

# Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

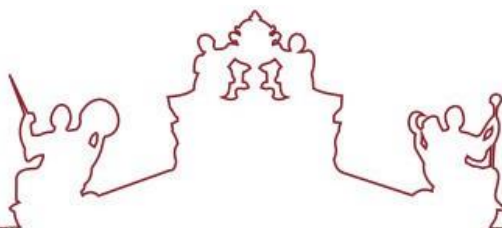
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no  
Conservatório Regional de Castelo Branco: Métodos de ensino na  
iniciação à aprendizagem do violino

Bárbara Osório Cordeiro

Orientador (es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora, 2020





# Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

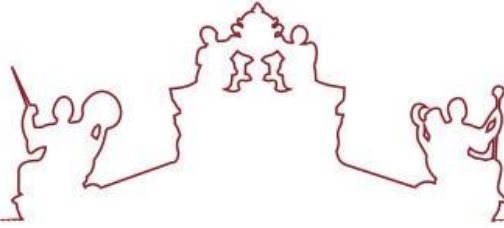
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no  
Conservatório Regional de Castelo Branco: Métodos de ensino na  
iniciação à aprendizagem do violino

Bárbara Osório Cordeiro

Orientador (es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora, 2020





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)

(Orientador)

Dejan Ivanovich (Universidade de Évora) (Arguente)

## Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível devido ao contributo de diversas pessoas e entidades.

Um agradecimento para a minha mãe e irmã, pelo amor e presença incondicionais em todos os momentos, acreditando sempre nas minhas capacidades.

Ao meu pai, a minha principal inspiração e influência no meu interesse e gosto pela música, apoiando-me incondicionalmente em todas as etapas da minha vida e educação.

Ao Tiago, pelo amor e presença incondicional em todos os altos e baixos.

Ao Professor Doutor Carlos Damas por ter aceitado orientar este trabalho e pelo apoio e dedicação ao longo destes últimos dois anos.

Ao Conservatório Regional de Castelo Branco e aos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, acompanhar e observar e que me acolheram tão bem, com amabilidade, disponibilidade e simpatia.

A todos os meus amigos, com quem cresço, aprendo e sou feliz. Em especial, à Cátia, ao Carlos, à Beatriz e ao Rodrigo.

A todos os professores que me ajudaram a alcançar todos os sucessos e conquistas até hoje.

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório Regional de Castelo Branco: Métodos de ensino na iniciação à aprendizagem do violino**

## **Resumo**

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular da prática de ensino supervisionada do Mestrado de Ensino da Música da Universidade de Évora, relativo ao ano letivo 2019/2020.

Na primeira parte do trabalho é realizada uma descrição e análise da Prática de Ensino Supervisionada (PES), assim como uma contextualização, tanto da cidade como do estabelecimento acolhedor, o Conservatório Regional de Castelo Branco. É também facultada uma caracterização dos alunos acompanhados no decorrer do estágio, bem como uma breve abordagem sobre a professora cooperante. Ainda nesta primeira secção é realizada uma pesquisa relativamente às ofertas educativas e aos docentes e não docentes integrantes do CRCB. A segunda parte aborda os métodos de ensino na iniciação à aprendizagem do violino, quais os mais utilizados e quais os mais eficazes. A presente investigação tem também como objetivo encorajar a reflexão sobre o uso dos diferentes métodos que podem ou não influenciar a aprendizagem dos alunos que se iniciam nesta arte, assim como, o papel do professor na utilização e adaptação dos mesmos. É um trabalho destinado aos professores e aos que exercem uma atividade violinística performativa.

Palavras-chave: Métodos, iniciação, violino, aprendizagem, ensino

**Report on Supervised Teaching Practice held at Conservatório Regional de Castelo Branco:  
Methods of teaching to initiate the learning of violin**

**Abstract**

This work is part of the supervised teaching practice unit of the Music Teaching Master's Degree of the University of Évora, for the academic year 2019/2020. In the first part of the work a description and analysis of the Supervised Teaching Practice (PES) is performed, as well as a contextualization, both of the city and the welcoming establishment, the Conservatório Regional de Castelo Branco. A characterization of the students accompanied during the internship is also provided, as well as a brief approach about the cooperating teacher. Also in this first section a survey is carried out regarding the educational offers and the teachers and non-teaching staff members of the CRCB. The second part deals with teaching methods in the initiation of violin learning, which are the most used and which are the most effective. This research also aims to encourage reflection on the use of different methods that may or may not influence the learning of students who initiate in this art, as well as the role of the teacher in their use and adaptation. It is a work intended for teachers and for those who carry out a performing violinistic activity.

Keywords: Methods, initiation, violin, learning, teaching

## Lista de Símbolos e Abreviaturas

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

PES – Prática de ensino supervisionada

Op. – Opus

Nº – Número

Vol. – Volume

RA – Regime articulado

RI – Regime integrado

RS – Regime supletivo

# Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Lista de Símbolos e Abreviaturas .....	vi

## Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução.....	12
1. Caracterização da escola e do meio envolvente.....	13
1.1. Contextualização geográfica, socioeconómica e histórica da cidade de Castelo Branco .....	13
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco   História .....	13
1.3. Órgãos Sociais .....	14
1.4. Pessoal Docente.....	14
1.5. Pessoal não Docente .....	14
1.6. Oferta Educativa .....	15
1.7. Professor Cooperante .....	16
2. Caracterização dos alunos.....	17
2.1. Aluno A – Iniciação.....	17
2.2. Aluno B – Iniciação .....	18
2.3. Aluno C – 3º Grau .....	19
2.4. Aluno D – 3º Grau .....	21
2.5. Aluno E – 4º Grau .....	22
2.6. Aluno F – 4º Grau .....	23
2.7. Aluno G – 4º Grau .....	24
3. Avaliação .....	26
4. Práticas Educativas .....	27

4.1. Aulas lecionadas .....	27
4.1.1. Aluno C .....	27
4.1.2. Aluno E .....	28
5. Ensino à distância .....	29
6. Conclusão .....	30
Secção II - Projeto de Investigação .....	31
Estudo Comparativo entre o Método Suzuki e o Método Tradicional.....	31
Introdução.....	31
7. Temática da Investigação .....	32
7.1. Motivação na escolha do tema.....	33
8. Estado da Arte.....	33
9. Metodologia da investigação .....	35
9.1. Fases da Investigação.....	35
10. Evolução do violino e da sua técnica .....	35
11. Método Tradicional.....	40
11.1. Contributo de Leopold Auer e Carl Flesch .....	47
12. Método de Shinichi Suzuki.....	48
13. Origens e comparação dos Métodos Tradicionais e do Método Suzuki .....	61
14. Exemplos dos Métodos Suzuki e do Método Tradicional .....	68
14.1. Staccato (em arco para cima) .....	69
14.2. Trilos.....	72
14.3. Cordas dobradas .....	77
15. Questionários .....	82
15.1. Questão de partida .....	82
15.2. Outras questões .....	83
15.3. Apresentação e análise de resultados .....	83
15.3.1. Análise das respostas dadas à questão nº1 .....	85
15.3.2. Análise das respostas dadas à questão nº2 .....	85
15.3.3. Análise das respostas dadas à questão nº3 .....	85

15.3.4. Análise das respostas dadas à questão nº4 .....	86
15.3.5. Análise das respostas dadas à questão nº 5 .....	86
15.3.6. Análise das respostas dadas à questão nº 6 .....	87
Análise Final.....	88
Conclusão .....	89
Limitações .....	90
Sugestões para futuras pesquisas.....	90
Referências bibliográficas .....	91
Anexos .....	96
Anexo A.....	97
Anexo B.....	107
Anexo C.....	108
Anexo D .....	112

## Índice de figuras

Figura 1. Evolução da curvatura do arco.....	36
Figura 2. Queixeira de Louis Sphor.....	37
Figura 3.Caricatura contemporânea de Paganini .....	38
Figura 4. Schinichi Suzuki.....	40
Figura 5. Colocação do violino.....	44
Figura 6. Colocação da mão direita e condução do arco. ....	45
Figura 7. Exercício “Posição de descanso” segundo Suzuki .....	53
Figura 8. “Posição de descanso” segundo Suzuki.....	53
Figura 9. Exercício “posição de descanso” .....	54
Figura 10. Exercício “posição de descanso”. .....	55
Figura 11. “Terceira perna” de Havas. ....	56
Figura 12. Exercício “Click-clack” segundo Suzuki. ....	56
Figura 13. Exercício “Click-clack” .....	57
Figura 14. Exercício “Aguenta se poderes” segundo Suzuki.....	58

Figura 15. “Aguenta se poderes” .....	59
Figura 16. “Aperto de mão violinístico” segundo Rolland. ....	60
Figura 17. Exercício “foguetão” .....	60
Figura 18. Excerto de Carl Maria Van Weber, Country Dance. ....	69
Figura 19. “Twinkle, Twinkle, Little Star.” .....	70
Figura 20. Excerto da peça “Gavotte” de Mignon.....	70
Figura 21. Kreutzer, estudo nº4. ....	71
Figura 22. Excerto da “Gavotte” de Gossec. ....	72
Figura 23. Valsa de Brahms.....	73
Figura 24. “Gavotte” de Mignon de Ambroise Thomas.....	73
Figura 25. Gavotte de Lully. ....	73
Figura 26. Exercício preparatório nº 15, “Trill Exercise” .....	74
Figura 27. Sonata para violino, 2º Andamento de Veracini. ....	74
Figura 28. Exercício preparatório de trilos de Sevcik. ....	75
Figura 29. Estudos nº 12 e 13, Op. 36 de Mazas. ....	75
Figura 30. Estudo nº 15 de Kreutzer. ....	76
Figura 31. Estudo nº 20 de Kreutzer. ....	76
Figura 32. Gavotte de Bach.....	77
Figura 33. Concerto para violino nº 5, Op. 22, 1º Andamento de Seitz.....	78
Figura 34. Concerto para violino, nº5, Op. 22, 3º Andamento de Seitz.....	78
Figura 35. “Gavotte” de Bach. ....	79
Figura 36. “La Folia de Corelli” .....	79
Figura 37. Twinkle, Twinkle, Little Star, Variação A. ....	79
Figura 38. Estudo nº1, livro 2. ....	80
Figura 39. Estudo nº 53, Op. 45 de Franz Wohlfahrt. ....	81
Figura 40. Estudo nº 1 de Josephine Trott.....	81

## Índice de tabelas

Tabela 1. Material didático do aluno A.....	18
Tabela 2. Material didático do aluno B .....	19
Tabela 3. Material didático do aluno C .....	20
Tabela 4. Material didático do aluno D .....	21
Tabela 5. Material didático do aluno E.....	23
Tabela 6. Material didático do aluno F.....	24
Tabela 7. Material didático do aluno G .....	25

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Análise gráfica da idade dos docentes participantes.....	84
Gráfico 2. Análise gráfica do género dos docentes participantes .....	84

## Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

### Introdução

O Mestrado em Ensino da Música é essencial para quem pretende seguir uma carreira na área da docência. Este ciclo de estudos preenche os requisitos do Decreto-Lei nº 79/2014 presente no anexo A, que confere a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário.

No plano curricular da Universidade de Évora (UÉ), está incluída a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES), associada à frequência de uma componente prática em cooperação com as instituições educativas com protocolo com a UÉ, dando aos mestrandos a possibilidade de trabalharem com alunos.

A primeira secção deste relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Foi realizada durante o ano letivo 2019/2020, no Conservatório Regional de Castelo Branco, sob a orientação da professora cooperante Paula Margarida Galhano, e a orientação do professor doutor Carlos Damas da Universidade de Évora.

Devido à situação epidemiológica do novo coronavírus/covid-19, o qual teve início em março de 2020, não foi possível concluir a totalidade de horas de estágio requeridas.

A mestranda iniciou a sua PES no dia 11 de outubro de 2019 e terminou no dia 13 de março de 2020, dia da suspensão do estágio.

O terceiro período, do Conservatório Regional de Castelo Branco recomeçou no dia 14 de abril através do ensino à distância. As aulas foram realizadas através da plataforma zoom e foi recorrente os alunos enviarem gravações com o material estudado semanalmente.

Na PES I é solicitada a realização de 85 horas presenciais de estágio, essas foram ultrapassadas pela estagiária. Relativamente à PES II, são requeridas 212 horas. Devido ao já referido surto de Covid-19 apenas foram realizadas 154 horas.

A primeira parte do presente documento destina-se a caracterizar o meio em que se insere a escola, onde foi realizado o estágio e o seu projeto educativo para o ano letivo corrente. Descrevo também os alunos de violino, observados ao longo do ano letivo supracitado.

Nesta primeira secção é também apresentada a avaliação dos alunos, as aulas lecionadas e as obras estudadas pelos discentes no decorrer do ano letivo.

# Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório Regional de Castelo Branco

## 1. Caracterização da escola e do meio envolvente

### 1.1. Contextualização geográfica, socioeconómica e histórica da cidade de Castelo Branco

No século XIII, surge um documento de doação aos Templários de uma herdade designada Vila Franca da Cardoso, que mais tarde foi designada de Castelo Branco. A elevação a cidade aconteceu por volta do ano 1771, por decisão do rei D. José I.

Castelo Branco é uma cidade de Portugal, situada na região centro (Beira Baixa) e subregião da beira interior sul. O município de Castelo Branco é composto por 19 freguesias e tem cerca de 56 000 habitantes. A cidade localiza-se no interior de Portugal e é limitado a norte pelo município do Fundão, a leste por Idanha-a-Nova, a sul pela Espanha, a sudoeste por Vila Velha de Rodão e a oeste por Proença-a-Nova e Oleiros.

A cidade de Castelo Branco concentra a maior parte do tecido empresarial do concelho, sendo também o principal polo de desenvolvimento económico da beira interior sul.

### 1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco | História

O CRCB, com sede no Largo da Sé, nº 20 é uma Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos.

Foi fundado pela iniciativa do professor Carlos Gama e iniciou a sua atividade a 6 de dezembro de 1971.

Em 1986 contava com um corpo discente de cerca de seiscentos alunos, o CRCB tinha uma oferta alargada de cursos de música, como o curso de iniciação, os cursos básicos complementares, os cursos superiores de instrumento e composição.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/historia-da-fundacaode-castelo-branco/>

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/mapa-territorial/>

A área de influência do Conservatório tem-se estendido ao longo dos anos por um raio de cem quilómetros, desde a Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova e Vila Velha de Rodão, tendo sido criados vários polos do CRCB em algumas destas localidades.

Em 2008/2009, de acordo com a reforma do ensino artístico especializado de música, o Conservatório estabeleceu protocolos de articulação com alguns agrupamentos de escolas do ensino geral da região de Castelo Branco.

Atualmente o conservatório tem quase todos os cursos de instrumento, canto, composição e formação musical, desde a iniciação até ao ensino secundário.<sup>3</sup>

### 1.3. Órgãos Sociais

O Conservatório Regional de Castelo Branco é composto por diversos órgãos de decisão com o objetivo de manter uma estrutura sólida e de salvaguardar o futuro da instituição. A assembleia geral é composta por três elementos, um presidente, um primeiro vogal e um segundo vogal. A direção é constituída por três elementos, presidente, tesoureiro e secretário.

A direção executiva consiste num elemento e a direção pedagógica tem dois elementos. Os constituintes da direção pedagógica são professores de instrumento do conservatório.

### 1.4. Pessoal Docente

Do quadro de docentes, atualmente fazem parte quarenta e seis professores, trinta e sete professores de instrumento e nove professores de disciplinas teóricas. Na sua maioria os docentes são licenciados com profissionalização.

### 1.5. Pessoal não Docente

O pessoal não docente integra, ao nível de Gestão Escolar e Administrativo, uma assistente de direção e três assistentes administrativas.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/p4wen7tgcut1glk/Projecto%20Educativo%20-%202017-2020.pdf?dl=0>

## 1.6. Oferta Educativa

A principal missão do CRCB assenta fundamentalmente na promoção de forma integral e artística dos alunos, dispondo de uma variedade de atividades escolares que potenciam a aprendizagem dos mesmos.

O Conservatório Regional de Castelo Branco possibilita a aprendizagem de inúmeros instrumentos e aulas práticas, tais como, violino, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, acordeão, piano, órgão, percussão, trompa, trompete, tuba, trombone, clarinete, flauta transversal, oboé, saxofone, guitarra, canto, formação musical, análise e técnicas de composição, línguas de repertório, tecnologias e física da música e introdução ao *jazz* e história e cultura das artes.

Esta entidade faculta o curso básico de música (do primeiro ao quinto grau), o curso secundário de música (do sexto ao oitavo grau) e o curso secundário de canto (do sexto ao oitavo grau).

O curso básico de música é frequentado em regime articulado e supletivo com aulas de instrumento, formação musical e classe de conjunto.

O curso secundário de música é frequentado em regime articulado e com aulas de instrumento, formação musical, análise e técnicas de composição, história e cultura das artes, tecnologia e física da música, classe de conjunto, baixo contínuo/instrumento de tecla/acompanhamento e improvisação e música de câmara.

O curso secundário de canto é frequentado em regime articulado com aulas de canto, formação musical, análise e técnicas de composição, história e cultura das artes, tecnologia e física da música, classe de conjunto, línguas de repertório, baixo contínuo/instrumento de tecla/acompanhamento e improvisação e música de câmara.

No Conservatório Regional de Castelo Branco, no ensino vocacional de música, as aulas de instrumento são individuais e têm a duração de quarenta e cinco minutos no regime articulado/supletivo, para o curso básico e secundário.

As aulas dos alunos de iniciação têm a duração de vinte e cinco minutos.

A professora cooperante planificou as aulas de forma a rentabilizar os quarenta e cinco minutos que dispunha para cada aluno.

As aulas foram organizadas da seguinte forma: os alunos começavam por tocar escalas e arpejos e de seguida estudos, peças, concertos ou sonatas.

A classe de violino da professora Paula Galhano é constituída por sete alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos.

Atualmente o corpo docente do curso de violino do CRCB é constituído pelos professores Paula Margarida Galhano, Maria João Bonina, Nicolas Celsis e Hadewych Steenbergen.

### 1.7. Professor Cooperante<sup>4</sup>

A orientadora cooperante atribuída à mestranda foi a professora Paula Galhano e por isso, achamos relevante incluir um resumo do seu currículo.

A professora Paula Margarida Tavares e Sousa Galhano nasceu em 1970 na Murtosa, Aveiro. Iniciou os seus estudos musicais com dez anos de idade no Conservatório de Música de Aveiro na classe dos professores de violino Pereira de Sousa e Duarte Neves. Estudou violino na Escola Profissional de Espinho com os professores Carlos Fontes, Anna Kratochvilova e Zofia Woycicka.

Em 1991, entra na Universidade de Aveiro e, em 1996 completa a licenciatura de Música – Variante Instrumento – Violino.

Tocou na Orquestra de Câmara de Aveiro, na Orquestra Portuguesa da Juventude, na Orquestra Clássica do Porto e na Orquestra Sinfónica do Porto. Participou ainda nas Orquestras Luso-Francesa, Luso-Alemã, Internacional do Festival de Música de Aberdden, Camerata do Porto, entre outras.

A professora frequentou master classes de violino e música de câmara com diversos professores, tais como, Gerardo Ribeiro, Marina Kouzima-Koifman, Qui Van Woerdekom, Olga Prats, António Saiote, Álvaro Teixeira Lopes, entre outros. Trabalhou com maestros reconhecidos como Omri Hadari, Miguel Graça Moura, António Saiote, Cesário Cosra, Kenneth Jean, Ricardo Averbach, Jaques Grimbert e Christian Fitzner. Desenvolveu a sua atividade letiva na Academia de Música e Dança do Fundão desde 1996 onde leciona violino, música de câmara e orquestra de cordas.

No Conservatório Regional de Castelo Branco leciona violino desde 2006.

Deu aulas de violino e música de câmara na Escola Superior de Educação da Guarda, no Conservatório da Covilhã e na Escola de Música de Belmonte. A violinista Paula Galhano foi convidada a orientar estágios de orquestra nas terras de Mêda, Trancoso, Aguiar da Beira e Foz Côa em 2018 e 2019.

Atualmente frequenta o grupo de orientação de direção com o maestro Sebastien Bereau.

---

<sup>4</sup> Este capítulo foi redigido tendo como base o Currículum Vitae da professora Paula Galhano, fornecido pela mesma.

## 2. Caracterização dos alunos

### 2.1. Aluno A – Iniciação

O aluno A tinha à data das aulas assistidas dez anos e frequenta o primeiro ano de iniciação de violino em regime articulado. A aula deste aluno decorria sextas-feiras às 17:45h.

Demonstrou ao longo do ano letivo, bons níveis de motivação, tendo cumprido os objetivos de forma suficiente. Antes da sua admissão ao conservatório de Castelo Branco o aluno já tinha tido aulas de violino. Derivado desse facto, demonstrou alguns problemas de postura do instrumento, o que condicionou a estrutura do plano de ensino.

O repertório trabalhado ao longo do ano centrou-se no primeiro volume do livro de iniciação de Suzuki<sup>5</sup>. As peças desse volume possibilitaram trabalhar componentes técnicas sem grande esforço ao nível da execução e da leitura.

No desenvolvimento dos movimentos técnicos básicos relativos ao arco, nas primeiras aulas, a professora Paula Galhano isolou o manuseamento do arco em relação ao violino e explorou o uso de exercícios lúdicos. Como exemplo, o exercício aranha que consiste na pega do arco na horizontal onde o aluno tem que levar a mão direita do talão à ponta e da ponta ao talão, sem deixar cair o arco.

O aluno mostrou-se disciplinado e competente na manutenção da pega do arco, apenas o seu dedo mindinho demonstrou alguns sinais de rigidez e falta de curvatura.

No que respeita a afinação, a professora utilizou fitas na escala do instrumento para guiar o aluno na colocação dos dedos e os objetivos foram atingidos. Após alguns meses a professora retirou as referidas fitas.

Este aluno demonstrou ser bastante dinâmico e extrovertido, embora se tenha mostrado tímido nas primeiras aulas assistidas pela mestranda. É um aluno bastante trabalhador e empenhado, no entanto, tem algumas dificuldades de concentração.

Quando concentrado, o aluno toca corretamente, com bom som e gastando o arco todo.

A relação entre a professora e o aluno foi sempre bastante cordial.

No primeiro e segundo período o aluno conseguiu alcançar os objetivos propostos pela professora, embora o segundo período não tivesse sido completado devido ao surto do covid-19.

O aluno teve uma boa avaliação e participou na audição.

---

<sup>5</sup> Shinichi Suzuki (1898-1998) Violinista, professor, musicólogo e pedagogo.

No terceiro período, o aluno deu continuidade à aprendizagem e revisão das peças do livro de iniciação de Suzuki, trabalhando essencialmente, exercícios para o arco.

Tabela 1. Material didático do aluno A

Aluno A	Programa
1º Período	Suzuki, Violin School, Vol. 1 - <i>Twinkle, Twinkle, Little Star</i> (Variações), <i>Lightly Row</i> , <i>Song of the Wind</i> e <i>Go Tell Aunt Rhody</i> .
2º Período	Suzuki, Violin School, Vol. 1 – <i>Long, long ago</i> e <i>Allegro</i> .
3º Período	Escalas de ré e sol maior Suzuki, Violin School, Vol.1 – Peças nº 10, 11 e 12.

## 2.2. Aluno B – Iniciação

O aluno B tem nove anos e frequenta o primeiro ano de iniciação em regime articulado. As aulas estavam marcadas às sextas-feiras pelas 18:10h. O aluno foi bastante pontual e era frequente chegar dez minutos antes de a aula começar.

O aluno demonstrou ter uma personalidade bastante divertida e extrovertida, não obstante, bastante distraído e facilmente falava de assuntos que nada tinham a ver com a aula.

O discente realizou todos os objetivos propostos pela professora, embora manifestasse, por vezes, algumas dificuldades na leitura à primeira vista. O aluno assumiu não estudar o necessário em casa.

O aluno B tinha uma postura com o instrumento bastante boa e eram raras as vezes em que a voluta do violino ficava direcionada para baixo.

Relativamente à mão direita e à pega do arco, inicialmente a professora Paula Galhano pediu para que o aluno colocasse a mão direita mais em cima da vara com o objetivo de incutir as perceções de equilíbrio do arco.

Foi evidente uma evolução significativa neste aluno, mesmo sem o trabalho desejável em casa. Adquiriu uma boa leitura rítmica e melódica, foi capaz de usar o arco em toda a sua extensão com boa qualidade sonora e boa afinação, e sempre que a professora o chamava a atenção para corrigir alguma nota, rapidamente o aluno correspondia e corrigia a mesma.

O aluno participou na audição.

No decorrer do terceiro período o aluno trabalhou essencialmente a articulação da mão esquerda e a pulsação.

Tabela 2. Material didático do aluno B

Aluno B	Programa
1º Período	Suzuki, Violin School, Vol. 1 - <i>Twinkle, Twinkle, Little Star</i> (Variações), Andantino, Cavalinho Salta e <i>Go Tell Aunt Rhody</i> .
2º Período	Suzuki, Violin School, Vol. 1 – <i>Long, long ago, Allegretto, Andantino</i> . Escala de ré maior.
3º Período	Escalas de ré e sol maior Suzuki, Violin School, Vol. 1 – Peças nº6, 7, 8 e 9.

### 2.3. Aluno C – 3º Grau

O aluno com doze anos frequenta o 3º Grau de violino em regime articulado. As aulas tiveram lugar às 15h de sextas-feiras.

O aluno é bastante tímido, tendo sido o que mais mostrou ansiedade com a presença da estagiária, ansiedade essa, que foi ultrapassando com o passar do tempo.

Apesar do discente ter realizado todos os objetivos propostos pela professora, manifestou bastantes dificuldades na parte do entendimento e execução. Demonstrou ser um aluno bastante trabalhador e motivado, mas com alguns problemas técnicos, e principalmente com bastantes problemas de concentração.

A professora insistiu bastante na correção da posição exercida pelo aluno quando segurava no violino, pois tinha tendência para baixar o instrumento o que influenciava a direção do arco e diminuía a qualidade sonora.

A mão direita do aluno revelou muita tensão. Essa tensão nos dedos impediu o aluno de produzir dinâmicas mais fortes com um som consistente ao longo do arco.

O aluno revelou deficiências ao nível da afinação. O encostar da palma da mão esquerda ao violino prejudicou-o ao nível da fluidez nas mudanças de posição e interferiu com a qualidade da afinação.

O principal trabalho durante o terceiro período consistiu em exercícios para a técnica das mudanças de posição.

Tabela 3. Material didático do aluno C

Aluno C	Programa
1º Período	<p>Escala de ré maior e ré menor</p> <p>Arpejo de ré maior e ré menor</p> <p>Estudos nº 32 e 33 de Robert Pracht</p> <p>Concertino Op. 15 – 3º Andamento de Ferdinand Kuchler</p>
2º Período	<p>Escala de dó maior e dó menor</p> <p>Arpejo de dó maior e dó menor</p> <p>Estudo nº 21 dos Métodos Russos</p> <p>Concerto em Sol Maior, Op. 3, nº 3 de Antonio Vivaldi</p>
3º Período	<p>Escala de ré maior e ré menor</p> <p>Arpejo de ré maior e ré menor</p> <p>Estudos nº 4, 5 e 6 de Jacques Féréol Mazas</p> <p>Sonatina em ré maior, 1º Andamento de Franz Schubert</p> <p>Métodos Russos, nº2 – Estudo nº22</p>

## 2.4. Aluno D – 3º Grau

O aluno D tem treze anos de idade e frequenta o 3º grau de violino em regime articulado. Apesar de o aluno apresentar bons níveis de motivação, tinha muitas dificuldades na execução do seu instrumento, na leitura rítmica e na leitura melódica. O aluno não comunicava com a professora nem com a maestranda. O seu nível instrumental era bastante baixo, e foi muito difícil trabalhar o programa em contexto de sala de aula dadas as dificuldades de compreensão e aprendizagem. A professora tentou criar pequenos exercícios para que o discente conseguisse perceber o que lhe era pedido. Esses exercícios consistiam na repetição da mesma nota quatro vezes para que o aluno tivesse tempo para ler a próxima nota.

Com esses exercícios observou-se uma pequena evolução no decorrer do ano letivo. O aluno continuou a colocar a voluta do violino direcionada para baixo, tendência que se agravou quando trocou o instrumento de três quartos para um instrumento de tamanho inteiro. A sugestão de troca de instrumento foi sugerida pela professora Paula Galhano.

A nível de técnica de arco o aluno exercia demasiada pressão nos dedos da mão direita, e estes ficavam constantemente esticados prejudicando a qualidade sonora e a direção do arco.

A postura do aluno durante o ano letivo revelou-se ineficaz, mantinha o braço encostado ao peito, causando um desnivelamento descendente do violino.

A relação mantida entre a professora Paula Galhano e o aluno, tendo em conta a sua recente experiência negativa com o primeiro professor, foi cordial.

Na tabela 4 é possível verificar o repertório estudado pelo aluno ao longo do ano letivo.

Tabela 4. Material didático do aluno D

Aluno D	Programa
1º Período	Escala de ré maior Arpejo de ré maior Estudos nº 4 e 47 dos Métodos Russos
2º Período	Escala de ré maior e ré menor Concertino em ré maior, Op. 15, 1º Andamento de Ferdinand Kuchler Estudo nº 15 dos Métodos Russos

3º Período	Escala de ré maior e ré menor Arpejo de ré maior e ré menor Concertino em ré maior, Op.15, 1º Andamento de Ferdinand Kuchler Estudos nº15 e 19 dos Métodos Russos
------------	--

## 2.5. Aluno E – 4º Grau

O aluno tinha treze anos de idade. Frequentava o oitavo ano de escolaridade, e o quarto grau de violino em regime articulado no CRCB.

O aluno apresentou facilidade na execução do instrumento e na leitura rítmica, mas por vezes, demonstrava dificuldades na leitura melódica, principalmente quando tinha mudanças de posição e passagens agudas. Era um aluno bastante responsável embora faltasse às aulas com alguma regularidade por motivos familiares.

O aluno apresentou grandes facilidades técnicas e uma grande responsabilidade em relação à organização do estudo semanal. No entanto, demonstrou dificuldades na expressividade e na qualidade de som e variação de dinâmicas e timbre.

É um estudante muito atento e empenhado, tendo respeitado todos os conselhos e indicações da estagiária.

Em termos emocionais demonstrou ser muito tímido. Quando a mestrandia assistiu às primeiras aulas raramente falou. No início do segundo período começou a interagir.

A professora Paula Galhano insistiu bastante na posição do violino, pois por vezes ficava muito baixa e interferia com a qualidade sonora. Por norma, o aluno perdia qualidade sonora, devido às dificuldades na técnica de mão esquerda.

No decorrer do terceiro período, com o ensino à distância, o aluno E surpreendeu positivamente, sendo bastante consistente no estudo em casa.

Tabela 5. Material didático do aluno E

Aluno E	Programa
1º Período	Escala de sol maior e sol menor Arpejo de sol maior e sol menor Estudo nº 36 de Franz Wohlfahrt <i>Air Variée</i> nº 5 de Charles Dancla
2º Período	Escala de sol maior e sol menor Arpejo de sol maior e sol menor Estudo nº 6 de Jacques Féréol Mazas Concertino Op. 21, 1º Andamento de Oskar Rieding
3º Período	Escala de mi maior e mi menor Arpejo de mi maior e mi menor Estudos nº5 e 6 de Jacques Féréol Mazas Concertino Op. 21, 1º Andamento de Oskar Rieding

## 2.6. Aluno F – 4º Grau

O aluno F tinha treze anos de idade. Frequenta o quarto grau de violino em regime articulado no CRCB, e o oitavo ano de escolaridade. As aulas decorreram às sextas-feiras às 15:45h.

Demonstrou ser um aluno com carácter social, interativo, e adaptou-se de imediato à presença da mestrandia. Foi o aluno que demonstrou gostar mais de *público* nas aulas de instrumento.

O aluno mostrou-se bastante interessado e queria constantemente tocar obras novas.

É importante referir que este aluno ficava mais motivado quando tinha objetivos a cumprir.

O discente não teve grandes dificuldades de integração a nível instrumental por ter tido uma formação prévia muito sólida, no entanto, revelou, ao longo do ano letivo, lacunas a nível de formação musical e solfejo.

Pode concluir-se que a nível de postura com o instrumento, o aluno não demonstrou qualquer anomalia ou dificuldade. O mesmo, no que respeita à colocação da mão direita no arco.

De modo geral, o aluno demonstrou facilidade na execução instrumental e foi muito empenhado nas tarefas propostas em contexto de sala de aula.

Em relação à prática de estudo em casa, o aluno afirmou que o tempo que tinha disponível era insuficiente, devido à carga horária e de trabalhos escolares. O aluno reconhece que a prioridade são as disciplinas da escola de ensino regular, contudo foi notório o esforço do discente ao longo do ano letivo. No decorrer do terceiro período o aluno iniciou a aprendizagem da técnica do *vibrato*.

Tabela 6. Material didático do aluno F

Aluno F	Programa
1º Período	<p>Escala de sol maior e o sol menor</p> <p>Arpejo de sol maior e sol menor</p> <p>Estudo nº 6 de Jacques Féréol Mazas</p> <p>Concertino Op. 21, 1º Andamento de Oskar Rieding</p>
2º Período	<p>Escala de si bemol maior e si bemol menor</p> <p>Arpejo de si bemol maior e si bemol menor</p> <p>Estudos nº 3 e 5 de Jacques Féréol Mazas</p>
3º Período	<p>Escala de si bemol maior e si bemol menor</p> <p>Arpejo de si bemol maior e si bemol menor</p> <p>Concertino Op. 24, 1º e 3º Andamento de Oskar Rieding</p> <p>Estudos nº 3 e 4 de Jacques Féréol Mazas</p> <p>Tempo di Minueto de Fritz Kreisler</p>

## 2.7. Aluno G – 4º Grau

O aluno com treze anos de idade frequenta o quarto grau de violino em regime articulado e o oitavo ano de escolaridade.

O discente demonstrou facilidade na execução violinística e na leitura rítmica. Por norma, demonstrou dificuldades nas passagens em registos agudos e nas mudanças de posição.

O aluno G manifestou tendência para direcionar o violino para baixo o que lhe causou desconforto e dores musculares. Essa posição incorreta prejudicava-lhe a qualidade do som.

Relativamente à mão direita, o aluno demonstrou dificuldades em tocar em toda a extensão do arco, limitando-se apenas a utilizar a ponta do arco. Com o objetivo de resolver essa limitação, a professora Paula Galhano decidiu colar um papel na zona da ponta e meio do arco, para que o aluno se habituasse a tocar mais perto do talão. Ao longo das aulas notou-se uma evolução do aluno nesse aspeto.

Este aluno demonstrou ser bastante distraído, mas quando se concentrava, facilmente conseguia cumprir os objetivos definidos pela professora.

Quando o aluno não estudava o suficiente informava a professora desse facto. Quando estudava notava-se grande evolução.

Em termos gerais, demonstrou ser um aluno empenhado, educado e conseguiu participar na audição.

Tabela 7. Material didático do aluno G

Aluno G	Programa
1º Período	<p>Escala de lá maior e lá menor</p> <p>Arpejo de lá maior e lá menor</p> <p>Estudo nº 5 de Mazas</p> <p>Concerto em lá menor, 3º Andamento de Antonio Vivaldi</p>
2º Período	<p>Estudo nº 6 de Mazas</p> <p>The Boy Paganini de Edward Mollenhauer</p>
3º Período	<p>Escala de ré maior e ré menor</p> <p>Arpejo de ré maior e ré menos</p> <p>The Boy Paganini de Edward Mollenhauer</p> <p>Estudos nº 5 e 6 de Mazas</p> <p>Tempo di Minueto de Kreisler</p>

### 3. Avaliação

A prova de instrumento dos alunos da classe de violino da professora Paula Margarida Galhano teve lugar no dia 7 de fevereiro de 2020, às 14:30h no auditório Liszt do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Os membros do júri foram a professora Paula Galhano, o professor Nicolas Celis e a professora Maria João Bonina, todos eles professores de violino da referida instituição.

Foi dada à mestrandia a possibilidade de assistir às provas de avaliação.

Os dois alunos de iniciação não fizeram prova por decisão da sua professora.

O aluno C de terceiro grau, fez uma prova de nível mediano. Durante o decorrer da prova verificou-se que o aluno estava mais ansioso do que lhe é habitual, o que fez com que se tivesse enganado alterando a estrutura da escala menor. Essa distração na escala fez com que o aluno perdesse a concentração e cometesse erros na execução do repertório. Esses enganos nunca aconteceram nas aulas. A nota de avaliação atribuída ao aluno C foram doze valores.

Como já referido no subcapítulo 2.4., o aluno D era um caso excepcional pelo percurso, histórico e aprendizagem. Dado o histórico das aulas, como seria de esperar, o aluno realizou uma prova bastante fraca. Foi ineficaz na execução do repertório, assim como na afinação e no ritmo.

Apesar da fraca execução, notou-se um esforço e uma pequena evolução. Por esse facto, o júri decidiu atribuir ao aluno dez valores.

O aluno E foi o que cometeu mais erros inesperados, dada a forte ansiedade. O aluno estava bastante bem preparado para a prova.

Nas últimas aulas executou todo o repertório sem qualquer falha. Na prova, o aluno enganou-se no estudo, onde trocou notas e ritmos. O mesmo sucedeu no Concertino Op. 21, 1º Andamento de Oskar Rieding. Foi classificado com catorze valores.

O aluno F fez uma excelente prova apesar de se ter confundido no estudo e parado durante alguns segundos. A partir desse momento, o aluno perdeu concentração o que fez com que executasse as peças seguintes no dobro do tempo. Consequentemente, nas passagens mais difíceis, o aluno não conseguiu tocar. Apesar das falhas, o aluno tocou com musicalidade, respeitou as dinâmicas e utilizou o arco em toda a sua extensão. Obteve a classificação de dezasseis valores.

A prova do aluno G foi marcada pela quebra de uma corda enquanto afinava o instrumento.

Como o aluno não tinha cordas de substituição, tocou com o instrumento de um colega de classe. Este episódio redobrou o nervosismo do aluno.

O discente fez uma prova boa e tocou com atitude. Cumpriu as anotações e indicações da professora e tocou com musicalidade. Obteve catorze valores de classificação.

## 4. Práticas Educativas

No âmbito da PES, a mestranda deve cumprir um determinado número de horas por semestre na instituição determinada, neste caso o CRCB.

Nessa instituição deve cumprir as seguintes modalidades de observação e intervenção:

- Aulas assistidas: Observação das aulas lecionadas pela orientadora cooperante;
- Aulas lecionadas: Prática pedagógica supervisionada, com a colaboração da classe de violino da orientadora cooperante. O supervisionamento destas aulas é integralmente realizado pela orientadora cooperante e parcialmente pelo orientador interno em visitas agendadas à instituição que acolhe o estágio;
- Atividades escolares: Observação em atividades que se realizem na escola supracitada (e.g. audições, avaliações, concertos, entre outras).

### 4.1. Aulas lecionadas

#### 4.1.1. Aluno C

O aluno C contou com três aulas lecionadas pela mestranda, duas no primeiro semestre e uma no segundo semestre. Uma dessas aulas foi observada pelo orientador interno.

O aluno começou as aulas com as escalas e respetivos arpejos, trabalhando mudanças de posição e corrigindo alguns aspetos de afinação. A mestranda aconselhou exercícios para trabalhar e melhorar as mudanças de posição.

Após a execução das escalas e arpejos, o aluno tocou o estudo n° 32 dos métodos de estudos de Robert Pracht<sup>6</sup>, o qual a mestranda trabalhou com o aluno em cordas soltas para melhorar a direção do arco e a qualidade sonora. Foram também corrigidas algumas notas menos afinadas.

---

<sup>6</sup> Karl Robert Pracht (1878-1961) compositor e professor de música alemão.

Na segunda aula lecionada, o aluno executou o Concertino Op. 15 de Ferdinand Kuchler.

Nesta obra, o aluno mostrou dificuldades em algumas passagens. A mestrandia trabalhou essas passagens por secções, num tempo mais lento e com ritmos. Para concluir o trabalho realizado, o aluno tocou a obra no tempo de execução indicado na partitura.

A terceira aula lecionada consistiu na leitura do Concerto em Sol Maior, Op. 3, nº 3 de Antonio Vivaldi<sup>8</sup>. A mestrandia fez a leitura da obra tocando simultaneamente com o aluno, de forma lenta e corrigindo as notas e a afinação.

Após a leitura do concerto completo, a mestrandia fez uma análise do mesmo com o aluno.

Posteriormente foi realizado um trabalho por secções, que imediatamente demonstrou os resultados da análise previamente efetuada. Em complemento deste trabalho, a mestrandia foi estimulando o discente a ser mais expressivo e a respeitar as dinâmicas, de forma a evitar uma execução mecânica sem qualquer sentido musical.

#### 4.1.2. Aluno E

A primeira aula lecionada pela mestrandia foi bastante *stressante* para o aluno, dadas as suas dificuldades na exposição social e vergonha de tocar na presença de estranhos.

A aula começou com a execução da escala de Sol maior e com os respetivos arpejos. Foi necessário corrigir alguns problemas de afinação.

Seguidamente, o aluno tocou o estudo nº 36 presente no livro 2 dos 60 estudos, Op.45 de Franz Wohlfahrt. A mestrandia propôs que o aluno utilizasse mais comprimento do arco, de forma a tirar mais som do instrumento e adquirir uma maior qualidade sonora. Dadas às dificuldades de solfejo do discente, a mestrandia insistiu bastante em questões rítmicas, sempre com cuidado para que o aluno não desmotivasse.

Na segunda aula, o aluno tocou a peça “Air Variée” nº 5 de Charles Dancla<sup>9</sup>. Executou a obra corretamente tendo a mestrandia sugerido algumas dinâmicas adicionais em certas passagens da peça.

A terceira aula consistiu na leitura do Concertino Op. 21, 1º Andamento de Oskar Rieding<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Ferdinand Kuchler maestro e professor de violino.

<sup>8</sup> Antonio Vivaldi (1678-1741) compositor e músico italiano.

<sup>9</sup> Franz Wohlfahrt (1833-1884) professor de violino.

<sup>10</sup> Charles Dancla (1817-1907) compositor e violinista francês.

<sup>11</sup> Oskar Rieding (1840-1918) violinista, professor de música e compositor alemão.

O aluno leu a obra com facilidade. A mestranda trabalhou com o aluno por secções, em tempo lento, e pos

## 5. Ensino à distância

Devido à situação epidemiológica do país, o surto do covid-19 que teve início em março de 2020, o funcionamento do terceiro período foi bastante diferente ao que é habitual. A disciplina de violino foi bastante afetada pela situação. A mestranda assistia até à data a três aulas de orquestra. A orquestra de cordas B, constituída por alunos de iniciação, a orquestra de cordas C, com elementos de terceiro e quarto graus e a orquestra sinfónica com alunos do quarto ao oitavo grau.

Com o ensino à distância, essas disciplinas ficaram suspensas e conseqüentemente não foi possível a mestranda concluir as horas pretendidas no terceiro período.

Relativamente às aulas individuais de violino, embora tivessem sido eficazes não foi possível acompanhar os alunos da forma que a mestranda desejava. No entanto, e apesar de todas as adversidades foi possível realizar um trabalho diferente e consistente mesmo à distância.

O terceiro período do ano letivo 2019/2020 no CRCB foi prolongado até dia 26 de junho de 2020.

O plano de trabalho individual de cada aluno consistiu:

- No envio de gravações de secções de cada peça;
- Na análise de questões musicais e técnicas;
- Em exercícios propostos pela professora Paula Galhano.

Estes aspetos foram adaptados a cada aluno individualmente.

## 6. Conclusão

A prática de ensino supervisionada, em toda a sua duração, contribuiu para conhecer e aprofundar importantes práticas do desenvolvimento interpretativo na execução violinística. Foi também útil para perceber o funcionamento cognitivo dos alunos e aquisição de ferramentas para a aprendizagem instrumental.

O mestrado em ensino é um importante ciclo de aprendizagem na formação dos futuros docentes. Se o professor for conhecedor dos vários métodos de ensino disponíveis, tem ferramentas para adaptar a sua forma de ensino às exigências e desafios com as quais se poderá deparar em contexto de sala de aula. Consequentemente, o seu ensino irá ser mais eficaz, com benefício para os alunos que terão possibilidades de uma melhor aprendizagem.

A relação da mestranda com os alunos e com a professora cooperante do CRCB foi saudável e construtiva. O apoio do orientador interno da Universidade de Évora foi essencial para a mestranda desenvolver as suas atividades no decorrer da PES.

Foi uma experiência exaustiva, contudo, as aulas do estágio serviram para o autoconhecimento pedagógico da mestranda. As referidas aulas foram igualmente úteis para a mestranda analisar de forma crítica o ensino violinístico.

Terminado o estágio (PES), concluo ser fundamental o professor ter uma boa relação com o aluno.

A boa relação entre professor/aluno permitirá construir um caminho construtivo útil à boa aprendizagem.

A PES foi uma experiência positiva, que melhorou o meu conhecimento sobre práticas de ensino do violino.

## Secção II - Projeto de Investigação

### Estudo Comparativo entre o Método Suzuki e o Método Tradicional

#### Introdução

A segunda parte deste relatório corresponde a um projeto de investigação sobre a temática dos métodos de ensino na iniciação à aprendizagem do violino.

Este trabalho pretende contextualizar o conceito e a prática do ensino violinístico, desde as suas origens até aos dias de hoje, bem como a escrita de tratados e manuais que contribuíram para um melhor conhecimento da técnica do instrumento.

São apresentadas as motivações da escolha do tema, os objetivos da investigação, as fases e a natureza da mesma.

Neste trabalho é feita uma reflexão sobre o estado da arte relativo aos métodos de ensino na iniciação à aprendizagem do violino. O violino é um instrumento que requer a adoção de posturas antinaturais, que exigem níveis de ativação muscular constantes, e a otimização da coordenação e motricidade fina.

Será dada atenção à evolução tecnológica do violino, às técnicas e filosofias dos métodos tradicionais e do método de Suzuki.

Será também feita uma comparação ilustrada dos vários métodos de violino em análise.

O último capítulo irá conter a análise dos dados obtidos através da realização de questionários. Este inquérito foi realizado de forma a tentar perceber qual o método mais utilizado pelos docentes de violino.

O interesse por este tema surgiu ao longo do meu percurso académico, por ter percebido que há diferentes abordagens técnicas do instrumento, diferentes formas de o ensinar e de estudar. Pude observar que a aprendizagem inicial de um instrumento é fulcral para a evolução futura de um aluno, e que sem bases técnicas bem consolidadas o processo de aprendizagem é mais longo e difícil.

Dada a existência de várias metodologias de ensino direcionadas a alunos de iniciação de violino, pareceu-me pertinente analisá-las, com o intuito de perceber quais dessas metodologias são mais utilizadas e eficazes.

Dada a elevada plasticidade neuronal, a infância é a idade recomendada para desenvolver a coordenação.

A coordenação é essencial para aquisição de uma técnica violinística que permita a exploração da expressão musical.

## 7. Temática da Investigação

A componente de investigação do presente projeto foca-se nos diferentes métodos de iniciação à aprendizagem do violino. Pretende-se observar e comparar as especificidades de cada método, e tentar perceber quais os mais eficazes para os alunos iniciantes.

Apesar de serem analisados vários métodos, será realizada uma análise comparativa mais profunda entre os métodos considerados tradicionais e os métodos de Suzuki.

Segundo Auer (1980, p.10):

Para o bem ou para o mal, os hábitos que se criam num período precoce de aprendizagem influenciam diretamente todo o desenvolvimento posterior do aluno. O princípio de todos os que aprendem a tocar violino – o simples aspeto de pegar no instrumento, por exemplo, antes de introduzir o arco – tem um largo espectro de possibilidades para o bem ou para o mal, não há nenhum instrumento cujo absoluto domínio num período mais tardio pressuponha um cuidado tão metuculoso nos estádios iniciais do estudo como acontece no violino.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Cit. Original: "For better or for worse, the habits formed in the early period of training directly influence the whole later development of the student. The start of all violin playing – the apparently simple matter of holding the instrument, for instance, before the bow is brought into play at all – has a wide range of possibilities for good or for evil, there is no instrument whose absolute mastery at a later period presupposes such meticulous care and exactitude in the initial stages of study as does the violin."

## 7.1. Motivação na escolha do tema

O principal motivo da escolha do tema foi a necessidade de adquirir um maior e melhor conhecimento relativamente à docência do violino.

A mestranda considera que a fase inicial na aprendizagem de um instrumento é fulcral na vida dos alunos. Esse trabalho de iniciação deve ser sólido. Só assim os alunos têm condições para serem bem-sucedidos na sua aprendizagem.

Para os docentes ou futuros docentes, é fundamental ter melhor conhecimento sobre os métodos existentes para a iniciação do instrumento, e para os poder adaptar e aplicar da melhor forma aos seus alunos.

## 8. Estado da Arte

Concluída a definição do tema, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, no sentido de recolher informação sobre a temática. Foram analisados artigos científicos que abordam métodos de iniciação à aprendizagem do violino. Foram também encontradas e consultadas algumas teses de mestrado e doutoramento sobre o tema.

A técnica violinística na pedagogia atual é definida como um conjunto independente de posições, movimentos sequenciais e funcionais (Perkins, 1995).

Segundo Galamian (1977), existem muitos métodos de ensino de violino, no entanto, é extremamente complicado escrever um livro onde se englobe tudo que consideramos correto e prático para ensinar uma criança. Nada substitui o professor, a aula e o contacto individual entre professor e aluno. Mediante os especialistas não é possível estudar, aprender ou ensinar utilizando apenas livros.

Os primeiros manuais ou tratados de execução violinística começaram a surgir como resultado de uma consciencialização de uniformizar algumas práticas instintivas ou tradicionais de tocar (Trindade, 2010).

Segundo Stowell (2001), o primeiro método para violino foi escrito por John Lenton<sup>13</sup>, The

---

<sup>13</sup> Compositor, violinista e cantor (1657-1719).

Violin Explained, (1693). Posteriormente, surgiram tratados escritos por Francesco Gemiani<sup>14</sup>, em 1751, intitulado Art of playing on the violin, de Giuseppe Tartini<sup>15</sup> em 1754, com o título Trattato di musica sicando la vera scienza dell'armonia, e mais tarde, em 1765, surge o tratado Versuch einer Gründlichen Violinschule, escrito por Leopold Mozart.<sup>16</sup>

“É impossível estimar a importância dos primeiros passos elementares no longo processo de aprendizagem do violino. Para o melhor ou para o pior, os hábitos adquiridos na primeira fase de aprendizagem influenciam todo o desenvolvimento do aluno” (Auer, 1980, p. 10).<sup>17</sup>

Segundo Gordon (2000), os primeiros anos de vida, do nascimento até aos seis anos, são essenciais para o indivíduo, porém devemos considerar que são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro.

Gallahue (2003) refere que “o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte” (p. 6).

É responsabilidade dos pedagogos, transmitir e ensinar aos alunos a forma correta de executar os movimentos, de forma a desenvolverem as competências motoras necessárias para obterem um bom som e uma boa afinação. Determinados movimentos podem ser de fácil execução e compreensão, no entanto, outros podem ser mais subtis e de maior dificuldade, cabendo ao pedagogo adaptar metodologias e estratégias, para que cada aluno consiga executar estes movimentos de forma natural e livre de tensões (Galamian, 1977).

Galamian refere também que o objetivo principal é que os alunos sintam liberdade nos movimentos e na execução das técnicas violinísticas.

Perkins (1995) afirma que as posturas da prática violinística são pouco naturais. Por esse motivo, compete ao professor ajudar os alunos a minimizar as tensões, adaptando os métodos de ensino de forma personalizada.

Este trabalho incidiu sobre duas metodologias de ensino do violino, o método Suzuki (Duke, 1999; Scott, 1992) e o método tradicional (Cheng & Durrant, 2007; Fredrickson, Geringer, & Pope, 2013).

Observou-se que foram realizados poucos estudos que comparassem o método de Suzuki aos métodos tradicionais (Bugeja, 2009; Perkins, 1995).

---

<sup>14</sup> Violinista e teórico italiano (1687-1762). Aluno de Alessandro Scarlatti e Arcangelo Corelli.

<sup>15</sup> Violinista, pedagogo e compositor italiano (1692-1770).

<sup>16</sup> Johann Georg Leopold Mozart (1719-1787). Violinista, compositor e maestro alemão.

<sup>17</sup> Cit. Original: “It is impossible to overestimate the importance of the first elementary practical steps in the long process of mastering the violin.

For better or for worse, the habits formed in the early period of training directly influence the whole later development of the student.”

## 9. Metodologia da investigação

Nesta secção são descritas as várias fases da investigação.

O objetivo do estudo foi analisar os métodos existentes para a iniciação do violino, e tentar perceber quais os mais utilizados e eficazes.

Pretende-se obter informações sobre as filosofias de ensino dos principais pedagogos nesta área, e recolher opiniões e informações de docentes sobre esta temática.

O estudo deste tema é essencial para melhorar o ensino da iniciação violinística, e para que todos os docentes ou futuros docentes possam ter facilitadas as suas escolhas a nível de metodologias e práticas de ensino.

### 9.1. Fases da Investigação

A primeira fase da investigação consistiu na escolha do tema.

Após a aprovação do projeto de investigação realizou-se uma recolha, levantamento e análise da bibliografia.

Posteriormente, fez-se uma recolha das abordagens e filosofias de cada método e pedagogo.

Realizou-se uma aplicação das estratégias recolhidas, e foi redigido o relatório de estágio.

Por fim, concretizou-se um questionário a alguns docentes de violino e a respetiva análise.

## 10. Evolução do violino e da sua técnica

Para que seja possível perceber a técnica atual do violino é essencial termos conhecimento da sua evolução ao longo dos séculos.

Segundo Boyden (1965), o violino apareceu no século XVI.

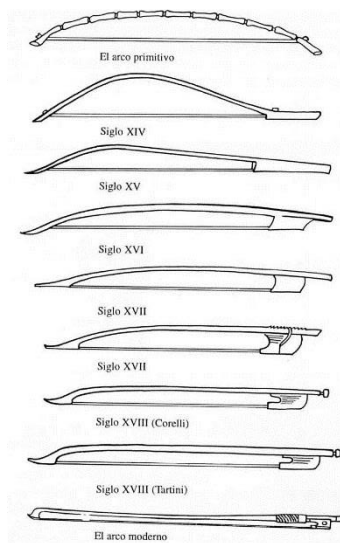
Aprender este instrumento era uma tradição que passava de pais para filhos através da técnica de imitação. À época o instrumento era utilizado como acompanhamento para a voz.

Os primeiros tratados violinísticos foram apresentados pelo violinista e compositor Archangelo Corelli (1653-1714) na segunda metade do século XVII (Anexo C).

Com as mudanças introduzidas por alguns compositores na escrita para violino, as dificuldades técnicas exigiram uma mudança na estrutura do instrumento, mudanças tecnológicas realizadas por luthiers<sup>18</sup> italianos da escola de Cremona e Brescia.

As mudanças do arco (passagem do arco barroco para o arco moderno) foram realizadas em França por Louis Tourte<sup>19</sup> e pelo seu filho François Tourte em 1780 (fig. 1). Os arcos tornaram-se mais longos e resistentes o que permitiu uma melhor sustentação do som e o aumento da sua potência sonora.

Figura 1. Evolução da curvatura do arco.



(Fonte: Cárdu, 1996, p. 105).

Segundo Stowell (1985), no século XIX a pedagogia violinística evoluiu bastante devido aos seguintes fatores:

- Mudanças sociais – Houve um aumento do interesse da classe média pela música e educação o que levou a uma maior procura por concertos. Os músicos passaram de criados a músicos profissionais e conseqüentemente, a posição social do violinista melhorou neste período.

---

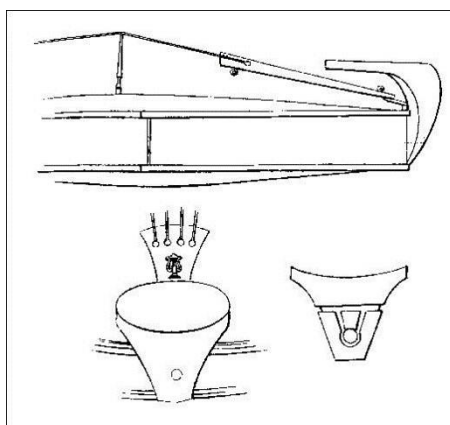
<sup>18</sup> Luthier: Profissional especializado na construção e reparação de instrumentos de corda.

<sup>19</sup> Fabricante de arcos francês (1747-1835).

- Investimentos comerciais – Com o aumento da procura de música ao vivo houve a necessidade da construção de maiores e melhores salas de concerto.

- Mudanças estruturais no violino – O violino foi alterado com o objetivo de alcançar maior projeção sonora. Os novos violinos eram mais achatados e compridos. Em 1832, Louis Sphor (1785-1859) criou a queixeira (fig. 2). A queixeira fez com que a mão esquerda do instrumentista ficasse mais liberta.

Figura 2. Queixeira de Louis Sphor.



(Fonte:<http://www.oxfordmusiconline.com>)

- Exigências de repertório – Com a procura de maior poder sonoro, o músico teve de se adaptar ao aumento de novas composições, tais como obras para violino solo.

- Virtuosismo técnico – As capacidades técnicas do violinista Nicoló Paganini (1782-1840), (fig. 3), considerado o pai da técnica violinística moderna, ajudaram a expandir as possibilidades no violino. Outros violinistas como Jean-Baptiste Accolay, Rodolphe Kreutzer, Ferdinand Kuchler, entre outros, também contribuíram com os seus estilos musicais, técnicos e composições.



Era esperado dos professores que, para além de possuírem capacidades técnicas e experiência, possuíssem também conhecimentos destes tratados violinísticos de forma a transmitir esses mesmos conhecimentos aos seus alunos para que evoluíssem técnica e musicalmente (Mozart. L., 1951). Estes tratados não substituíam o contacto direto entre professor e aluno, apenas serviam de auxílio ao estudo.

- Conservatórios de Música – O Conservatório de Paris foi fundado em 1795 e o seu propósito foi estabelecer a nova pedagogia musical e colocá-la ao alcance de todos. Embora os vários conservatórios tenham desenvolvido um estilo distinto, a troca de professores e alunos entre essas instituições uniformizou e internacionalizou a forma de ensinar violino (Perkins, 1995).

A técnica violinística moderna tornou-se padronizada na primeira metade do século XX e foi influenciada por Carl Flesch (Anexo C) e o seu livro intitulado “The Art of Violin Playing “ (1924).

O pedagogo húngaro ajudou a estabelecer um método sistemático do ensino do violino, promovendo o princípio de que o movimento do membro superior direito era necessário para uma boa técnica de arco. Alguns pedagogos acreditam que este princípio possibilitou o uso do arco mais natural e livre de tensões.

Na segunda metade do século XX, o Japão, Coreia, Taiwan e China emergiram como grandes influências na pedagogia e performance violinística e o crescente interesse dos países Orientais levou a uma universalização da pedagogia do violino. A aplicação de conhecimentos de áreas da ciência, como a psicologia e fisiologia tiveram grandes influências no desenvolvimento da pedagogia atual dos instrumentos de corda e o grande impacto, na forma atual de ensinar violino veio da criação de novas metodologias. Devido a estas novas metodologias, houve uma abertura do ensino musical.

Até à altura, ter aulas com grandes pedagogos e performers estava acessível apenas aos *talentosos* (Perkins, 1995).

O ensino profissional da música melhorou significativamente com as inovações implementadas por estes métodos. Entre as evoluções ocorridas, encontra-se a descoberta dos benefícios da aprendizagem musical nas crianças.

Segundo Suzuki (fig. 4), a maior mudança desta nova era, foi a implementação de que qualquer pessoa pode aprender a tocar violino desde que seja bem orientada a partir de tenra idade (Perkins, 1995).

Figura 4. Shinichi Suzuki.



(Fonte: <https://www.centrosuzukigoiania.com/shinichi-suzuki>)

## 11. Método Tradicional

O método tradicional engloba muitas abordagens diferentes, formadas por vários pedagogos incluindo, Paul Rolland, Ivan Galamian e Carl Flesch (anexo C). Não existe um método tradicional monolítico, sendo o termo “tradicional” uma combinação de várias abordagens utilizadas pelos docentes.

Embora existam professores que subscrevam a ideia de um método específico, outros utilizam ideias de múltiplas pedagogias para formar um método eclético no ensino do violino (Shehan, 1986).

Ao contrário do que acontece no método de Suzuki, aos alunos que aprendem violino segundo os métodos tradicionais são ensinadas as notas musicais e a respetiva leitura na partitura.

Em geral, os professores tradicionais de violino colocam menos ênfase na formação auricular (Braithwaite, 1988).

Muitos aspetos do método tradicional provêm de pedagogos de cordas do século XX.

Paul Rolland foi um violinista e pedagogo extremamente influente. Nasceu na Hungria em 1911, e foi para os Estados Unidos onde desenvolveu um ensino de cordas nas escolas públicas programadas do final da década de 1950 até à década de 1970 (Perkins, 1995).

Rolland foi encarregue de escrever um livro de métodos denominado “Basic Principles of Violin Playing”, que incluía estratégias de ensino do violino para iniciantes bem como técnicas a nível intermédio e avançado (Rolland, 1960).

Berman (1960) declarou que o livro “Basic Principles of Violin Playing” se destinava “a ser um manual prático sobre o ensino do violino, com ênfase nos princípios fundamentais geralmente aceite pela profissão docente.” (p. 240) <sup>20</sup>

Paul Rolland escreveu também um texto pedagógico intitulado “The Teaching of Acting in String Player” que servia de guia para o ensino de conhecimentos básicos de violino e viola. O livro baseava-se na hipótese de que o treino do movimento foi feito para libertar o aluno de excesso de tensão.

Segundo Perkins (1995), desde que as ideias de Rolland se transformaram numa pedagogia atual, os professores podem não saber como utilizam as suas técnicas no seu ensino. A abordagem de Rolland é acessível e pode ser implementada com sucesso, desde que o professor tenha uma formação adequada no método (Perkins, 1995).

Ivan Galamian foi também um pedagogo bastante influente e conceituado. Galamian escreveu dois livros sobre os métodos de violino, detalhando a sua abordagem pedagógica no ensino do instrumento. No livro “Principles of Violin Playing and Teaching”, Galamian (1962), enfatizou a importância do movimento natural e as técnicas confortáveis e eficientes para cada aluno. Neste livro estão descritos princípios gerais de técnica e de interpretação, habilidades da mão esquerda e mão direita e técnicas para a prática do violino.

Ivan Galamian não sugere um plano específico de repertório ou materiais a utilizar, apenas sugere escalas e estudos que entende serem fundamentais para construir uma boa técnica.

Este livro pode ser aplicável a uma variedade de alunos, uma vez que inclui princípios básicos, como técnicas mais avançadas como o *vibrato* e técnicas de arco.

Carl Flesch era conhecido como um dos maiores pedagogos de violino do século XX (Perkins, 1995). Flesch nasceu na Hungria em 1873 e os seus trabalhos mais conhecidos são “The Art of Violin Playing” e as suas escalas e estudos técnicos (Perkins, 1995).

A maior parte do trabalho do pedagogo é constituído por texto escrito, ou seja, existem exemplos musicais de apoio ao texto mas não há exercícios ou peças para os alunos tocarem diretamente. O objetivo de Carl Flesch era dar aos professores e aos violinistas ferramentas para pensar logicamente por si próprios e analisar os problemas técnicos com profundidade.

Flesch não se uniu a nenhuma escola técnica particular, mas a uma síntese de várias escolas, que formaram a corrente dominante do ensino do violino durante os séculos XIX e XX (Knapik, 2015).

---

<sup>20</sup> Cit. Original: “...a practical manual on violin teaching, with emphasis placed on fundamental principles generally agreed upon by the teaching profession.” (Berman, 1960, p. 240)

Uma das principais premissas dos métodos tradicionais é incentivar e motivar os alunos através da técnica e da mecânica do violino, de modo a fornecer uma série de ferramentas necessárias à execução musical.

Todos os pedagogos e métodos anteriormente referidos fornecem uma série de estudos que o aluno iniciante pode utilizar como ponto de partida, até alcançar um certo domínio e ser capaz de atingir um nível profissional.

Os métodos tradicionais baseiam-se em cinco eixos fundamentais, dos quais se incluem as seguintes competências (Garde & Gustems, 2014):

#### 1 – Eixo didático e metodológico: do simples ao complexo

Para o eixo didático e metodológico podem destacar-se os métodos de Jean Delphin Alard (1846) e de Charles Auguste Bériot (1858).

Ambos traçam uma linha progressiva, onde os exercícios introduzem gradualmente as dificuldades do violino.

#### 2 – Aptidões e capacidades motoras: relaxamento, colocação do violino, segurar o arco, trabalho de arco, posição da mão direita e da mão esquerda, etc.

Na maioria dos métodos é atribuído um parágrafo onde são explicados alguns aspetos relativos à realização de determinadas capacidades físicas.

O método de Pierre Baillot (1835) dá bastantes orientações sobre o relaxamento adequado do corpo ao tocar violino, mantendo a mesma ideologia dos métodos de Rodolphe Kreutzer e Pierre Rode (1802-1803), (Anexo C).

Os três autores citados (Baillot, Kreutzer e Rode) defendem que uma postura relaxada favorece o desenvolvimento das capacidades motoras, pois evita um esforço extraordinário quando se toca violino.

Baillot (1835) recomenda a utilização de um espelho para verificar se a posição é a adequada, ou seja, se o violino está posicionado corretamente, se a articulação dos dedos é uniforme e se o arco está a ser direcionado da forma adequada.

Baillot (1835) explica também qual é a posição ideal para tocar violino sentado:

“O peso do corpo deve ser suportado pela perna esquerda e os pés devem ser colocados na mesma altura. Deve-se dobrar ligeiramente a perna direita para dentro de forma a evitar contacto do cotovelo do braço direito com o joelho do mesmo lado”. (p.11)

Para tocar sentado, Baillot aconselha a utilização de um banco para apoiar a perna esquerda, desta forma o corpo permanece direito (fig. 5).

Contrariamente ao referido por Baillot, Hohmann (1840), (Anexo C), afirma que é muito melhor tocar em pé do que sentado.

Alard (1846) acrescenta que a posição do violinista deve basear-se no equilíbrio corporal.

Outro autor que refere que os violinistas devem tocar em pé é Charles Dancla (1855).

Relativamente à colocação do violino em cima da clavícula com o auxílio do queixo, existe consenso entre os pedagogos.

Figura 5. Colocação do violino.



(Fonte: Baillot, 1835).

No que refere o posicionamento dos pés existe controvérsia. Alard (1846), Baillot (1835), David (1863) e Bériot (1858) colocam o pé direito ligeiramente à frente do esquerdo. Hohmann (1840) menciona que é preferível avançar o pé esquerdo.

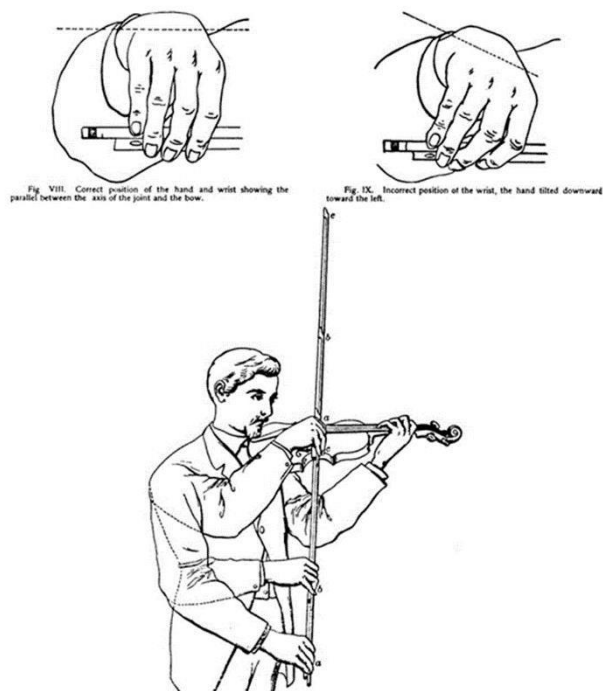
Todos os pedagogos e métodos referidos consideram que se deve segurar o arco com todos os dedos. O polegar colocado sobre a noz<sup>21</sup> do arco, em oposição ao dedo médio de forma a formar um círculo (fig. 6). O dedo indicador deve ficar ao nível da segunda falange.

A condução do arco também coincide com as ideologias dos autores acima referidos. O arco tem que estar paralelo ao cavalete.

---

<sup>21</sup> Noz: Canto superior do talão.

Figura 6. Colocação da mão direita e condução do arco.



(Fonte: Bériot, 1858).

Segundo Kreutzer, Rode e Baillot (1082-1803) o arco deve ser conduzido utilizando todo o seu comprimento. Referem que o cotovelo deve acompanhar o movimento da mão.

Baillot (1835) e Alard (1846) fazem a divisão do arco em três partes: ponta, meio e talão.

Em relação à colocação da mão esquerda, todos os métodos são consensuais quanto ao apoio do violino.

Hohmann (1840) acrescenta que a palma da mão deve estar afastada do braço do violino, o pulso curvado para fora e o cotovelo para dentro por baixo do violino.

### 3 – Aptidões e capacidades auditivas: qualidade sonora e afinação

Para a produção de um bom som, Baillot (1835) salienta a importância de ter um bom ponto de contacto do arco com a corda, para que a pressão excessiva sobre as cordas não provoque uma quebra no mesmo.

Bériot (1858) recomenda que se sustente o som o maior tempo possível, não dando impulsos desnecessários nas mudanças de arco.

Hohmann (1840) afirma que para obter uma boa sonoridade se deve passar o arco paralelo ao cavalete. Deve manter-se o cotovelo ao nível do pulso sem levantar o ombro que necessita de se manter descontraído.

A modelagem da produção sonora é realizada através da aproximação do arco ao cavalete se o objetivo for ter mais volume sonoro. Se se pretender produzir menos som, um som mais piano ou doce, deve afastar-se o arco do cavalete.

Relativamente à afinação do instrumento, Hohmann (1840) sugere afinar primeiro a corda lá e só depois afinar o resto das cordas, comparando-as.

Spohr (1852) propõe que o instrumento do iniciante seja afinado pelo professor.

Bériot (1858) utilizou um estudo das cordas dobradas, para poder ouvir de uma forma mais precisa a afinação das quintas do instrumento.

### 4 – Competências relacionadas com a linguagem musical

Existem poucos métodos que trabalhem os aspetos relacionados com a musicalidade. No entanto, alguns métodos como o de Spohr (1852) fazem uma introdução a certos conceitos básicos da linguagem musical.

### 5 – Aspetos cognitivos e expressivos: memorização e interpretação

Wohlfahrt (1874) foi possivelmente um dos poucos pedagogos, a analisar aspetos inerentes à motivação do aluno que deve ser trabalhada pelo professor. Este autor realça a necessidade de motivar e incentivar os alunos disponibilizando exercícios para a motivação na interpretação musical.

## 11.1. Contributo de Leopold Auer e Carl Flesch

A história da pedagogia do violino contou com dois pedagogos oriundos da Hungria, Leopold Auer e Carl Flesch.

Leopold Auer (1845-1930) foi um dos pedagogos e violinistas de referência entre o século XIX e XX. Auer iniciou os seus estudos aos seis anos de idade. Foi aluno de Ridley Kohné no Conservatório de Budapeste. Dois anos depois, em Viena, trabalhou com Jakob Dont (1815-1888) e, mais tarde, com o professor Josef Hellmesberger (1828-1893).

A partir de 1862 foi orientado pelo conceituado violinista Joseph Joachim.

Joseph Joachim trabalhou com Auer questões interpretativas e musicais. Segundo Auer (1980), “Joachim raramente entrava em detalhes técnicos e nunca fazia sugestões aos seus alunos”.<sup>22</sup>

Em 1868, Auer ocupou o lugar de Henryk Wieniawski como professor de violino no Conservatório de S. Petersburgo. Para além de ter começado a compor obras originalmente suas, fez também transcrições e revisões de obras para violino de outros autores.

No Conservatório de S. Petersburgo estudaram com Auer violinistas como Konstantin Mostras (1886-1965), Mischa Elman (1891-1967), Efrem Zimbalist (1890-1985), Jascha Heifetz (1901-1987), entre outros.

Segundo Stowell (2008), alguns dos seus alunos tornaram-se seus discípulos, tendo ido com ele para Nova Iorque em 1918. Em Nova Iorque foi professor no Institute of Musical Art e no

Curtis Institute of Music de Filadélfia. Publicou um método dividido em oito volumes, “Graded Violin Course” (1926), e publicou livros de orientações e técnicas interpretativas, “Violin Playing as I Teach It” (1921), “Violin Master Works and Their Interpretations” (1925).

Carl Flesch (1873-1944) iniciou a sua formação em Viena com Adolf Back. Estudou no Conservatório de Viena durante quatro anos com Jakob Grun, e no Conservatório de Paris com Eugène Sauzay e Martin Marsick. Assim como Auer, Flesch também foi professor no Curtis Institute Of Music de Filadélfia, e viajou por vários países.

Mais tarde, assumiu o lugar de professor de violino no Conservatório de Lucerna, na Suíça.

Escreveu várias obras de conteúdo pedagógico, tais como estudos e exercícios técnicos, designadamente “Das Skalensystem fur Violine” (1926), “Das Klangproblem in Geigenspiel”

---

<sup>22</sup> Cit. Original: “Joachim very rarely entered into technical details, and never made suggestions to his pupils...” (Auer, 1980, p. 6)

(1931), “Die hohe Schule des Fingerstates auf der Geige” (1960) e “Die Kunst des Violin-Spiel” em 1923.

Segundo Kelley Arney (2006), o tratado de Auer foi escrito como uma adenda artística dos aspetos técnicos da escola francesa, Flesch escreveu o primeiro grande método de como tocar violino”.<sup>23</sup>

## 12. Método de Shinichi Suzuki

Shinichi Suzuki nasceu em Nagoya em 1898. O seu pai, Masakichi Suzuki, era dono de uma fábrica de violinos onde Shinichi trabalhava durante as férias. Até aos dezasseis anos, o violino não despertou grande interesse em Shinichi Suzuki (Suzuki, 1893). Com 21 anos de idade, Suzuki foi estudar para Tóquio com a professora KoAndo e, posteriormente em Berlim estudou com Karl Klinger (anexo c).

O método Suzuki foi desenvolvido por Shinichi Suzuki no Japão e está baseado em padrões que observou no seu estudo de línguas (Bugeja, 2009).

Em 1931, Suzuki constatou que os bebés aprendiam com facilidade a sua língua materna através da imitação, e formulou a hipótese de que o ambiente era o principal contributo para a aprendizagem (Kendall, 1966). Todas as crianças aprendem a falar corretamente, tendo cada uma delas, o seu ritmo de aprendizagem.

É importante sublinhar que a teoria de Suzuki assenta na educação musical através do ambiente proporcionado pelos pais das crianças, a partir do momento em que elas nascem.

Segundo Gordonn (2000):

“O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter. A maior parte dos pais é mais capaz de orientar ou instruir os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética do que no seu desenvolvimento de capacidades musicais e compreensão da música. Isto não é necessariamente por falta de aptidão musical por parte dos pais, mas sim porque, na sua maioria, eles não foram orientados ou instruídos para adquirir uma compreensão da música

---

<sup>23</sup> Cit. Original: “Auer’s treatise was written as an artistic addendum to the technical aspects of the French Conservatoire, Flesch wrote the first exhaustive study of violin playing.” (Arney, 2006, p.5)

quando eram crianças. Os pais tornam-se assim participantes ou até involuntários de um ciclo inevitável e lamentável.” (p. 5)

Os princípios pedagógicos no método de Suzuki são baseados na repetição. Embora muitos vejam o método de Suzuki como robótico e não-emocional, este método produziu alguns dos melhores músicos do mundo (Karen Hendricks, 2011). Para o seu método, muitas vezes chamado método da língua materna, Suzuki aplicou os princípios da aprendizagem de línguas ao ensino do violino.

A prática pedagógica de Suzuki nas décadas de 1930 e 1940 estabelecia algumas ideias centrais (Thibeault, 2018):

- 1 – A importância da repetição na aprendizagem;
- 2 – A importância do professor;
- 3 – Um lugar para os pais assistirem à aprendizagem dos seus filhos; 4 – A capacidade de ensinar o talento.

O método Suzuki é altamente padronizado e é clara a uniformidade do ensino entre os professores a nível mundial (Brathwaite, 1988). Shinichi Suzuki desenvolveu os princípios fundamentais do seu método para ajudar a criar o ambiente perfeito para que uma criança pequena aprenda um instrumento. Suzuki acreditava que todos os humanos têm o potencial de desenvolver a musicalidade a um nível elevado (Kendall, 1966).

Segundo os métodos de Suzuki, as crianças com três anos já podem ser ensinadas a tocar violino, e devem ser encorajadas a ouvir música desde o nascimento (Thibeault, 2018).

Para Suzuki, aprender violino é o mesmo que aprender a ler e a escrever. Quando uma criança aprende uma língua tem o apoio e o encorajamento dos pais e o mesmo deve acontecer na aprendizagem do instrumento. Segundo a ideologia de Suzuki o apoio e a participação dos pais são vitais, se os pais assistirem às aulas podem aprender juntamente com os filhos, tomar notas e desenvolver uma compreensão da postura correta e da posição das mãos (Kendall, 1966). Em casa, os pais servem de professores, sendo o seu papel orientar a prática diária dos alunos, ajudando-os a sentir a importância do que estão a fazer (Kendall, 1966).

Segundo Kendall (1966), os professores do método Suzuki utilizam uma abordagem roteada do ensino da música, que é semelhante à forma como uma criança pequena desenvolve a capacidade linguística.

No método Suzuki todas as músicas estudadas são memorizadas usando o método da repetição, e não é utilizada a leitura de notas na partitura até a técnica do aluno estar corretamente estabelecida. Esta prática pode levar mais de dois anos (Kendall, 1966).

Segundo Suzuki, o não introduzir a leitura musical até que a técnica seja desenvolvida, possibilita que os alunos mantenham a concentração na postura correta, na técnica de mão esquerda e mão direita. Suzuki acreditava que o desenvolvimento de um som bonito era a base para aprender a tocar instrumentos musicais (Thompson, 2016).

Segundo Starr (2000):

“A leitura musical não é introduzida na Educação do Talento até o aluno chegar ao volume IV. Nesta altura a memória da criança, sensibilidade musical e capacidades de execução deveriam ter sido suficientemente trabalhadas. Problemas de postura e forma de pegar no arco devem ter sido resolvidos e a sua atenção estar livre deles.” (p. 15)<sup>24</sup>

A prática diária é reforçada no método de Suzuki, tal como a escuta ativa das gravações do repertório. O objetivo é que os alunos ouçam a peça que estão a aprender, ouçam também as três próximas peças presentes no livro e que continuem a ouvir as peças aprendidas anteriormente

(Thibeault, 2018). A revisão das peças previamente aprendidas é outro princípio do método de Suzuki, pois considera que a repetição é importante para a aprendizagem.

Kendall (1966) refere que a criança deve continuar a praticar a sua primeira peça à medida que se acrescentam novas peças ao seu repertório.

Suzuki escreveu os seus manuais divididos em dez volumes. Os primeiros volumes incluem temas tradicionais infantis, reescritos para violino, e obras do período barroco e do período clássico. Nos volumes seguintes estão incluídos concertos, andamentos de sonatas, peças virtuosas de Antonio Vivaldi, Johann Sebastian Bach, Leopold Mozart, Arcangelo Corelli, entre outros.

---

<sup>24</sup> Cit. Original: “Music reading is not introduced in Talent Education until the pupil reaches Book IV. By this time the child’s memory, musical sensitivity and playing skill should have been sufficiently trained. Problems of posture and the bow hold should have been solved and his attention freed from them.”

O método de Suzuki postula que para o aluno tocar corretamente, deve utilizar a técnica de repetição (seja uma melodia, uma frase ou uma peça completa) até que tenha construído uma memória muscular.

O método de Suzuki baseia-se em vários fatores:

- Meio – O pedagogo acredita que as crianças são o produto do meio onde se inserem. Para desenvolver a sensibilidade e a criatividade das crianças, o seu meio familiar deve estar exposto a boa música. As crianças devem saber qual a importância da música e devem ser expostas a atividades que envolvam o contacto direto com a mesma.
- Aprendizagem motora – No método Suzuki os alunos começam por aprender através da memória dos movimentos motores associados ao violino. São utilizadas fitas no violino para o aluno saber como e onde colocar um dos dedos. A leitura das notas é feita mais tarde, quando os alunos começam a aprender a notação musical nas escolas. Para os padrões rítmicos, Suzuki baseou-se nos métodos de Zoltán Kodaly e Jaques Dalcroze e associou sílabas aos padrões rítmicos existentes nas músicas do método. Para a sua assimilação o aluno bate palmas, imita vocalmente os padrões, caminha e imita os movimentos do arco. Os alunos são aconselhados a ouvirem gravações das músicas diariamente para decorarem mais facilmente mas também para desenvolverem a audição e absorverem aspetos musicais do intérprete da gravação (Starr, 2000).
- Desenvolvimento da memória – O desenvolvimento da memória é muito importante para Suzuki. As crianças aprendem de memória até ao livro 3 do seu método. A leitura musical só é iniciada a partir do livro 4 quando as músicas aumentam a dificuldade e duração (Starr, 2000).
- Aulas coletivas – Segundo a filosofia de Suzuki os alunos devem aprender uns com os outros. As aulas individuais servem para os alunos aprenderem novas peças, para serem encorajados e para introduzir novos conhecimentos, enquanto as aulas coletivas fazem parte integrante do método de ensino de Suzuki. Nas aulas coletivas o professor deve optar por jogos didáticos, brincadeiras ou algo que estimule a criança e que a faça ter

vontade de praticar cada vez mais o instrumento. O facto de terem aulas em conjunto faz com que haja uma competição saudável entre as crianças. As aulas em conjunto também ajudam na interação social das crianças e incute-lhes um sentido de responsabilidade pelo próximo (Suzuki, 1976).

- Repertório e materiais de ensino – O método de Suzuki está compilado em dez livros intitulados de “Suzuki Violin School”. A pedagogia do método é progressiva visto que cada peça está associada à anterior. Os aspetos trabalhados numa peça serão utilizados na seguinte e esta terá uma nova especificidade pedagógica.  
Os alunos são sempre incentivados a decorar, a rever as músicas anteriores e a aperfeiçoar cada peça até que lhes seja natural tocá-las.
- Formação de professores – Para que os professores adquiram as competências para ensinar o método, Suzuki aconselha a que estes frequentem os seminários existentes para terem conhecimento de todos os princípios e filosofias. O professor deve ter abertura para novas ideias, em especial deve ter paixão pelo que faz e pelo que representa como docente (Suzuki, 1976).

Shinichi Suzuki teve muitas influências para a criação do seu método de ensino. Os pedagogos deste método e violinistas mais influentes foram:

Karl Klinger (1879-1971) foi professor de Suzuki durante oito anos e o seu método de ensino baseava-se em estudos e escalas para aperfeiçoamento técnico. Suzuki nunca o mencionou diretamente nos seus trabalhos, mas refere que o que aprendeu com ele não foram somente estudos e escalas, mas sim a essência da música.

Jacques Thibaud (1880-1953), Pablo Casals (1876-1973), Fritz Kreisler (1875-1962) e Mischa Elman (1891-1967) foram grandes influências para a técnica de arco utilizada por Suzuki.

Apesar de todos serem diferentes, Suzuki pegou naquilo que considerava ser o correto para si e conjugou todas as ideias numa só. Segundo Perkins (1995), todos estes violinistas foram de grande influência para os fundamentos técnicos de Suzuki.

Figura 7. Exercício “Posição de descanso” segundo Suzuki



(Fonte: Starr, 2000).

Figura 8. “Posição de descanso” segundo Suzuki



(Fonte: Perkins, 1995, p. 138).

Rolland adota uma posição de descanso similar à de Suzuki (fig. 9). O violino é colocado sob o braço direito com as cordas afastadas do corpo e a voluta do instrumento deve estar a apontar ligeiramente para cima com a mão esquerda colocada na posição intermédia da escala (Johnson, 1985).

Figura 9. Exercício “posição de descanso”



(Fonte: Rolland, 1974, p. 2).

Segundo Pernecky (1998) a posição de descanso deve ser idêntica às sugeridas pelos pedagogos supramencionados. O violino é colocado sob o braço direito com o cavalete à vista, a voluta ligeiramente levantada e a ponta do arco direcionada para o chão. Pernecky refere que os pés não ficam paralelos, mas sim forma de “V”, ou seja, os calcanhares ficam alinhados e encostados, mas as pontas dos pés são ligeiramente orientadas para fora do corpo (fig. 10 e 11).

Figura 10. Exercício “posição de descanso”.



(Fonte: Pernecky, 1998, p. 17).

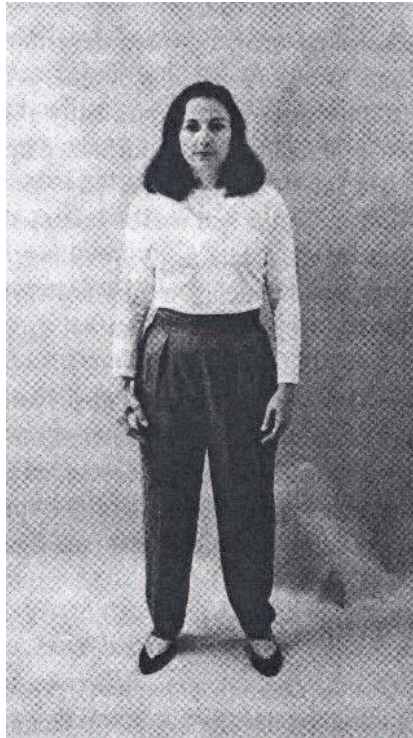
Kato Havas<sup>25</sup> (anexo c) faz muito uso do imaginário para explicar as suas técnicas. Na posição de descanso o peso do corpo deve estar distribuído entre os calcanhares do pé direito e esquerdo com o balanço centrado numa chamada terceira perna imaginária. Esta perna extra inicia-se na base da coluna vertebral e é interpretada como uma extensão desta providenciando um contrabalanço ideal para o violinista quando este se encontra na posição de ação. A terceira perna permite o equilíbrio dos joelhos.

Para tocar sentado, Havas recomenda que o executante se sente à frente de uma cadeira, imaginando que o seu peso está centrado na base da coluna vertebral. Os dois pés devem estar bem apoiados no chão (Perkins, 1995).

---

<sup>25</sup> Kato Havas: (1920-2018), foi professor de violino e de viola d'arco.

Figura 11. “Terceira perna” de Havas.



(Fonte: Perkins, 1995, p. 66).

Segundo Suzuki, a posição dos pés é ensinada após a parte técnica do membro superior direito e esquerdo estar orientada (Perkins, 1995). O posicionamento dos pés é ensinado através de uma série de passos para assegurar a consistência da sua correta colocação (fig. 12):

- Pés colocados paralelamente;
- Separação das pontas dos pés;
- Recuo do pé direito.

Figura 12. Exercício “Click-clack” segundo Suzuki.

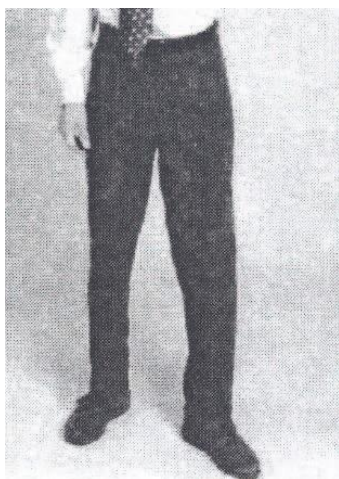


(Fonte: Perkins, 1995, p.139).

Rolland (Johnson, 1998) menciona que o balanço é extremamente importante na aprendizagem do violino e a correta posição dos pés é essencial para estabelecer uma distribuição natural do peso pelos dois pés. A colocação dos pés, assim como em Suzuki, devem estar separados, com o pé esquerdo ligeiramente à frente do pé direito. Os joelhos devem manter-se flexíveis, para o peso do corpo poder ser alternado de um pé para o outro.

Pernecky (1998) tem um posicionamento de pés muito similar ao de Suzuki e Rolland, alterando apenas o procedimento. Os pés não começam a par um do outro mas na forma de “V”, com os calcanhares encostados e com os dedos a apontar para fora (fig. 13).

Figura 13. Exercício “Click-clack”.

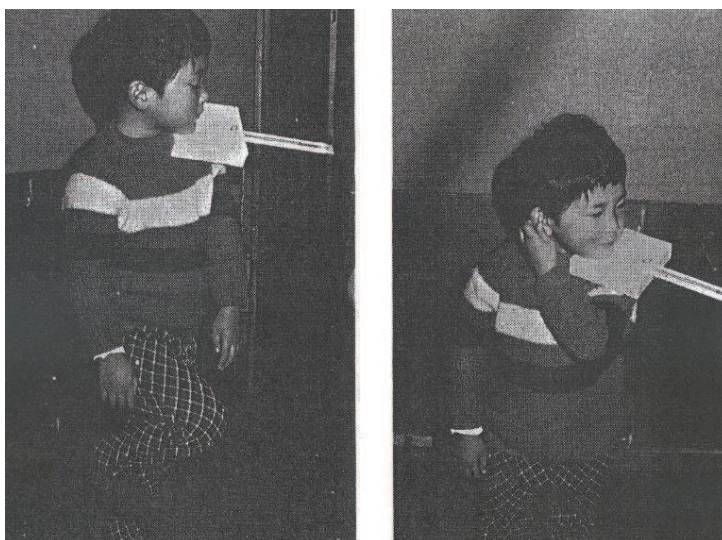


(Fonte: Pernecky, 1998, p. 17).

Suzuki sugere para as crianças o exercício *aguenta se pudeses*. Este exercício consiste em o professor colocar o violino apenas pousado entre o queixo e o ombro do aluno, e quando sentir que este tem a posição correta e segura, deve parar de segurar o instrumento. Após soltar o violino deve contar em voz alta quantos segundos o aluno consegue aguentar nesta posição sem deixar o violino cair. Suzuki realiza este exercício com o movimento dos dois membros superiores relaxados e em baixo. Após o aluno conseguir ter o violino corretamente colocado em cima do ombro, o pedagogo incentiva o aluno a apoiar-se apenas na perna esquerda, e pede-lhe que com a mão esquerda agarre a orelha direita, mantendo o violino corretamente colocado sem o auxílio da mão direita (fig.14).

De acordo com a pedagogia de Suzuki a colocação inicial do violino é realizada pelo professor, e demonstrada aos pais para que auxiliem a criança no estudo individual (Starr, 2000).

Figura 14. Exercício “Aguenta se puderes” segundo Suzuki.



(Fonte: Starr, 2000, p. 60).

Nesta altura também se deve tentar perceber se o aluno precisa ou não de uma almofada para o correto posicionamento do violino.

Rolland aprofunda este exercício e sugere não só que o aluno segure o violino com a clavícula, ombro e pescoço e coloque a mão esquerda em cima do ombro direito, como também sugere que o mesmo baloie os membros superiores, sustentando o violino corretamente colocado (fig. 15), (Johnson, 1985).

Figura 15. “Aguenta se poderes”.



(Fonte: Rolland, 1974, p.3).

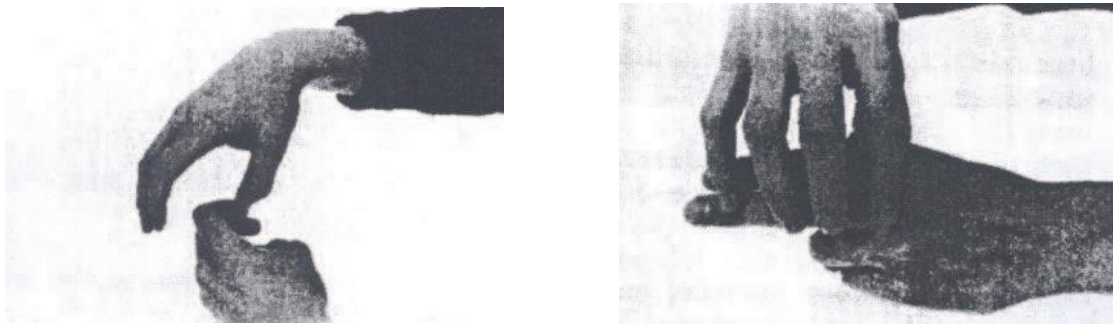
Relativamente à colocação do arco, Rolland no seu livro “Young String in Action” refere que alguns alunos sentem dificuldade na pega do arco, agarrando-o demasiado (Johnson, 1985).

Para que o aluno consiga, individualmente, trabalhar a pega do arco, o autor sugere os seguintes exercícios (fig. 16):

- Estender os dois primeiros dedos da mão esquerda de forma a simular a vara do arco e a noz do arco (talão);
- Colocar a ponta do polegar entre os dois primeiros dedos da mão esquerda. O polegar deve ficar ligeiramente curvado;
- Deixar cair os restantes dedos sobre os dois primeiros dedos da mão esquerda;
- Colocar o dedo mindinho da mão esquerda em cima do dedo indicador da mão esquerda.

Os dedos da mão direita devem ficar curvados e perpendiculares aos dedos da mão esquerda deixando um pequeno espaço entre o primeiro e o segundo dedo da mão direita.

Figura 16. “Aperto de mão violinístico” segundo Rolland.



(Fonte: Johnson, 1985, p. 24).

Pernecky utiliza o exercício *foguetão* (fig. 17) para formar corretamente a pega do arco que consiste em:

- Posicionar o arco em frente ao corpo com as cerdas voltadas para o lado esquerdo;
- Arco na vertical;
- Mover o arco para cima em direção ao teto;
- Voltar à posição inicial;
- Repetir estes movimentos várias vezes;
- O membro superior e o ombro direito devem estar flexíveis e livre de tensões.

Figura 17. Exercício “foguetão”.



(Fonte: Pernecky, 1998, p. 42).

Suzuki refere também que é importantíssimo a transferência do peso do arco. Colocar mais pressão na ponta ajuda a equalizar a pressão do arco desde o talão à ponta (Perkins, 1995).

Suzuki chama este exercício de “Pan-da”.

Resumindo, quando o arco se dirige para a ponta a pressão do arco vai aumentando e à medida que abandona a ponta a pressão vai diminuindo até ao talão. Esta pressão é conseguida com a aplicação de tensão no dedo polegar direito e com a aplicação da tensão no dedo indicador da mão direita.

O exercício “Pan-da” consiste em:

- Na sílaba “pan”, os alunos são instruídos para segurar o arco em frente ao seu corpo na vertical, com as cerdas voltadas para o lado esquerdo;
- Na sílaba “da”, os alunos são instruídos para aplicarem pressão contra a vara com a ponta do dedo polegar direito e, ao mesmo tempo, aplicar pressão com o dedo indicador direito para contrabalançar a pressão do polegar.

### 13. Origens e comparação dos Métodos Tradicionais e do Método Suzuki

Como já observado nos capítulos anteriores, a pedagogia tradicional do violino e a pedagogia de Suzuki são conhecidas por terem métodos e filosofias diferentes.

Existem algumas características que diferenciam o método Suzuki das orientações tradicionais: a triangulação criança, professor e pai, respetivo estudo e desenvolvimento em casa, a utilização da língua materna como princípio para o ensino e a aprendizagem desde o início, com a presença de peças com crescente grau de dificuldade.

As orientações tradicionais não exigem uma participação parental ativa e geralmente os pais não assistem às aulas e não adquirem os conhecimentos necessários para orientar o estudo dos seus filhos.

Tal como o método Suzuki se diferenciava da corrente dominante, a pedagogia do violino

Suzuki também se distingue das abordagens tradicionais europeias do século XX. As tradições europeias da Rússia, Alemanha, Bélgica, França e Inglaterra apresentavam um núcleo comum de características filosóficas e metodológicas, todas elas rejeitadas por Suzuki.

Shinichi Suzuki ficou impressionado com a atitude generalizada entre os professores tradicionais quando defendiam que a elevada capacidade era o resultado de um talento natural inato.

Segundo o pedagogo Leopold Auer ("Violin Playing as I teach it ", 1921 ):

"Um grande erro reside no fracasso de uma tão grande maioria daqueles que decidem dedicar-se à música (...) para verificar logo à partida que a natureza lhes forneceu as ferramentas necessárias para o que têm em mente (...) De longe e de perto as pessoas pediram a minha opinião sobre o talento demonstrado pelos jovens (...) em muitos casos em que era evidente que a falta de aptidão e inclinação musical ou defeitos físicos, desqualificava o aluno, fui bastante franco ao dizê-lo." (p. 3)

Suzuki culpou também o ensino tradicional por ambicionar que as crianças devessem ser capazes de alcançar o sucesso através da perseverança e estudo árduo. Suzuki considerou que esta era uma expectativa inapropriada para os alunos e acreditava que era uma razão para muitos alunos do método tradicional perderem o interesse ou desistirem do estudo do violino.

Esta atitude é evidenciada pelo pedagogo alemão Franz Wohlfahrt ("Sixty studies for the violin ", 1905).

"O estudo do violino apresenta certas dificuldades para os iniciantes que são frequentemente a causa de uma súbita diminuição do zelo e ambição do aluno, mesmo antes de ele ter dominado os primeiros passos. A culpa disto é geralmente atribuída ao professor, que é chamado de incapaz ou negligente; perder de vista o facto de o aluno ter iniciado os seus estudos sem a mínima noção, e não apenas das dificuldades a encontrar, mas também da indústria regular e assídua indispensável para a sua superação." (p. 2)

Suzuki argumentou que todas as crianças poderiam atingir níveis musicais elevados e que a prevalência do fracasso musical podia ser atribuída aos métodos tradicionais.

Suzuki acrescentou ainda que bons métodos de ensino produziram capacidade e que um mau método impediria o desenvolvimento da mesma.

É importante referir, que ao contrário do método Suzuki, que avança imediatamente para peças com determinados aspetos técnicos a desenvolver, as orientações tradicionais iniciam o estudo com exercícios técnicos. Inicialmente, utilizam cordas soltas, posteriormente escalas, estudos e peças. Referindo-se aos métodos tradicionais, Starr (1998) refere que “A instrução musical tradicional era miseravelmente inadequada” (p. 1337).

Suzuki (pedagogo e violinista) culpou as abordagens tradicionais de exigirem mais trabalho do que se deve exigir às crianças.

Argumentou que a prática de exercícios e estudos está para além da preparação e do desenvolvimento das crianças, e que um bom ensino deve ir ao encontro dos modos naturais de aprendizagem.

Suzuki rejeitou o ensino do violino através de estudos e exercícios e concebeu um método que permitisse as crianças aprenderem de forma natural e agradável. A sua missão foi mudar a crença de que nada pode ser feito em relação à falta de capacidade congénita.

Após algumas décadas de trabalho com pequenos alunos de violino assumiu o seu método como um sucesso (Shinichi Suzuki, 1981):

“Passei cerca de trinta anos a provar um método sobre o qual se pode verdadeiramente dizer: Olha a capacidade pode ser cultivada em qualquer criança. Com este método maravilhoso é possível desenvolver capacidades, mas com qualquer outro método, algumas crianças tornar-se-ão seres humanos miseráveis e com poucas capacidades.” (p. 1)

Como evidenciado pelas citações anteriores feitas por Auer e Wohlfahrt, e pelo comentário de Suzuki sobre a filosofia e os métodos tradicionais, a falta de sucesso dos alunos é atribuída à falta de talento, não aos professores.

A filosofia pedagógica tradicional do violino mostra uma lógica mais circular e o círculo exclui a responsabilidade sobre os seus métodos. O talento é raro, por isso o sucesso é raro. Aprender violino é difícil, no início pode ser desagradável, portanto é necessário talento natural.

A filosofia tradicional produziu materiais educativos destinados a guiar o violinista através do conjunto de obstáculos que poderia encontrar. Os materiais são focados, diretos e concebidos para a eficácia. A abordagem educacional não é divertida porque estudar violino é difícil e a perseverança é

necessária. Uma criança sem coragem facilmente vai desistir. Um aluno sem talento pode nunca ser bem-sucedido, porém o aluno talentoso demonstrará facilidade com os estudos técnicos e avançará a um ritmo mais rápido.

De acordo com a abordagem tradicional, os professores atribuem estudos e exercícios de alguns pedagogos como R. Kreutzer, J. Dont ou N. Paganini, como suplementos de preparação ao repertório. Este cânone de estudos e exercícios foi criado pelos pedagogos dos séculos XIX e XX, Leopold Auer, Ivan Galamian, Dorothy DeLay, Carl Flesch e Simon Fischer.

Um professor do método tradicional tem de ter um conhecimento profundo das capacidades dos seus alunos, para que lhes possa atribuir material adequado para desenvolver as competências necessárias.

Os estudos e exercícios assumem várias formas e servem para distintas finalidades. Os estudos de Kreutzer, Dont, Rode e Gavinies têm a forma de caprichos e centram-se em poucas técnicas, apresentando-as em variações e diferentes níveis de dificuldade. Os exercícios de Dounis, Sevcik e Schradiek Gavinies são bastante reduzidos e não têm forma musical, consistem em exercícios curtos e focados onde é possível treinar mudanças de posição, cordas dobradas, agilidade e golpes de arco. Estes exercícios foram elaborados para que se pudesse utilizar a combinação de todos os dedos e todas as armações de clave. Outros métodos como o “Scale System” de Carl Flesch (1926) apresentam escalas e arpejos com várias possibilidades de dedilhação e combinação de arcadas. Estes estudos e exercícios servem de referência auditiva e física.

A pedagogia tradicional postula que a técnica deve ser ensinada antes, e separadamente do desenvolvimento musical e os pedagogos tradicionais afirmam que a construção da técnica requer uma atenção integral do aluno e que desviar a atenção antes desta estar segura resulta numa técnica defeituosa.

Os alunos praticam a técnica em massa num estudo, de forma a facilitar a sua execução quando aparece no repertório. Dessa forma, quando tocam as suas peças podem concentrar-se mais na interpretação do que nas passagens mais técnicas. A separação da técnica do repertório, e do repertório da técnica, permite que o aluno tenha liberdade física e mental para se concentrar na arte quando toca violino.

Carl Flesch (1924) refere que um bom professor de violino se deve concentrar exclusivamente na técnica. Flesch menciona que o ensino do violino deve ser segregado e ordenado, primeiramente, desenvolver apenas a técnica e depois desenvolver sensibilidade musical e habilidades de execução.

Ivan Galamian partilhava a mesma ideia. Quando tinha um aluno avançado mas que necessitava de corrigir questões técnicas, atribuía a esse aluno uma escala de Lá Maior durante meses, com o objetivo de construir toda a técnica antes que o repertório pudesse ser tocado.

Quando um aluno está a aprender repertório mais exigente, deve continuar a praticar a parte técnica separadamente do estudo da obra.

Alguns autores como Gerofsky e Goble (2007) conceitualizam que os alunos são pequenos robots, anti musicais e não conseguem tocar em conjunto:

“Seja como for, o método tem sido arduamente criticado porque muitos alunos de Suzuki nunca aprendem a ler e a interpretar bem a escrita musical, e isto impede-os de estarem aptos para executarem proficientemente música orquestral complexa com outros instrumentistas.” (p. 62)<sup>26</sup>

Sand (2005) menciona Dorothy DeLay, que estudou e foi assistente do pedagogo Ivan Galamian, exemplificando a divisão entre o estudo técnico e o estudo de repertório no seu horário de prática pessoal.

Uma rotina de estudo de cinco horas era organizada da seguinte forma:

- Primeira hora: Noções básicas como articulação da mão esquerda, movimentos de *vibrato* e golpes de arco da mão direita;
- Segunda hora: Passagens do repertório;
- Terceira hora: Estudos e Paganini;
- Quarta hora: Concerto;
- Quinta hora: Bach ou repertório solo.

Ivan Galamian era conhecido por ensinar crianças em idade pré-escolar. Green (1993) refere o violinista Paul Makanowitky, que começou a estudar com Galamian aos quatro anos. Após cinco anos com Galamian, fez um recital onde tocou o Concerto de Lá menor de Vivaldi, o Largo e Allegro de A. M.

---

<sup>26</sup> Cit. Original: “However, the method has been heavily criticized because many Suzuki students never learn to read and interpret written music well, and this prevents them from being able to perform complex orchestral music proficiently with other players.”

Veracini (ambos incluídos nos livros intermédios da progressão Suzuki), o Concerto nº23 de Viotti e duas peças de Kreisler.

A separação da teoria e prática, juntamente com a natureza pedagógica da série de estudos tradicionais foram rejeitados por Suzuki. É frequentemente referido que os métodos tradicionais ensinam através de estudos e o método Suzuki não.

Barber (1993) referiu que “Suzuki eliminou o uso de estudos e usa escalas e arpejos com moderação” (p.72).

Nos dez volumes de Suzuki não há estudos dos métodos de R. Kreutzer ou J. Dont, e estão apenas algumas escalas e arpejos intercalados entre as peças. Isto difere claramente dos textos pedagógicos tradicionais. No entanto, enquanto Barber (1993) afirma a diferença na proporção entre texto técnico e repertório, muitos que não seguem as ideologias de Suzuki acreditam em algo mais extremo, afirmando que os alunos do método de Suzuki aprendem a técnica acidentalmente através do repertório.

Teri Einfeldt explica como Suzuki utiliza os estudos e que a música tem um propósito duplo na prática do pedagogo.

Einfeldt (2012) refere:

“Se aprendeste um instrumento em criança através do método tradicional, é mais do que certo que tenhas muitos livros de estudos que levaste para a tua aula. Nós (professores do método Suzuki) usamos peças de revisão para reforçar os conceitos técnicos e musicais, muito parecidos com os estudos do método tradicional.” (p. 38)<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Cit. Original: “If you learned an instrument as a child via the traditional method, more than likely you had many books you carried to your lesson that contained etudes. We (Suzuki teachers) use review pieces as etudes to reinforce technical and musical concepts much the same as the traditional methods use etudes.” Teri Einfeldt “Important Ideas to Remember in Your Role as a Suzuki Parent,” American Suzuki Journal 40, no. 2

<sup>29</sup> Cit. Original: “New techniques are introduced in the pieces themselves or with short exercises provided in the books. Teachers are (also) expected to make up dozens of mini-drills in the easy volumes.” Barber, “Comparison.”

Barber (1991) explica outra forma como Suzuki ensina técnica através da música:

“As novas técnicas são introduzidas nas próprias peças ou com pequenos exercícios fornecidos nos livros. Espera-se que os professores (também) façam dezenas de simulações nos volumes mais fáceis.” (p. 75)<sup>28</sup>

No método Suzuki utilizar peças de revisão para ensinar e refinar técnicas é um processo criativo e individualizado utilizado. Os alunos mantêm um domínio ativo de todo o repertório previamente estudado. Estas peças aprendidas são chamadas de peças de revisão, e são continuamente melhoradas e frequentemente executadas.

Os professores do método Suzuki organizam o repertório dos alunos de forma a criarem material de estudo. Concebem exercícios à medida de cada aluno, com base no nível e aptidão de cada um.

Suzuki pretendia que os alunos adquirissem destreza, conforto e prazer na aprendizagem das técnicas, através de músicas que já soubessem tocar bem, em vez de se debaterem com as dificuldades dos estudos.

A controvérsia entre o método Suzuki e as pedagogias tradicionais reside também no campo da neurologia. Existem pesquisas que concluem que os alunos que iniciaram os seus estudos em tenra idade, não desenvolvem maior acuidade auditiva, nem ouvido absoluto quando comparados com os que começam mais tarde (Saah & Marvin, 2004). Outros sugerem que o cérebro dos músicos são modelos de neuroplasticidade (McPherson, 2006), designadamente ao nível de alterações de volume do cerebelo, que é a parte do cérebro envolvido na aprendizagem motora e funções cognitivas. Estudos como os de Hutchinson et al. (2003) demonstram que existem diferenças entre o cérebro dos músicos e dos não-músicos:

“As diferenças da estrutura do cérebro encontradas nos músicos são mais o resultado da adaptação ao rigor da educação musical, talvez num período crítico de desenvolvimento do cérebro, do que propriedades inatas de um grupo de características individuais que os auto selecionam numa idade precoce para se virem a tornar músicos.” (p.947)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Cit. Original: “There need be no rigid distinction between Suzuki violinists and others taught traditionally. Both approaches share the same goal: to produce a performer who plays in tune with a rich and varied tone and gives stylistic, sensitive, and musically interesting interpretations of music.”

O método Suzuki teve um sucesso notável, não apenas no Japão, mas nos Estados Unidos da América e na Europa, e recebeu aprovação ainda que não universal, por parte dos professores do ensino convencional (Sadie, 1994).

No entanto, como refere BrathWaite (1988) os objetivos tanto do método Suzuki como os métodos tradicionais, são os mesmos:

“Não é necessário uma distinção rígida entre violinistas Suzuki e os outros ensinados tradicionalmente. Ambas as abordagens partilham o mesmo objetivo: formar um instrumentista que toque afinado com um som rico e variado e que faça interpretações estilísticas, sensível e musicalmente interessantes.” (p.45)

#### 14. Exemplos dos Métodos Suzuki e do Método Tradicional

As filosofias das diferentes escolas de ensino do violino, tradicional e Suzuki, seguiram caminhos distintos no que toca às competências técnicas que ambas trabalham. Dentro de cada abordagem, as diferenças individuais entre os professores sugerem métodos diferentes para técnicas diferentes.

As ilustrações que se seguem nos próximos subcapítulos mostram características das diferentes metodologias. Enquanto os professores do método chamado tradicional atribuem estudos para o desenvolvimento de determinadas técnicas, os professores do método de Suzuki utilizam exercícios preparatórios ou repertório já tocado pelos alunos. As ilustrações mostram ainda que tanto o método de Suzuki, como os estudos do método tradicional apresentam um avanço gradual de certas técnicas. A mestrandu decidiu focar-se em três técnicas específicas: *staccato*, trilos e cordas dobradas.

## 14.1. Staccato (em arco para cima)

Independentemente da filosofia dos professores, há muitas estratégias para o ensino do *staccato* com o arco para cima.

Demetrius Constantine Dounis menciona a articulação inicial do *staccato* como a competência principal (Gordon, 2000).

Leopold Mozart foca-se na capacidade de levantar rapidamente o arco (Boyden, 1950).

Philippe Quint (2013) refere a aplicação de pressão na vara do arco como sendo a essência do *staccato* com o arco para cima.

O golpe de *staccato* ascendente consiste num gancho de notas, realizado rapidamente e começando normalmente, na parte superior do arco.

A rapidez do golpe combinada com uma resistência proporcionada na ponta do arco desafia o violinista a equilibrar a pressão e libertar o arco com precisão.

Figura 18. Excerto de Carl Maria Van Weber, Country Dance.

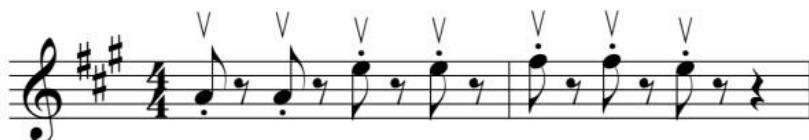


(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 1).

Suzuki provavelmente não utilizaria a “Country Dance” (fig. 18) de Weber para ensinar esta articulação básica, mas sim uma peça de revisão para iniciantes, permitindo que o aluno se focasse unicamente no golpe de arco. Um exemplo poderia ser a peça “Twinkle, Twinkle, Little Star” (fig. 19), usando apenas arcos para cima. A pausa entre as notas permite que o aluno recupere os músculos e se

concentre antes de tocar a próxima nota. Este exercício proporciona ao aluno uma oportunidade de sentir a resistência do arco. A prática desta peça em tempo lento possibilita que o aluno execute a articulação de forma mais fácil. O aluno ouve uma nova articulação, mas numa melodia que já lhe é familiar.

Figura 19. "Twinkle, Twinkle, Little Star."



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 1).

O próximo passo para o desenvolvimento do *staccato* é ligar mais do que uma nota.

Outra peça que pode ser transformada com golpes de staccato é a "Gavotte" presente no livro 2 de Suzuki (fig. 20). Esta peça contém outra característica que mantém o staccato simples.

Havendo um descanso no final da sequência, permite que o ouvido descanse e o braço recupere do exercício.

A utilização desta peça demonstra uma razão pela qual Suzuki defende que o ensino da técnica através da música é eficaz, como a peça é familiar e já foi executada pelo aluno, este esforça-se para aprender na perfeição a nova técnica assim como aprendeu a técnica inicial.

Figura 20. Excerto da peça "Gavotte" de Mignon



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 1).

A metodologia de Suzuki permite ao aluno progredir através de várias peças de revisão para desenvolver o staