvesse a compreensão de todos. Em todo o momento as frases como por favor e obrigado, por exemplo ao pedir qualquer coisa a orquestra, foram utilizadas.

Foi neste momento também que se planeou o discurso verbal discutido no capítulo 10.1.1 de modo que as ideias da estratégia como perspectiva fossem conhecidas de todos.

Os factos observados demonstraram que a estratégia como plano está intrinsecamente relacionada com os demais “Ps”. O planeamento do repertório, por exemplo expressa o posicionamento da orquestra que por sua vez personifica seus ideais de missão, visão e valores. Planear os ensaios, planear os estudos das peças a serem ensaiadas e planear as técnicas de ensaio são algumas das habilidades percebidas no capítulo 8.1 que corroboram para uma maior motivação dos músicos, conseqüentemente englobam as ações da estratégia como um plano.

Portanto, o terceiro “P” da estratégia está alicerçado nas estratégias anteriores e sua realização pode agregar valor à orquestra, isto é, a longo prazo ações planeadas pelo “maestro-servo” que forem bem-sucedidas garantirão um melhor desempenho e satisfação da orquestra.

10.1.4 Estratégia como Pretexto

A estratégia como pretexto são movimentos rápidos que as organizações fazem para acelerar a concepção de uma meta ou melhorar a eficiência de um plano que ela estabeleceu (Silva, 2019). Como já inferido, nesta investigação o pretexto foi relacionado como a superação de conflitos entre o maestro e a orquestra, que são ações rápidas para melhorar o plano concebido anteriormente. Então, a gestão de conflitos e o processo da negociação perfazem o quarto “P”, o pretexto.

a) Gestão de conflitos e negociação no contexto do ensaio

Ao longo da semana de ensaios utilizou-se a estratégia da negociação como pretexto, conforme descrito nos capítulos 2.6.2 e 8.3.4 Logo, o processo de negociação possui cinco etapas: (i) preparação e planejamento; (ii) definição de regras básicas; (iii) esclarecimento e justificativas; (iv) solução de problemas e (v) conclusão e implementação.

Análoga à estratégia anterior, a etapa de **preparação e planejamento** da negociação são relacionadas, isto é, o maestro irá se preparar para o ensaio, estudar a partitura e os detalhes técnicos de cada instrumento, define seus objetivos, etc.

No entanto, o entendimento dos músicos envolvidos pareceu a atividade de planejamento mais importante para a negociação, pois logo durante a primeira leitura do repertório com a orquestra, o investigador percebeu o estilo da orquestra como um todo, sua personalidade e sugestões musicais. Isso ocorreu em todas as peças, nomeadamente Abertura, o Concerto para Violino e a Sinfonia. Então, a negociação como pretexto instantaneamente ocorreu, pois, os músicos executaram a sua leitura das peças e seguiram a comunicação gestual do maestro/investigador e modificaram a sua própria execução em seguida. Ou seja, negociaram a interpretação musical com o maestro. Eram questões simples, por exemplo alterações de agógica, articulação e dinâmica que não estavam escritas, mas foram executadas conforme a liderança gestual do maestro.

Todavia, após leitura inicial durante o primeiro ensaio e nos ensaios seguintes a comunicação verbal se fez necessária, e com ela a estratégia como pretexto que é inerente à negociação.

Neste momento o maestro **definiu as regras básicas**, com quem ele iria negociar: chefes de naipe ou os músicos como um todo. A ação não foi explicitada verbalmente e ocorreu normalmente, isto é o maestro parava solicitava alguma mudança e os músicos recomeçavam. Entretanto, conforme já mencionado, em cada estante de partitura havia uma folha⁴⁹ em branco com algumas instruções para que os músicos anotassem suas ideias, ou qualquer observação que permitiria ao investigador dar-lhes a possibilidade de tocarem o repertório da semana de maneira ainda mais bela. A intenção era de fornecer um meio para que todos os músicos se fizessem ouvir, conforme sugeriu Zander (2001).

Somente três músicos preencheram a folha (um deles preencheu apenas o nome do instrumento). O conteúdo das folhas preenchidas abrangia mais sobre a técnica de direção do que sugestões para a interpretação musical. Por exemplo: “deve ter mais atenção ao acompanhamento! Não dirigir somente a melodia”; “um gesto vale mais do que mil palavras”.

Houve uma declaração que citou a relação entre o maestro e a orquestra: “fora dos ensaios acho ótimo que haja uma relação interpessoal, mas nos ensaios há uma hierarquia que tem que ser respeitada pelo bem do funcionamento da orquestra.”

A respeito da folha em branco, algumas reflexões surgiram nesta etapa das negociações:

- a) A opinião dos músicos foi bem recebida pelo investigador, não houve a intenção de refutar o que ali estava escrito, afinal este foi um momento que estava inserido no processo da negociação. Entretanto, esperava-se mais contribuições;
- b) As etapas do processo de negociação podem mesclar-se. Se durante a definição de regras básicas o maestro explicou como seriam as

⁴⁹ Cf. Anexo IV

negociações e a utilização da folha em branco, é na etapa dos **esclarecimentos e justificativas** que ele deveria reiterar e reforçar a anotação das ideias dos músicos, pois é neste momento, depois que as regras foram definidas, que as partes envolvidas na negociação poderiam explicar e esclarecer (musicalmente, executando um trecho ou verbalmente), suas propostas musicais. Isso não quer dizer que esta etapa, esclarecimentos e justificativas não tenha ocorrido, mas provavelmente não tenha ficado claro para os músicos a importância da sua colaboração.

- c) É provável também, conforme discutido reflexão “d” da estratégia como posição, os músicos ainda não tinham a confiança necessária no facto de o maestro estar genuinamente interessado no que tinham a dizer. No capítulo 2.4.4 discorreu-se que a liderança transformacional e servidora são relações baseadas na confiança. No capítulo 2.6.4 verificou-se que quando o maestro é consistente em seu comportamento e na sua maneira de ser, acaba por desenvolver a confiança dos seus músicos. O capítulo 8.2 destacou que o maestro fornece visão e senso de missão, estimula o orgulho, conquista respeito e confiança. Conclui-se, portanto, que houve duas falhas no estabelecimento da confiança: (i) a barreira de comunicação, conforme discutida na reflexão “d” da estratégia como posição, pode ter corroborado para o distanciamento entre o maestro e a orquestra, pois os músicos o conceberam como *inexperiente* e (ii) o maestro/investigador poderia ter tido mais consistência no seu comportamento incentivando, estimulando, lembrando e mostrando estar interessado na “voz da orquestra”.
- d) Talvez numa outra situação, caso o maestro/investigador fosse o maestro titular da orquestra, gradualmente essa confiança poderia ser mais bem desenvolvida.
- e) No grupo focal o músico 4 disse o seguinte a respeito da negociação: “Se nós tivermos a nossa frente o Gardiner ou o Simon Rattle, nós

não negociamos praticamente nada. (...) porque eles vão abrir a boca e nós vamos beber o que eles vão dizer (...) Se vem uma pessoa pouco experiente para a nossa frente, mesmo que diga a mesma coisa, da mesma maneira (...) a ideia musical tem que ser muito forte e nós temos que perceber isso, porque senão a nossa vontade de negociar desaparece e vou fazer o que acho que devo fazer (...), portanto, há aqui condicionantes que passam pela experiência.” Ao lembrar de dois grandes maestros, o Músico 4 evocou o conceito do maestro “mito ou herói”. Sem dúvida, ainda há um respeito a essas entidades no universo sinfônico e esse respeito é condicionante, na opinião do músico, em realizar ou não uma negociação. É de salientar que o músico 4 enquadra-se na geração X, semelhante a alguns músicos da Orquestra B que participaram na primeira fase e que tinham a preferência por maestros mais autoritários, que se enquadrariam no conceito do “mito ou herói”.

- f) Há ainda o mutismo, que foi discutido no capítulo 2.3.3. A frase do músico que escreveu “há uma hierarquia que tem que ser respeitada pelo bem do funcionamento da orquestra” vai ao encontro do mutismo que silencia o músico durante o ensaio, pois para ele a estrutura do ensaio e a cultura organizacional da orquestra não permitem diálogo, e acaba por não expressar-se, não quer perder tempo ou energia, etc. O mutismo então pode também explicar os motivos pela baixa adesão à participação dos músicos com suas ideias na folha em branco.

Por um outro lado, a ***solução de problemas*** é a etapa mais proeminente da negociação, pois é neste momento que ocorrem as concessões. Por várias vezes foi perceptível a interação e negociação entre o concertino e outros chefes de naipe e o investigador. Porém, houve momentos que o maestro permitiu que os músicos negociassem entre si, sobretudo em relação às arcadas dos instrumentos de cordas. Isso demandou um certo tempo, mas promoveu uma maior interação entre os violinistas e violistas, pois os músicos de diversas estantes (para além dos

respetivos chefes de naipe), também puderam dar suas contribuições e sugestões. Neste íterim, cerca de aproximadamente dois minutos, o maestro e os demais instrumentistas permaneceram em silêncio.

Em alguns momentos do ensaio o maestro adotou um estilo de liderança *laissez-faire* e conseqüentemente deu mais espaço à orquestra. Após ter dado sugestões interpretativas verbalmente ou através do gesto, deixou a orquestra escolher uma melhor interpretação ou um melhor fraseado, por exemplo. Neste momento, gestos mais pequenos foram usados e a orquestra foi desafiada a ouvir-se mais e resolver instintivamente os pequenos problemas, pois ficou mais evidente um instrumentista que estava a correr e este teve que negociar (consciente e inconsciente através da empatia cinestésica) a sua própria execução.

No segundo andamento da sinfonia, ocorreu uma divergência com o concertino relativamente à articulação. A orquestra de maneira geral estava a tocar como o maestro solicitou, contudo, o concertino executou o trecho de maneira diferente. O maestro parou comentou a respeito e o concertino explicou rapidamente o seu ponto de vista interpretativo. Neste momento o maestro investigador respondeu “sem problemas, estamos a negociar” e utilizou a sugestão da execução do concertino.

Deste modo, a negociação é contínua e mesmo durante o concerto ela é evidenciada na etapa da **conclusão e implementação**, e ocorreu por exemplo entre o maestro, a orquestra e a solista. Antes do concerto, a solista estava bastante apreensiva, e o maestro falou-lha algumas palavras de incentivo e motivação. Em seguida, logo durante o início do concerto para o violino, houve uma maior empatia entre os dois e maior confiança através do olhar, gerando uma maior confiança sincronismo que foram transmitidos para a orquestra. A conseqüência é que aquela foi a melhor execução desde o primeiro encontro entre o maestro, a orquestra e a solista. Todos estavam engajados e fizeram suas concessões para um melhor desempenho musical.

Finalmente, a negociação é uma ferramenta que permeou, no contexto desta investigação, a estratégia como pretexto. Ela, como uma manobra rápida, ocorreu em todos os ensaios e mesmo durante o concerto. Tal como as estratégias

anteriores, futuras investigações poderão avaliar não somente o processo de negociação do maestro a curto prazo e as demais manobras que ele utiliza, como poderão avaliar a longo prazo o modo que é desenvolvida a confiança dos músicos no maestro e como o maestro cria um ensaio colaborativo, seja através do método da folha em branco ou com um outro.

10.1.5 Estratégia como Padrão

A estratégia como padrão é um comportamento ao longo do tempo e um fluxo de ações. As ações que não foram planejadas e pensadas, mas acabam por contribuir e aperfeiçoam a execução do plano dão um suporte mais adequado ao posicionamento. A estratégia, portanto pode surgir da consistência de comportamento que pode ser pretendida ou não (Mintzberg et al., 2007).

Como é um comportamento ao longo do tempo, foi bastante improvável observar impacto desta estratégia somente em quatro ensaios. Mesmo assim emergiram algumas reflexões:

- a) No capítulo 8.3 discutiu-se sobre o “maestro-servo” e a importância de ele acreditar plenamente no que está a fazer, de nunca duvidar da capacidade das pessoas que ele está a liderar mesmo que temporariamente, para concretizar as possibilidades que detém em sua mente. A ideia começa na mente do maestro (a estratégia como perspectiva) e é concretizada ao longo das demais estratégias. Possivelmente faltou ao investigador essa firmeza nas suas convicções que dariam a ele a constância de comportamento tão necessária para a observação da estratégia como padrão. A falta de firmeza decorreu não por inexperiência do investigador, mas por utilizar durante os ensaios uma abordagem nova e diferente da sua formação e carreira como maestro de orquestra profissional. O investigador, portanto, estava num laboratório onde ele mesmo era o observador e o observado.
- b) Por este motivo, a pesquisa guiada pela prática foi eficaz para auxiliar o investigador que também participava da investigação. Neste sentido mesmo

como maestro convidado o investigador aproveitou as diversas possibilidades que ele dispunha na altura dos ensaios com a orquestra e tentou influenciá-la positivamente.

- c) Se como padrão classificam-se as ações bem-sucedidas que não foram planeadas, foi observado por exemplo alterações gestuais: o que estava planeado para ser dirigido a maioria do tempo a 4 (no segundo andamento da sinfonia), a partir do segundo ensaio e concerto foi dirigido a 2, dando mais fluidez às frases musicais. Algumas ações não planeadas em relação à interpretação das peças foram resultantes das negociações entre o maestro e os músicos. Por exemplo, direção e tamanho do arco, ajustes de ideias de fraseado, respirações entre frases, *luftpause*, etc. Foram ideias interpretativas/ações que surgiram durante os ensaios oriundas tanto do maestro quanto dos próprios músicos. Portanto, como sugeriu Silva (2019, p. 218) os músicos tiveram espaço para serem criativos e desenvolveram ações não planeadas e essas ações foram reconhecidas pela gestão (o maestro), foram formalizadas e geraram aprendizado organizacional.

Talvez, a longo prazo, ações do “maestro-servo” tornem-se mais perceptíveis e denotem um padrão a ser seguido pela orquestra. Mas mesmo assim, a curto prazo as ações aqui discutidas também podem ser entendidas como padrão, pois não foram previamente planeadas e surtiram efeito.

Conforme discorrido no capítulo 8.4 as estratégias de direção colaborativa facilitam e facilitaram a identificação das interações que o “maestro-servo” pode ter com a orquestra. Mesmo num curto tempo, o maestro pode “experimentar a utopia” com o objetivo de servir a música e aos músicos, sempre a visar o crescimento intelectual e artístico da orquestra. Evidentemente, as estratégias não são rígidas, prescritivas, mas são maleáveis e intercambiáveis, podendo ser adaptadas no contexto de cada orquestra.

Capítulo XI

Variação Final

*Devias ter trazido muitas coisas.
Mas não as trouxeste, meu velho.
E agora já não é ocasião de pensar
no que não tens. Pensa no que
podes fazer com o que há".*

E. Hemingway - O Velho e o Mar

11.1 Para além do gesto: o paradigma do novo “mito ou herói”?

No panteão mítico da história da direção de orquestra figuram os nomes dos “heróis” von Bulow, Furtwangler, Klemperer, Toscanini, Szell, Reiner, Muti, entre tantos outros. Estes maestros foram e serão os “mitos ou heróis” dos melómanos e músicos profissionais, e as suas carreiras (por vezes épicas) delinearam o paradigma do que é ser maestro. Por outro lado, Campbell (2013) analisou o herói moderno numa perspetiva diferente. Para o autor, a “teia onírica do mito ruiu” (p. 372), isto é, a contemporaneidade em que vivemos condicionou uma sociedade onde os feitos heroicos do passado não são mais necessários:

A tarefa do herói, a ser empreendida hoje, não é a mesma do século de Galileu. Onde então havia trevas, hoje há luz; mas que é igualmente verdadeiro que, onde havia luz, hoje há trevas. A moderna tarefa do herói deve configurar-se como uma busca destinada a trazer outra vez à luz a Atlântida perdida da alma coordenada (Campbell, 2013, p. 373)

No passado, segundo o autor, o sentido das relações sociais residia no grupo e não havia sentido no indivíduo e na sua capacidade de expressar-se. Campbell (2013) concluiu dizendo que hoje não há sentido no grupo, pois tudo está no indivíduo (Campbell, 2013). Metaforicamente, “trazer outra vez à luz a Atlântida

perdida da alma coordenada” é a abordagem que foi defendida nesta tese, pois o maestro compreende o seu papel como líder-servo.

Então, o paradigma do “mito ou herói” é pensar para além do gesto, é pensar para além de si, para além do indivíduo. É, portanto, voltar a pensar no grupo, isto é, na orquestra. Por exemplo, trazê-la “outra vez à luz”, significa a paixão pelo fazer musical, isto é, elevar a motivação e engajamento dos músicos, por exemplo. Neste aspeto, este estudo teve como objetivo geral perceber as dificuldades identificadas na comunicação entre o maestro e a orquestra, muitas vezes praticada pelo “maestro ou herói”, propondo estratégias de ensaio que privilegiem a negociação e não a imposição de um *resultado artístico desejado*, que podem ser exercidas pelo “maestro-servo”.

De acordo com os dados obtidos nesta investigação, a clareza da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra tem como base a capacidade que o primeiro possui para motivar e inspirar a segunda. Essa capacidade envolve cinco responsabilidades profissionais que parecem moldar suas estratégias comunicacionais, nomeadamente: (i) ser paciente; (ii) a preparação do maestro para o ensaio; (iii) o desenvolvimento da comunicação verbal; (iv) o desenvolvimento da comunicação não verbal e (v) o desenvolvimento de estratégias de ensaio. As duas primeiras responsabilidades profissionais refletem-se diretamente na capacidade de motivar e inspirar os músicos, a terceira e a quarta dizem respeito à clareza na comunicação e a última reflete sobre a capacidade de criar, planear e de ter uma panóplia de estratégias que abordam os desafios deste estudo.

A mudança de paradigma para o “maestro-servo” implica necessariamente que a sua comunicação interpessoal possa ser desenvolvida com **assertividade**, pois uma resposta assertiva é aquela que garante a produção, a manutenção ou o aumento do engajamento dos músicos durante o ensaio; com **integridade** e **confiança**, pois um comportamento constante, íntegro e igualitário influencia positivamente os músicos; com **empatia**, **autocontrolo** e **autoconhecimento**, porque estimulam a produtividade, a motivação e a eficiência das pessoas em redor

do maestro; com **discernimento** das diferentes gerações, para reduzir os conflitos e a resistências às mudanças.

Pensar para além de si, no indivíduo, ou seja, pensar no grupo, significa influenciar as pessoas. E influenciar é liderar (Maxwell, 2017). Tendo a liderança servidora como modelo, concebeu-se neste estudo o “maestro-servo”, que contrastou com o maestro “mito ou herói”. Nesta nova abordagem o foco da liderança do maestro é na coletividade, na orquestra, ao invés de ser voltado para atender o seu próprio interesse, enquanto indivíduo, apenas.

Neste sentido, o maestro influencia com **paixão**, quando acredita plenamente naquilo que ele está a fazer; influencia através da **visão**, quando tem um senso a longo prazo de direção para a orquestra, com objetivos e propósito e influencia ao **ouvir**, quando demonstra respeito e empatia pelos músicos, abrindo espaço para o diálogo e para a negociação, balizada por um processo específico que é construído a partir de uma atitude aberta e positiva por parte do maestro.

O “maestro-servo” lidera os músicos segundo uma nova abordagem onde estes são protagonistas, conscientes da sua responsabilidade na interpretação musical. Neste sentido, novamente, esta natureza de maestro tira o foco de si, e trabalha coletivamente com a orquestra, servindo-a e engajando-a no processo da construção musical. Para isso, cinco estratégias de ensaio colaborativo foram sugeridas, baseadas nos modelos de Mintzberg, et al (2007) e de Silva (2019), os “5Ps da Estratégia”: **perspetiva**, a visão do maestro em relação à orquestra, o seu propósito e a razão de ser; **posição**, a inserção, o posicionamento e a relevância da orquestra na sua comunidade, a cumprir o propósito delimitado na estratégia anterior; **plano** e **pretexto**, sendo o primeiro o planeamento, o curso de ações que o maestro planeia para que as estratégias sejam observadas, bem como as diversas ações quotidianas que antecedem o ensaio, e o **pretexto**, a superação de conflitos relacionada com a negociação; finalmente, a quinta estratégia de ensaio colaborativo, **padrão**, as ações planeadas e não planeadas que foram bem-sucedidas, corroborando para o êxito da orquestra. Verificou-se, assim, que as estratégias para uma direção colaborativa podem ser um modelo onde o conceito “resultados artísticos desejados” são priorizados, pois o maestro partilha e

negoceia a sua visão, o seu propósito, as suas escolhas e concepções musicais com a orquestra, ao invés de impô-las.

Em síntese, considera-se que este estudo contribuiu para a compreensão do processo de comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra, sugerindo-se um novo modelo de liderança enquanto maestro, que privilegia o desenvolvimento artístico dos membros da orquestra, que valoriza as suas ideias musicais, e que procura ter um relacionamento com os seus músicos, estabelecendo uma cultura organizacional de confiança e respeito.

11.2 Implicações pedagógicas

Segundo Sinek (2018), qualquer ação humana pode ser guiada pelas seguintes questões: porque fazemos, o que fazemos, e como podemos melhorar o trabalho para o desenvolvimento individual e coletivo. Partindo desta premissa, os resultados apresentados neste estudo destacaram a importância de compreender a comunicação e a liderança para auxiliar maestros e estudantes de direção a melhor administrarem conflitos e ruídos de comunicação, a procurar novas soluções para esses conflitos e como favoreceriam a orquestra e o seu público. O “maestro-servo” procura compreender o ambiente organizacional da orquestra, contribuindo positivamente para o seu contexto histórico, social e humano. Todavia, é necessário estar aberto a novas aprendizagens, perspectivas e, sobretudo, ser acessível e sensível às necessidades dos músicos, seja individualmente, seja coletivamente, da orquestra. Esta conceptualização reforça a necessidade de se promoverem estratégias de ensino da direção onde os estudantes pensem “para além do gesto” e que os seus grupos, orquestras, bandas e coros sejam abordados como coletivos humanos, cujas experiências diversas e multifacetadas devem ser consideradas. Corroborando os resultados de Dalagna (2016), os professores/tutores de direção deverão promover uma forte experiência educacional em instituições de ensino superior de música, onde muitos pontos de vista possam coexistir num ambiente de ensino-aprendizagem respeitoso.

No que diz respeito aos desafios a este novo paradigma (“maestro-servo”), os resultados deste estudo identificaram lacunas existentes entre instituições de ensino superior de música na formação de direção. Há poucas oportunidades para o estudante de direção possa estar à frente de um coro, banda ou orquestra, com o intuito de praticar a comunicação e, dessa forma, poder desenvolver este tipo de liderança. Diferentemente de outros campos de atuação e áreas acadêmicas, o estudante de direção não possui oportunidades de aprendizagem suficientes, como num laboratório, para desenvolver estas habilidades. Por isso, cabe ao professor de direção desafiar os seus estudantes a questionarem a carreira do maestro centrada em si e sensibilizá-los para a razão de ser desta profissão, que é a orquestra.

Para além disso, os “5Ps da Estratégia” (Mintzberg et al., 2007; Silva, 2019) aplicados no contexto deste estudo como modelo de estratégias de ensaio, podem ser replicados em diferentes áreas, até mesmo de maneira holística na vida do próprio estudante. O primeiro ‘P’, de perspectiva, reporta-se ao seu propósito de vida, à sua missão e ao seu sentido ou razão de ser. A partir da perspectiva, o estudante pode definir a sua posição (segundo ‘P’), isto é, o seu posicionamento, a sua atuação. Por exemplo, escolhe a direção coral ou orquestral, o ensino da música, ou outra área entre as diversas atividades musicais. Para isso, o estudante precisará de traçar um plano (terceiro ‘P’) para concretizar os objetivos que surgiram da estratégia anterior e para aperfeiçoar-se continuamente. Objetivos e metas serão estabelecidos neste momento e uma educação formal, cursos, *masterclasses* e outras atividades formativas são exemplos de um plano de ações que visa alcançar esses objetivos. Neste aspeto holístico, a estratégia como pretexto (quarto ‘P’) pode ser percebida como o aproveitamento de situações inesperadas ao longo da carreira do estudante, ou seja, são manobras que o estudante pode fazer para acelerar a conquista do seu projeto de vida. Dá-se como exemplo, o aceite para dirigir um concerto numa orquestra profissional, para dirigir um solista renomado, para uma nova oportunidade de emprego que esteja alinhada com seu propósito, entre outros. No entanto, circunstâncias ou ações que surgem sem terem sido planeadas podem acontecer durante a vida do estudante. Essas

ações, quando empregadas criativamente, tornam-se num padrão (quinto 'P') e beneficiam todo o seu projeto de vida. Por exemplo, o estudante começa a trabalhar numa escola de ensino privado de música onde há vários alunos de instrumentos de sopro, percussão e guitarra. Ao perceber esta possibilidade e sem antes as ter planeado, pode criar uma *big band* ou uma orquestra de sopros e aproveitar os recursos disponíveis da escola.

Blanchard & Broadwell (2018) afirmaram que a liderança 'servidora' não é um cargo ou um evento. É uma prática, em que o líder servidor permanecerá como um estudante por toda a vida e estará constantemente em busca de novas táticas, novas perspectivas e novas maneiras de aprimorar as suas habilidades. Esses autores concluíram dizendo que o impacto da liderança servidora não é analisado através métricas ou prazos, tratando-se sim de uma experiência humana. Por isso, e conforme discutido neste estudo, o estudante de direção estará aberto a novas possibilidades, estará em constante transformação e finalmente poderá "experimentar a utopia", sempre de acordo com seu propósito e com o seu "porquê". Estas ideias teóricas e práticas estão também alinhadas com os conceitos de "mentoria artística" e de "resultados artísticos desejados" propostos por Dalagna et al. (2021), pois o mentor pode ser o responsável por despertar as habilidades de liderança servidora no seu estudante.

11.3 Limitações do estudo

Embora o presente estudo tenha apresentado dados relevantes para a percepção da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra, algumas limitações devem ser levadas em consideração em três pontos distintos: (i) a pequena amostra durante o Estudo Empírico Fase II - Pesquisa Guiada pela Prática; (ii) a aplicabilidade do conceito "maestro-servo" e (iii) o tempo de implementação das estratégias de ensaio.

Quanto à primeira limitação, parte deste estudo foi afetado pela pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19) e seria suposto realizar uma série de doze ensaios divididos em três ciclos de implementação (três ciclos de quatro ensaios e três

concertos com a Orquestra Sinfónica de Sergipe no Brasil). Desta forma, o desenvolvimento da pesquisa guiada pela prática com apenas uma orquestra, quatro ensaios e um concerto não permitiu que esta tese possa generalizar as suas conclusões para outros contextos, nem que consiga inferir diferenças entre os instrumentistas e maestros. Além disso, possíveis variações entre géneros, gerações, nacionalidade e níveis de especialização dos músicos, isto é, músicos estudantes e profissionais, foram abordadas parcialmente neste estudo. Apesar da primeira fase do estudo empírico, nomeadamente o estudo piloto e o estudo observacional, tenham permitido uma análise aprofundada da comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra e proposto as estratégias de ensaio colaborativo, estudos com uma amostra maior e que privilegiem a utilização dos conceitos aqui estudados revelariam novos dados que pudessem corroborar ou refutar as suas aplicabilidades.

Em relação à segunda limitação deste estudo, a aplicabilidade do conceito “maestro-servo” e das estratégias de ensaio colaborativo, apontaram um novo modelo profissional e pedagógico em oposição ao conceito do maestro “mito ou herói”. Embora essa intenção tenha sido alcançada, há ainda questões que se podem colocar sobre as potencialidades desse conceito. A abordagem metodológica adotada foi útil devido à sua flexibilidade para observar a aplicabilidade do conceito “maestro-servo” numa orquestra profissional a curto prazo. No entanto, esta abordagem não permitiu que este estudo fizesse inferências a longo prazo devido à falta de tempo e a condições de controlo e replicação em orquestras profissionais e académicas. Além disso, a primeira implementação do conceito e das estratégias de ensaio revelou que modificar a cultura organizacional, isto é, inculcar os valores do “maestro-servo” numa orquestra profissional, é um empreendimento a longo prazo.

Por fim, no mesmo sentido, é a longo prazo que poder-se-ia observar o impacto das estratégias de ensaio colaborativo. Se se partir da estratégia como perspectiva, desde a visão, a missão, o propósito e aos valores do maestro devem ser claros e conhecidos por todos os músicos. E esse conhecimento leva tempo para se tornar natural entre eles. Numa situação como maestro convidado, em

quatro ensaios e, portanto, num curto espaço de tempo, a perspectiva e os demais “Ps” da estratégia não ficaram bem esclarecidos.

Estas limitações apresentadas, podem desdobrar-se em futuros estudos no sentido de ampliarem os conceitos e ideias aqui discutidos, empregando diferentes abordagens metodológicas em diferentes contextos sinfônicos, nomeadamente coro e bandas de música.

11.4 Olhar para o futuro

Dada a exploração inicial do conceito “maestro-servo” e as estratégias de ensaio colaborativo, o presente estudo trouxe à tona novas possibilidades para futuras investigações. No que concerne a ambos, as ideias aqui discutidas precisam de ser analisadas com amostras maiores, onde as diferenças entre os géneros, gerações, nacionalidade e níveis de especialização dos músicos poderiam ser discutidas. Neste sentido, um estudo de caso, investigações baseadas em entrevistas (*surveys*), e investigações-ação contribuiriam para se perceber a validade do “maestro-servo” a longo prazo. Além disso, um estudo observacional com orquestras académicas poderia fornecer novas ideias sobre a aplicabilidade do conceito em contexto sinfónico.

Em relação às estratégias de ensaio colaborativo, alguns aspetos a longo prazo podem ser mais bem explorados em investigações futuras. Dada a falta de tempo para as desenvolver e implementar neste estudo, investigações futuras poderiam adotar a pesquisa artística para avaliar o impacto das estratégias de ensaio colaborativo no desenvolvimento do repertório em orquestras de estudantes e também profissionais. Por exemplo, um repertório específico poderia ser escolhido e a orquestra e o maestro fariam uma pesquisa artística sobre a preparação desse repertório, utilizando as estratégias de ensaio colaborativo. O produto artístico seria um vídeo do respetivo concerto e um “*making of*” com todas as etapas de preparação e entrevistas com os músicos e maestro a discutir as estratégias de ensaio.

Neste estudo foi empregue o conceito “resultados artísticos desejados” no sentido da superação de desafios técnicos, a exemplo da comunicação interpessoal entre o maestro a e orquestra, para comunicar a “beleza da música” (Dalagna et al. 2021, p. 37). Todavia novas investigações poderão trazer à luz a aplicabilidade do conceito numa orquestra sinfónica, especialmente ao cruzar as narrativas mitopoéticas proposta por Dalagna et al., (2021) com a liderança e o *storytelling*. A análise de conteúdo do discurso verbal proposto pelos maestros aos músicos (portanto, a criação das narrativas mitopoéticas) e a mensuração do impacto causado por esse discurso podem trazer novos prismas ao conceito “resultados artísticos desejados”.

No que diz respeito à disseminação, este estudo salientou as diferenças entre os perfis formativos de maestros. O perfil do maestro “mito ou herói” é ainda amplamente difundido e replicado nas escolas de direção e este estudo procurou esmiuçar as dificuldades que ele pode causar na sua comunicação interpessoal com a orquestra. Para superar este desafio, um possível meio de divulgação dos resultados deste estudo seria o desenvolvimento de oficinas, palestras e seminários de direção dirigidos a estudantes e a maestros em formação. Estas atividades poderiam ser organizadas em conjunto com organizações educacionais, conservatórios e universidades. Outra forma possível de divulgação de resultados poderia ser através de plataformas digitais de divulgação rápida e voltada ao público que ainda está a desenvolver os seus estudos, como o *Instagram* e o *TikTok*. Nestas plataformas, os conceitos poderiam ser pulverizados e discutidos em pequenas frases, que provocariam o questionamento dos jovens músicos acerca de suas atividades musicais, orquestras, maestros, entre outros.

De maneira geral, ao examinar o passado e olhar para o futuro, houve limitações na sua execução, afinal tratou-se de uma nova abordagem que foi experimentada pelo maestro/investigador. Todavia o processo até aqui percorrido, desde o maestro “mito ou herói” e sua resinificação no “servo”, através da liderança servidora e das estratégias de direção colaborativa foram suficientes para “experimentar a utopia”, pois ouvir, influenciar e conduzir a orquestra a um novo

nível são ações que nos ensinam a “passar além do Bojador” e sim, “valeu a pena”, exatamente como vaticinou Fernando Pessoa:

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu
(Pessoa, in Mar Português)*

∴

Referências

- Abecasis, F. (2015b). *Liderança e storytelling: o poder das histórias no contexto da liderança organizacional*. Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Abeles, H., & Hafeli, M. (2014). Seeking professional fulfillment: US symphony orchestra members in schools. *Psychology of Music*, 42(1), 35–50. <https://doi.org/10.1177/0305735612456447>
- Acklin, A. I. (2009). *The effect of conducting on ensemble performance: a “best-evidence” synthesis*. Florida State University.
- Adenot, P. (2015). The orchestra conductor from the authority figure to negotiated order in a vocational profession. *Transposition*, (5), 0–17. <https://doi.org/10.4000/transposition.1296>
- Adorno, T. W. (2011). *Introdução À Sociologia Da Música: Doze Preleções Teóricas*. (Unesp, Ed.). São Paulo.
- Allen, V. A. (2011). *Developing expertise in professional american orchestra conductors*. Columbia University.
- Allmendinger, J., Hackman, J. R., & Lehman, E. V. (1996). Life and Work in Symphony Orchestras. *The Musical Quarterly*, 80(2), 194–219. <https://doi.org/10.1093/mq/80.2.194>
- Almeida, S. P. (2015). *Tadução, adaptação e validação do Servant Leadership Questionnaire – SLQ (Escala de Liderança Servidora - Else)*. Universidade Federal de Sergipe.
- Antunes, A. M. P. (2013). *A Liderança nas Organizações Positivas: Estudos de Caso em Portugal*. Universidade da Beira Interior.
- Araujo, F. (2017). A importância da liderança e sua influência no clima organizacional – um estudo a partir da percepção dos colaboradores de um Instituto Federal brasileiro, 32–38.
- Barreto, M. B. B., & Pereira, S. L. (2007). A Comunicação Do Líder Como Fator Motivacional. *Trabalho de Conclusão de Curso Pós-Graduação Em Gestão*

- Estratégica de Pessoas*, 1–90. Retrieved from A comunicação do líder como fator motivacional - Tcu
- Bass, B. M. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18–40. <https://doi.org/10.1177/107179190000700302>
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Binghamton, S.-. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 112–121.
- Battisti, F. L. (2007). *On Becoming a Conductor: Lessons and Meditations on the Art of Conducting*. Meredith Music. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=f173UDZv4JIC>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis* (First). London: Sage Publications.
- Becker, H. S. (2010). *Mundos Da Arte*. Lisboa: LIVROS HORIZONTE. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=jrO-NAEACAAJ>
- Benetti, A. (2017). A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. *Opus*, 23(1), 147–165. <https://doi.org/10.20504/opus2017a2306>
- Benevides, V. L. de A. (2010). *Os Estilos De Liderança E As Principais Táticas De Influência*. Fundação Getúlio Vargas.
- Bergee, M. J. (2005). An exploratory comparison of novice, intermediate, and expert orchestral conductors. *International Journal of Music Education*, 23(1), 23–36. <https://doi.org/10.1177/0255761405050928>
- Berger, C. R. (2010). Interpersonal Communication. In *The International Encyclopedia of Communication*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbieci077>
- Bertero, C. O. (2001). Orquestras sinfônicas: uma metáfora revisitada. *Revista de Administração de Empresas*, 41(3), 84–88. <https://doi.org/10.1590/s0034-75902001000300011>
- Biasutti, M. (2013). Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. *Musicae Scientiae*, 17(1), 57–71. <https://doi.org/10.1177/1029864912467634>
- Birkner, T. F. (1992). *An analysis and classification of conductor vocal communication in the rehearsals of selected jazz ensembles*. *Arbor Ciencia*

- Pensamiento Y Cultura*. University of Illinois at Urbana-Champaign,.
<https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- Blanchard, K., & Broadwell, R. (2018). *Servant Leadership in Action*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Boerner, S., & Gebert, D. (2012). Fostering artistic ensemble performance: Exploring the role of transformational leadership. *Nonprofit Management and Leadership*, 22(3), 347–365. <https://doi.org/10.1002/nml.20058>
- Boerner, S., & Streit, C. F. von. (2005). Transformational Leadership and Group Climate-Empirical Results from Symphony Orchestras. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 31–41. <https://doi.org/10.1177/107179190501200203>
- Boerner, S., & Von Streit, C. F. (2007). Promoting orchestral performance: The interplay between musicians' mood and a conductor's leadership style. *Psychology of Music*, 35(1), 132–143. <https://doi.org/10.1177/0305735607068891>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68–80. <https://doi.org/10.5007/18027>
- Bordenave, J. (1982). *O que é comunicação*. Brasília: Editora Brasiliense.
- Borges, P. H. de S. (2014). O Regente – seu Habitus, Campo e Estratégia. *Anais Do III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos Em Música*. Retrieved from <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4631/4150>
- Bowen, José Antonio. (2003). *The Cambridge Companion to Conducting*. (Jose Antonio Bowen, Ed.), *The Cambridge Companion to Conducting*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521821087>
- Brandler, B. J., & Peynircioglu, Z. F. (2015, October 26). A Comparison of the Efficacy of Individual and Collaborative Music Learning in Ensemble Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/0022429415597885>
- Bryant, D. K. O. (2006). *A philosophy of communication for the modern orchestral conductor*. Arizona State University.

- Campbell, J. (2013). *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento.
- Candy, L. (2006). Practice Based Research: A Guide. *CCS Report*, 1, 19. Retrieved from <http://www.creativityandcognition.com>
- Canetti, E. (1978). *Crowds and power*. New York: Seabury Press. Retrieved from http://asounder.org/resources/canetti_crowdsandpower.pdf
- Carnegie, D. (2014). *Como fazer amigos e influenciar pessoas: O guia clássico e definitivo para relacionar-se com as pessoas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Carroll, C. (2020). Working with Multiple Generations From Gen Z to Baby Boomers. *Edge*, 11(February), 6–10. Retrieved from <https://www.anfponline.org/docs/default-source/legacy-docs/docs/ce-articles/mc012020.pdf>
- Carvalho, S., & Pio, P. (2019). A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução a Teoria Geral Da Administração*. ELSEVIER EDITORA. Retrieved from <https://books.google.com.br/books?id=p1v6UEVixy8C>
- Chiavenato, Idalberto. (2009). *Recursos humanos. O capital humano das organizações* (9ª edição). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Chuang, P.-H. (2005). *The Conductor and the Ensemble - from a Psychological Aspect*. University of Maryland. Retrieved from <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Cofer, R. S. (1998). Effects of Conducting-Gesture Instruction on Seventh-Grade Band Students' Performance Response to Conducting Emblems. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 360–373. <https://doi.org/10.2307/3345548>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cottrell, S. (2007). Music, time, and dance in orchestral performance: The conductor as shaman. *Twentieth-Century Music*, 3(1), 73–96.

- <https://doi.org/10.1017/S1478572207000333>
- Cottrell, S. (2010). Ethnomusicology and the Music Industries: An Overview. *Ethnomusicology Forum*, 19(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/17411912.2010.489279>
- Couto, P. M. A. (2017). *Estilos de Liderança: Aplicação a 360º do Modelo de Bass e Avolio a uma Empresa do Setor Industrial*. Universidade Fernando Pessoa. Retrieved from http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/mmoreira_msc_ufp07.pdf
- Covey, S. R. (2013). *Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes*. São Paulo: Gradiva.
- Cruz, É. M. K., & Segatto, A. P. (2009). Processos de comunicação em cooperações tecnológicas universidade-empresa: estudos de caso em universidades federais do Paraná. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(3), 430–449. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552009000300006>
- Daft, R. L. (2006). *Administração*. São Paulo: Thomson Learning.
- Dalagna, G. (2016). *Resultados artísticos desejados na performance musical: um programa de tutoria para o ensino superior e indústria da música*. Universidade de Aveiro.
- Dalagna, G., Carvalho, S., & Welch, G. F. (2021). *Desired Artistic Outcomes in Music Performance*. Oxon: Routledge.
- Damáσιο, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo do Autor.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicol. Rev. (Belo Horizonte)*, 125–136.
- Dias, A. P. S. O. (2016). *Desenvolvimento da compreensão musical através do uso de gravações em aula de piano*. Universidade de Aveiro.
- Dickey, M. R. (1988). *A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles*. ProQuest Dissertations and Theses. University of Michigan. <https://doi.org/10.2307/3344693>
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset- A nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva.
- Engels, M. K. (2018). *The relationship of the transformational leadership process*

- and group mood among musicians and their effects on artistic quality within the American orchestral organization.* The University of Tennessee at Chattanooga. Retrieved from <https://scholar.utc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1696&context=theses>
- Fashun, C. H. (2012). *DEVELOPING MUSICIANSHIP FROM THE PODIUM: ADAPTING THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES TO THE INSTRUMENTAL REHEARSAL.* The University of Iowa.
- Fernandes, J. D. C. (2011). Introdução à Semiótica. *Linguagens- Usos e Reflexões: Volume 8*, 161–185. Retrieved from http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf
- Ferreira, A. V. S. (2016). Elementos de articulação: Missão, Visão, Valores e a Identidade Organizacional. *Revista Eduicep*, 1(1). Retrieved from <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/eduicep/article/view/129/68>
- Ferreira, H. S., Martins, J. N. da S., & Santos, L. F. dos. (2021). Liderança nas organizações: revisão bibliográfica em periódicos nacionais. *CIÊNCIA DINÂMICA – Revista Científica Eletrônica FACULDADE DINÂMICA DO VALE DO PIRANGA*, 19(1). Retrieved from <http://revista.faculdaadedinamica.com.br/index.php/cienciadinamica/article/view/74/68>
- Figueiredo, P. C. N. (2018). *Para uma liderança percebida como eficaz - Líderes e liderados - Líderes e liderados.* Universidade Europeia Laureate.
- Flusser, V. (2018). *O mundo codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação.* Ubu Editora. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=rI9QDwAAQBAJ>
- Foletto, C. G. (2016). *Instructional communication in one-to-one instrumental lessons: the use of teaching cues in violin tuition.* Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/18612>
- Fonseca, A. F. R. M. C. (2014). *A Importância da Prática de Orquestra no Ensino Especializado da Música.* Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13750/1/Tese.pdf>
- Forrester, S. H. (2018). Music Teacher Knowledge: An Examination of the

- Intersections Between Instrumental Music Teaching and Conducting. *Journal of Research in Music Education*, 65(4), 461–482.
<https://doi.org/10.1177/0022429417742124>
- Freixo, M. J. V. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frelly, R. S. (1994). *Rehearsal procedures applied by conductors of college/conservatory orchestras in the performance preparation of music from 1750 to 1900*. University of Southern California. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mah&AN=MAH0000657463&site=ehost-live>
- Freud, S. (2001). *Totem and Taboo. Totem and Taboo: Some Points of Agreement Between the Ment. Lives of Savages and Neurotics*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203164709>
- Fucci Amato, R. de C. (2012). *A Voz do Líder: Arte e Comunicação nos Palcos da Gestão*. Elsevier Brasil. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=JIIaBQAAQBAJ>
- Fucci Amato, R. de C., & Amato Neto, J. (2009). A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista Da ABEM*, 22, 87 a 96. Retrieved from http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo9.pdf
- Fucci Amato, R. C., & Galati, M. L. (2013). *Do gesto à gestão um diálogo sobre maestros e liderança*. São Paulo: nVersos
- Fujishin, R. (2019). *Natural Bridges in Interpersonal Communication*. Routledge.
- Furucho, N. Y., Oswaldo, Y. C., Graziano, G. O., & Elias Spers, V. R. (2015). Valores e Características Geracionais: Um Estudo em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Marketing*, 14(4), 492–501.
<https://doi.org/10.5585/remark.v14i4.3142>
- Garcia, D. M. (2019). *Choir conductor as a leadership figure*. Lietuvos Musikos ir Teatro Ahademija - Vilnius. Retrieved from <https://www.publico.pt/2020/04/14/local/noticia/barulho-obras-bandasonora-indesejada-teletrabalho-1912283>

- Garrido, D. C., & Requena, S. O. (2015). Music and Leadership: the Role of the Conductor. *International Journal of Music and Performing Arts*, 3(1). <https://doi.org/10.15640/ijmpa.v3n1a8>
- Gaunt, H., & Treacy, D. S. (2019). Ensemble practices in the arts: A reflective matrix to enhance team work and collaborative learning in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1474022219885791>
- Gibson, J. J. (1977). *The Theory of Affordances. The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (A. Editora, Ed.) (6. ed.). São Paulo.
- Ginsborg, J., Chaffin, R., & Nicholson, G. (2006). Shared performance cues in singing and conducting: A content analysis of talk during practice. In *Psychology of Music* (Vol. 34, pp. 167–194). <https://doi.org/10.1177/0305735606061851>
- Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonzalez, L. S. (2001). *Rehearsal effectiveness: an analytical study of rehearsal philosophies and procedures of selected public school and postsecondary wind band conductors*. University of Cincinnati. Retrieved from http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3014313%5CnMaterials specified: ProQuest, Abstracthttp://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=
- Goolsby, T. W. (1997). Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 21–40. <https://doi.org/10.2307/3345463>
- Gray, C. (1996). Inquiry through practice: developing appropriate research strategies. In P. Korvenmaa (Ed.), *No guru, no method conference proceedings*. Research Institute, University of Art and Design.

- Grechesky, R. N. (1985). *An analysis of nonverbal and verbal conducting behaviors and their relationship to expressive musical performance*. University of Wisconsin-Madison. Retrieved from <http://www.plymouth.edu/webapp/db/http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1987-50185-001&site=ehost-live>
- Green, A. P., Eigel, L. M., James, J. B., Hartmann, D., & McLean, K. M. (2012). *Multiple Generations in the Workplace. The Oxford Handbook of Work and Aging*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195385052.013.0146>
- Green, E. A. H., & Gibson, M. (2004). *The Modern Conductor: A College Text on Conducting Based on the Technical Principles of Nicolai Malko as Set Forth in His The Conductor and His Baton*. Pearson Prentice Hall. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=Q2MJAQAAMAAJ>
- Green, O. (2014). NIME, Musicality and Practice-led Methods. *NIME -2014*. Retrieved from https://www.nime.org/proceedings/2014/nime2014_434.pdf
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership — A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.
- Greenleaf, R. K., Spears, L. C., & Covey, S. R. (2002). *Servant Leadership: A Journey Into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=gOexpCA5JqIC>
- Grillo, A. (2017). Trabalho, Cultura e produção cultural: notas para uma sociologia do trabalho com arte e cultura no Brasil. *Ciências Sociais Unisinos*, 53(3). <https://doi.org/10.4013/csu.2017.53.3.03>
- Grilo, A. M. (2012). Relevância da assertividade na comunicação profissional de saúde-paciente. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 13(2), 283–297. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862012000200011
- Hamilton, J., & Jaaniste, L. (2010). A connective model for the practice-led research exegesis: An analysis of content and structure. *Journal of Writing in Creative Practice*, 3(1), 31–44. https://doi.org/10.1386/jwcp.3.1.31_1
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço*. São Paulo: Editora Vozes.

- Hartog, D. N., Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), 19–34. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00628.x>
- Haseman, B. (2015). Manifesto pela Pesquisa Performativa. *Resumos Do Seminário de Pesquisas Em Andamento PPGAC/USP*, 3(1), 41–53. Retrieved from https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_%28Brad_Haseman%29.pdf
- Hopper, P. A. (2016). *Podium Discourse: Verbal Communication in Secondary School Band Programs*. University of Windsor.
- House, R. E. (1998). *EFFECTS OF EXPRESSIVE AND NONEXPRESSIVE CONDUCTING ON THE PERFORMANCE AND ATTITUDES OF ADVANCED INSTRUMENTALISTS*. Arizona State University. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- Hunt, J. G., Stelluto, G. E., & Hooijberg, R. (2004). Toward new-wave organization creativity: Beyond romance and analogy in the relationship between orchestra-conductor leadership and musician creativity. *Leadership Quarterly*, 15(1), 145–162. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.009>
- Hunter. (2014). *De volta ao mosteiro: o monge e o executivo falam de liderança e trabalho em equipe*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Hunter, J. C. (2006). *Como se tornar um líder servidor: os princípios de lideranças de o Monge e o Executivo*. Sextante. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=OsAKMwAACAAJ>
- Hunter, L. R. (2003). *The relationship between interpersonal communication skills, teaching effectiveness, and conducting effectiveness of music education students*. University of Arizona.
- Hupfer, C. L. (2016). *Liderança e Luta por Reconhecimento- Trocas da Relação Eu-Outro*. Universidade de São Paulo.
- Jansson, D. (2018). *Leading Musically. Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents*. New York: Routledge.

- Karabtchevsky, I. (2002). Uma orquestra é a afirmação de um povo. Retrieved from <https://ne10.uol.com.br/canal/entretenimento//noticia/2002/03/12/uma-orquestra-e-a-afirmacao-de-um-povo-3501.php>
- Kawase, S. (2015). Relationships between performers' daily social skills, social behaviors in ensemble practice, and evaluations of ensemble performance. *Musicae Scientiae*, 19(4), 350–365. <https://doi.org/10.1177/1029864915590171>
- Kehl, M. R. (2020). *Ressentimento*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Kelly, S. N. (1997). Effects of conducting instruction on the musical performance of beginning band students. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 295–305. <https://doi.org/10.2307/3345588>
- Koivunen, N. (2003). *Leadership in Symphony Orchestras: Discursive and Aesthetic Practices*.
- Koivunen, N., & Wennes, G. (2011). Show us the sound! Aesthetic leadership of symphony orchestra conductors. *Leadership*, 7(1), 51–71. <https://doi.org/10.1177/1742715010386865>
- Koukis, A. E. (2015). Group Analysis and Music: Similarities and Differences between Conducting a Group-Analytic Group and Conducting an Orchestra. *Group Analysis*, 48(3_suppl), 30–48. <https://doi.org/10.1177/0533316415597662g>
- Kumar, A. B., & Morrison, S. J. (2016). The conductor as visual guide: Gesture and perception of musical content. *Frontiers in Psychology*, 7(JUL), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01049>
- Labuta, J. A. (2010). *Basic Conducting Techniques*. Prentice Hall. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=jWQJAQAAMAAJ>
- Lago, Silvio. (2008). *ARTE DA REGENCIA - HISTORIA, TECNICA E MAESTROS*. São Paulo: ALGOL. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=unVAYgEACAAJ>
- Lago, Sylvio. (2008). *A arte da regência - História, técnica e maestros*. São Paulo: Editora Algor.
- Langhof, J. G., & Güldenbergl, S. (2020). Servant Leadership: A systematic literature

- review—toward a model of antecedents and outcomes. *German Journal of Human Resource Management*, 34(1), 32–68. <https://doi.org/10.1177/2397002219869903>
- Lebrecht, N. (2002). *O mito do maestro: grandes regentes em busca do poder*. Civilizaç=0 Brasileira. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=Rv4hv8BTKwUC>
- Lehmann, B. (2014). *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música* (Vol. 0). Unspecified. Retrieved from <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4208/3825>
- Logie, N. (2012). *The role of leadership in conducting orchestras*. The Open University.
- Macleod, R. B. (2017). The Perceived Effectiveness of Nonverbal , Co-Verbal , and Verbal String Ensemble Instruction : Student , Teacher , and Observer Views, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1057083717739790>
- Mafe, D. (2009). *Rephrasing Voice: Art, Practice-led Research and the Limits and Sites of Articulacy*. Queensland University of Technology. Retrieved from http://eprints.qut.edu.au/32131/1/Daniel_Mafe?_Thesis.pdf
- Magnani, S. (1996). *Expressão e comunicação na linguagem da música* (Segunda ed). Belo Horizonte: tora UFMG.
- Malinowski, B. (1984). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Editora Abril.
- Manfredo, J. (2013). Effective Time Management in Ensemble Rehearsals. *How to Get the Most Out of Your Orchestra Rehearsal*, 42–46. Retrieved from https://nafme.org/wp-content/files/Store/Digital-Products/how_to_get_most.pdf
- Mann, L. M. (2014). *Effects of gesture height on individual and ensemble singing: Acoustic and perceptual measures*. ProQuest Dissertations and Theses. Florida State University. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1617975017?accountid=26642%0Ahttp://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Globa

- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: Interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 295–304. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200011>
- Masur, K. (1999). My real idol was Bruno Walter: an interview with Kurt Masur. *The Instrumentalist*, 12–16.
- Mateus, M. (2009). *Gestualidade e expressão musical- Estudo experimental sobre a aplicação da teoria do movimento de Rudolf Laban na aprendizagem da regência e seus efeitos na performance e na expressividade musical*. Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/1267>
- Mathers, A. (2008). *HOW THEORIES OF EXPRESSIVE MOVEMENT AND NON-VERBAL COMMUNICATION CAN ENHANCE EXPRESSIVE CONDUCTING AT ALL LEVELS OF ENTERING BEHAVIOUR*. MONASH UNIVERSITY SCHOOL.
- Matthews, W., & Kitsantas, A. (2007). Group Cohesion , Collective Efficacy , and Motivational Climate as Predictors of Conductor Support in Music Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 6. Retrieved from <http://journals.sagepub.com.ez20.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/002242940705500102>
- Maxwell, J. C. (2017). *As 21 irrefutáveis leis da liderança*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil.
- Mehrad, A., Fernández-Castro, J., & Olmedo, M. P. G. G. de. (2020). A systematic review of leadership styles, work engagement and organizational support. *International Journal of Research in Business and Social Science (2147- 4478)*, 9(4), 66–77. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v9i4.735>
- Meier, G. (2009). *The Score, the Orchestra, and the Conductor*. Oxford University Press. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=-SZ50-TGmnIC>
- Mintzberg, Henry; Lampel, J., Quinn, J. B., & Ghoshal, S. (2007). *O processo da estratégia* (4ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Mintzberg, Henry. (1990). The Manager's Job: Folklore and Fact. Retrieved from <https://hbr.org/1990/03/the-managers-job-folklore-and-fact>
- Montemayor, M., & Moss, E. A. (2009). Effects of recorded models on novice

- teachers' rehearsal verbalizations, evaluations, and conducting. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 236–251. <https://doi.org/10.1177/0022429409343183>
- Montemayor, M., & Silvey, B. A. (2019). Conductor Expressivity Affects Evaluation of Rehearsal Instruction. *Journal of Research in Music Education*, 67(2), 133–152. <https://doi.org/10.1177/0022429419835198>
- Morrison, S. J., Price, H. E., Geiger, C. G., & Cornacchio, R. A. (2009). The Effect of Conductor Expressivity on Ensemble Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 37–49. <https://doi.org/10.1177/0022429409332679>
- Napoles, J. (2006). The effect of duration of teacher talk on the attitude , attentiveness , and performance achievement of high school choral students.
- Napoles, J. (2014). Verbal Instructions and Conducting Gestures: Examining Two Modes of Communication. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 9–20. <https://doi.org/10.1177/1057083712474936>
- Napoles, J. (2017). Teacher Talk and Perceived Teacher Effectiveness: An Exploratory Study. *Applications of Research in Music Education*, 35(3), 5–11. <https://doi.org/8755123315626228>
- Nascimento, L. de C. N., Souza, T. V. de, Oliveira, I. C. dos S., Moraes, J. R. M. M. de, Aguiar, R. C. B. de, & Silva, L. F. da. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 228–233. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>
- Navickaite-Martinelli, L. (2015). Musical performance in a semiotic key. In *International Handbook of Semiotics* (Vol. Approaches, pp. 741–758). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9404-6_34
- Nilekani, R. (2011). *Dialogues with Business and Social Leaders*. Penguin Books Limited.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

- Nussbaum, L. I. V. (2005). *The Podium and Beyond: The Leadership of Symphony Orchestra Conductors*. to Benedictine University.
- Ogden, C. k., & Richards, I. A. (2001). *Meaning Of Meaning*. (J. Constable, Ed.). London: Taylor & Francis. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=sfpRAwAAQBAJ>
- Olsen, E. M. (2017). Expressive conducting gestures Reflections on the function of the left hand.
- Paiva, F., Leão, A., & Mello, S. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração DOI: 10.5007/2175-8077.2011v13n31p190. *Revista de Ciências Da Administração : RCA*, 13. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p190>
- Penrose, A. D. (2012). *Communicating Emotions As A Conductor*. California State University, Long Beach.
- Perles, J. B. (2007). Comunicação: conceitos, fundamentos e história. ... - *Conceitos-Fundamentos-Historia*. Pdf. Acesso Em Junho ..., 1–17. Retrieved from <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>
- Perlovsky, L. (2015). Origin of music and embodied cognition. *Frontiers in Psychology*, 6(APR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00538>
- Petersen, A. H. (2021). *Não aguento mais não aguentar mais: Como os Millennials se tornaram a geração do burnout*. Harper Collins.
- Pierce, S. C. (2010). *Semiótica* (4ª edição). São Paulo: Perspectiva.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318–325. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>
- Pircher Verdorfer, A. (2019). The paradox of serving: Can genuine servant leadership gain followers' respect for the leader? Evidence from Germany and Lithuania. *German Journal of Human Resource Management*, 33(2), 113–136. <https://doi.org/10.1177/2397002218793840>
- Platte, S. L. (2016). *The Maestro Myth: Exploring the Impact of Conducting Gestures*

- on the Musician ' s Body and the Sounding Result*. Massachusetts Institute of Technology.
- Ponchione, C. (2013). Exploring a metamorphosis: Identity formation for an emerging conductor. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2–3), 181–193. <https://doi.org/10.1177/1474022212473529>
- Pondé, L. F. (2019). *A era do ressentimento*. São Paulo: Globo Livros.
- Porter, M. (1997). O que é estratégia? *Harvard Business Review*, 27(3).
- Prette, N., & Braga, B. (2020). Pesquisa performativa: o corpo como meio de investigação. *DAPesquisa*, 15(esp.), 01–18. <https://doi.org/10.5965/1808312915252020e0029>
- Price, H. E., & Byo, J. L. (2002). Rehearsing and Conducting. In *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 335–352). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0021>
- Ravet, H. (2016). Negotiated authority, shared creativity: Cooperation models among conductors and performers. *Musicae Scientiae*, 20(3), 287–303. <https://doi.org/10.1177/1029864915617232>
- Reed, B. N., Klutts, A. M., & Mattingly, T. J. (2019). A systematic review of leadership definitions, competencies, and assessment methods in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*. American Association of Colleges of Pharmacy. <https://doi.org/10.5688/ajpe7520>
- Rego, A. (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional* (1º). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rinaldi, A., De Luca, B., Nery, D., & Vazzoler, L. (2008). *O regente sem orquestra - exercícios básicos, intermediários e avançados para a formação do regente*. (H. L. Marin, Ed.) (1st ed.). São Paulo: Editora Algor.
- Robbins, S. P. T. A. J. (2020). *Comportamento Organizacional* (18º). São Paulo: Pearson Education.
- Robson, C. (2017). *Real World Research*. Wiley.
- Robson, C., & McCartan, K. (2017). *Real World Research*. Wiley. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=AdGOCQAAQBAJ>
- Rocha Júnior, F. S. da, Alves, H. L., Dandolini, G. A., & Souza, J. A. de. (2020).

- Efeitos Da Liderança Transformacional Na Inovação. *Anais Do X Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação (CiKi)*, 1. <https://doi.org/10.48090/ciki.v1i1.871>
- Rocha, R. (2004). *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. São Paulo: Ibis Libris.
- Rodrigues, S. (2020). Ser assertivo tem a ver com estar certo? *Revista Veja*. Retrieved from <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/ser-assertivo-tem-a-ver-com-estar-certo/>
- Rosado, A. R. D. G. (2015). *A Comunicação no Relacionamento Profissional: O Caso Líder e Liderado*. Universidade Católica Portuguesa.
- Rosado, J. P. P. G. (2010). *Liderança Transformacional e Carismática, Personal Branding e Social Media*. Universidade do Porto.
- Rosenberg, M. B. (2010). *Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Editora Ágora.
- Rudolph, M. (1994). *The Grammar of Conducting: A comprehensive guide to baton technique and interpretation* (3rd editio). Cengage Learning;
- Rutten, K. (2016). Art, ethnography and practice-led research. *Https://Doi.Org/10.1080/02560046.2016.1205317*, 30(3), 295–306. <https://doi.org/10.1080/02560046.2016.1205317>
- Sanford, J. P. (1985). Academic Tasks and Research in Science Teaching, 1–17.
- Santos, M. M. dos, Porto, J. B., & Borges-Andrade, J. E. (2021). Liderança: revisão da literatura brasileira e comparação com a produção estrangeira. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 21(4), 1750–1757. <https://doi.org/10.5935/RPOT/2021.2.22196>
- Santos, L. Q. (2017). *Estratégias para a rotina de estudos do violonista: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada*. Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-26022018-105629/pt-br.php>
- Scherchen, H. (1989). *Handbook of Conducting*. Oxford University Press. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=NdkEMvD10n4C>
- Schroeder, S. C. N. (2004). O músico: desconstruindo mitos. *Revista Da ABEM*, 10,

109–118.

- Schroeder, S. C. N. (2005). *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Universidade Estadual de Campinas.
- Schweigert, W. A. (1993). *Research Methods and Statistics for Psychology: Instructor's Manual with Test Items*. Brooks/Cole. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=pqqeAAAACAAJ>
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milão: Ristampa Bruno Mondadori.
- Seddon, F. A., & Biasutti, M. (2009). Modes of Communication Between Members of a String Quartet. *Small Group Research*, 40(2), 115–137. <https://doi.org/10.1177/1046496408329277>
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2009). A comparison of modes of communication between members of a string quartet and a jazz sextet. *Psychology of Music*, 37(4), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0305735608100375>
- Silva, C. P. da, Paschoalotto, M. A. C., & Endo, G. Y. (2020). Liderança organizacional: uma revisão integrativa brasileira. *Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração*, 14(1), 146–159. <https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.36370>
- Silva, E. D. da. (2019). *Os 5 Ps da estratégia: uma nova abordagem*. Curitiba: InterSaberes.
- Silva, R. M. A. (2009). *Técnicas de Ensaio - Três Estágios para a Performance*. Universidade de Aveiro.
- Silvey, B. A. (2009). *The Effects of Score Study on Novices' Conducting and Rehearsal Behaviors*. The University of Texas at Austin.
- Silvey, B. A. (2011). The effect of ensemble performance quality on the evaluation of conducting expressivity. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 162–173. <https://doi.org/10.1177/0022429411406173>
- Sinek, S. (2018). *Comece pelo porquê: Como grandes líderes inspiram pessoas e equipes a agir*. São Paulo: Editora Sextante.
- Skadsem, J. A. (1997). Effect of Conductor Verbalization, Dynamic Markings,

- Conductor Gesture, and Choir Dynamic Level on Singers' Dynamic Responses. *Journal of Research in Music Education*, 45(4), 509–520. <https://doi.org/10.2307/3345419>
- Small, C. (1999). *Musicking — the meanings of performing and listening*. (Vol. 1). Hanover: Wesleyan University Press.
- Smith, B. N., Montagno, R. V, & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and Servant Leadership: Content and Contextual Comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 80–91. <https://doi.org/10.1177/107179190401000406>
- Smith, H., & Dean, R. T. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts. Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748636303>
- Sousa, R. A. R. (Universidade de T. (2008). A COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL PELA PERCEPÇÃO DE LÍDERES E LIDERADOS EM UM INSTITUTO DE PESQUISA. Retrieved from <http://www.livrosgratis.com.br>
- Spears, L. C. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Spears, L. C. (2010a). Character and servant Leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25–30. Retrieved from https://www.regent.edu/acad/global/publications/jvl/vol1_iss1/Spears_Final.pdf
- Spears, L. C. (2010b). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25–30.
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349–361. <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Stoner, J.A.F.; Freeman, R. E. (1999). *STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. Administração. Rio de Janeiro: LTC, 1999*. Rio de Janeiro: LTC.

- Stoner, J. A. F. ., & Freeman, R. E. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: LTC.
- Suzana de Souza Moura, M., & Giannella, V. (2017). A ARTE DE ESCUTAR: NUANCES DE UM CAMPO DE PRÁTICAS E DE CONHECIMENTO. *Revista Terceiro Incluído*, 6(1), 9. <https://doi.org/10.5216/teri.v6i1.40739>
- Talgam, I. (2016). *LIDERE COMO OS GRANDES MAESTROS - As lições da música para o mundo dos negócios*. São Paulo: Saraiva.
- Tavares, A. R. M. D. S. C. (2014). *Assertividade e Inteligência Emocional de mãos dadas na Promoção do Emprego*. Universidade dos Açores.
- Teixeira, C. M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Assertividade: uma análise da produção acadêmica nacional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 56–72. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i2.883>
- Teles, E. (1973). Fundamentos biológicos da Comunicação. In A. Sá (Ed.), *Fundamentos científicos da comunicação* (Segunda ee). Petrópolis: Editora Vozes.
- Thompson, J. W. . (2012). *THE EFFECTS OF CONDUCTING-GESTURE INSTRUCTION ON HIGH SCHOOL STRING ORCHESTRA STUDENTS ' RECOGNITION OF AND PLAYING RESPONSE TO COMMON MUSICAL CONDUCTING EMBLEMS* by James W . Thompson A dissertation submitted to the faculty of The University of Utah in pa. The University of Utah.
- Toney Jr., H. (2000). *EXPRESSIVE ENSEMBLE CONDUCTING AND PERFORMING: A QUALITATIVE CASE STUDY OF ONE CONDUCTOR'S PRACTICE*. *Arbor Ciencia Pensamiento Y Cultura*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Upham, L. M. (1993). *Verbal rehearsal methods and their effects on expressive music performance: A comparison of verbal explanation and transformational verbal imagery* Upham, Leonard Michael, Ed.D. University of Northern Iowa, 1993 C. University of Northern Iowa. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*. <https://doi.org/10.1177/0149206310380462>
- Van Edwards, V. (2017). *Captivate: The Science of Succeeding with People*.

- Penguin Books Limited. Retrieved from https://books.google.pt/books?id=6i_eDQAAQBAJ
- Victoria Jaque, S., Karamanukyan, I. H., & Thomson, P. (2015). A psychophysiological case study of orchestra conductors. *Medical Problems of Performing Artists, 30*(4), 189–196. <https://doi.org/10.21091/mppa.2015.4036>
- Vienna Declaration on Artistic Research. (2020). Retrieved March 24, 2022, from <https://cultureactioneurope.org/news/vienna-declaration-on-artistic-research/>
- Weeks, P. (1996). A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. *Research on Language and Social Interaction, 29*(3), 247–290. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2903_3
- Weil, P., & Tompakow, R. (2017). *O Corpo Fala: A linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Editora Vozes. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=-zCFDgAAQBAJ>
- Whitaker, J. A. (2011). High School Band Students' and Directors' Perceptions of Verbal and Nonverbal Teaching Behaviors. <https://doi.org/10.1177/0022429411414910>
- Whitaker, J. A. (2017). Professional orchestral conductors' use of selected teaching behaviors in rehearsal. *International Journal of Music Education, 35*(2), 165–174. <https://doi.org/10.1177/0255761415622045>
- Wis, R M. (2007). *The Conductor as Leader: Principles of Leadership Applied to Life on the Podium*. GIA Publications. Retrieved from https://books.google.pt/books?id=v_A1nqNWPgQC
- Wis, Ramona M. (2002). The Conductor as Servant-Leader. *Music Educators Journal, 89*(2), 17–23. <https://doi.org/10.2307/3399837>
- Wittry, D. (2007). *Beyond the Baton: What Every Conductor Needs to Know*. Oxford University Press, USA. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=dR5nDAAAQBAJ>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=FzawIAdilHkC>
- Yukl, G. A. (2020). *Leadership in organizations* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Zander, B. (2001). *A arte da possibilidade*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Zander, B. (2017). *Benjamin Zander The Art of Possibility*. United States: Youtube.
Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=d54-4mDLXYo>

Anexos

I-Formulário de Consentimento do maestro

II- Formulário de Consentimento do chefe de naipe

III-Documento informativo

IV- Folha para sugestões

Anexo I- Formulário de Consentimento do maestro

Caro Maestro,

Após a leitura do documento informativo, queira por favor, preencher o formulário a seguir.

Além do Gesto: A comunicação interpessoal do maestro e a orquestra

Daniel Nery, Inet-md, DeCA, Universidade de Aveiro
Dr. António Vassalo Lourenço, Inet-md, DeCA, Universidade de Aveiro
Dr^a Margarida Cerqueira, ESSUA, Universidade de Aveiro
Dr^a Clarissa Foletto, Inet-md, DeCA, Universidade de Aveiro

Por favor, marque a coluna apropriada:

	Sim	Não
Eu li o documento informativo e estou ciente de todos os procedimentos da investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu aceito participar do estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu autorizo o investigador a gravar em áudio e vídeo os ensaios agendados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Somente se respondeu não à questão anterior: autorizo o investigador a gravar em áudio os ensaios agendados.		
Eu autorizo o investigador a divulgar o nome da orquestra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu autorizo o investigador a divulgar o nome do maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu autorizo o investigador a gravar em áudio e vídeo as entrevistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Somente se respondeu não à questão anterior: autorizo o investigador a gravar em áudio as entrevistas.		
Eu autorizo o investigador a usar trechos em áudio e vídeo, coletados durante o projeto, em conferências e apresentações académicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu gostaria de receber o relatório final desta investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preenchimento do maestro:

Orquestra:

Nome do maestro:

Data:

Email: _____

Contacto telefónico: _____

Assinatura:

Para o investigador apenas:

Nome do Investigador: Daniel Nery

Assinatura:

Data

Anexo II - Formulário de Consentimento do chefe de naipe

Caro Chefe de Naipe,

Após a leitura do documento informativo, queira por favor, preencher o formulário a seguir.

Além do Gesto: A comunicação interpessoal do maestro e a orquestra

Daniel Nery, Inet-md, DeCA, Universidade de Aveiro
Dr. António Vassalo Lourenço, Inet-md, DeCA, Universidade de Aveiro
Dr^a Margarida Cerqueira, ESSUA, Universidade de Aveiro
Dr^a Clarissa Foletto, Inet-md, DeCA, Universidade de Aveiro

Por favor, marque a coluna apropriada:

	Sim	Não
Eu li o documento informativo e estou ciente de todos os procedimentos da investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu aceito participar do estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu autorizo o investigador a gravar em áudio e vídeo as entrevistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Somente se respondeu não à questão anterior: autorizo o investigador a gravar em áudio as entrevistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu autorizo o investigador a usar trechos em áudio e vídeo, coletados durante o projeto, em conferências e apresentações académicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu gostaria de receber o relatório final desta investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preenchimento do músico:

Orquestra:

Nome do músico:

Data:

Email: _____

Contacto telefónico: _____

Assinatura:

Para o investigador apenas:

Nome do Investigador: Daniel Nery

Assinatura:

Data:



Anexo III - Documento informativo

Projeto de Investigação: Para além do Gesto: A comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra.

Caro músico,

Este documento informativo diz respeito ao meu projeto de doutoramento intitulado “Para além do Gesto: A comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra” desenvolvido no Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança e no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Espero que as informações aqui apresentadas sejam suficientemente claras e úteis. Se for necessário estarei à disposição para responder qualquer dúvida adicional que você venha a ter.



universidade
de aveiro



inet^{MD}
instituto de etnomusicologia
centro de estudos de música e dança

Porque esta investigação está sendo realizada?

A investigação que vem sendo realizada no âmbito do ensaio de orquestra tem revelado um cenário onde os maestros e orquestra por vezes não partilham as ideias musicais através da comunicação, de maneira que o maestro acaba por impor sua interpretação de uma determinada obra musical. Por outro lado, alguns autores sugerem que a orquestra deseja e se sente motivada quando participa do processo de construção da peça a ser executada. Com base nestas perspectivas, esta investigação tem como objetivo geral entender como ocorre a comunicação entre maestro e orquestra na negociação de um *resultado artístico desejado*, isto é, a conceção estética que os artistas pretendem alcançar durante os concertos.

Quem participará deste projeto?

Participarão nesta investigação chefes de naipe de orquestras sinfônicas profissionais e acadêmicas e seus respectivos maestros.

O que irá acontecer se você aceitar participar?

O investigador atuará na direção de um concerto da sua orquestra em horários a serem agendados previamente. Como parte da coleta de dados (e se aceitar) eu irei gravar em vídeo estes ensaios e irei fazer uma entrevista em grupo com os chefes de naipe, que também poderão gravadas em áudio ou vídeo. O objetivo da filmagem e da entrevista é permitir uma observação e análise mais detalhada da comunicação não verbal dos músicos e maestros durante o ensaio e na participação do processo de interpretação de uma obra.

Por favor, note:

A gravação em vídeo é um fator muito importante durante os ensaios uma vez que facilitará a posterior análise dos dados.

O que eu irei observar nos ensaios gravados?

A interação e a comunicação verbal e não verbal entre maestro e músicos durante o ensaio.

Poderá ter algum problema se você aceitar participar?

Como investigador e maestro os ensaios ocorrerão da maneira habitual. As sessões serão agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Eu espero que você esteja contente em contribuir com essa investigação, entretanto se desejar desistir das gravações ou da entrevista, a qualquer momento, eu respeitarei esta decisão. Se tiver qualquer problema em relação ao projeto, por favor diga-me.

Quais são os benefícios em participar deste estudo?

Ao participar desta investigação, você poderá contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas para o ensino de direção de orquestra, onde maestro e orquestra negociam através da comunicação interpessoal os seus *resultados artísticos desejados*.

Quem terá acesso aos dados desta investigação?

Somente os meus orientadores e eu terão acesso aos dados coletados. Os músicos participantes não serão identificados nas suas declarações e suas imagens e os dados concedidos serão guardados em lugar seguro. A orquestra poderá ou não sere identificada, de acordo com sua escolha no formulário de consentimento. Neste formulário de consentimento, você terá ainda a opção de aceitar ou não o uso das imagens em conferências e apresentações acadêmicas. Em hipótese alguma os vídeos dos ensaios e entrevistas serão divulgados na Internet sem a sua autorização prévia.

Como ter acesso aos resultados finais?

Se você estiver interessado eu posso enviar um breve relatório no final do projeto. Entretanto, uma vez completado este projeto os resultados serão publicados em revistas científicas no âmbito dos estudos em performance, ciências da performance, psicologia da música e educação musical.

Muito obrigado por ler este documento informativo.

Investigadores envolvidos:

Daniel Nery

Departamento de Comunicação e Arte
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro
Portugal
danielnery@ua.pt

Orientadores:

António Vassalo Lourenço
vassalo.lourenço@ua.pt

Margarida Cerqueira
mfcerqueira@ua.pt

Clarissa Foletto
clarissafoletto@ua.pt



universidade
de aveiro



inet^{MD}
instituto de etnomusicologia
centro de estudos de música e dança

Anexo IV – Folha de sugestões

Projeto de Investigação:

Para além do Gesto: A comunicação interpessoal entre o maestro e a orquestra.

Caro músico,

Com a intenção de criar um canal de melhor comunicação entre o maestro e a orquestra, o maestro Benjamin Zander oferecia à sua orquestra uma folha em branco para que os músicos anotassem suas ideias.

Portanto, para juntos executarmos o repertório desta semana de forma ainda mais bela, convido-o(a) para colaborar com sugestões acerca dos fraseados, dinâmicas, articulações ou qualquer outra lição pessoal.

Pode assinar ou escrever suas contribuições de forma anónima.

Por favor, deixe esta folha na minha estante ao término do ensaio!

Muito obrigado e excelente trabalho para todos nós!

Daniel Nery

Seu naipe_____ . (opcional)

S.:D.:G.: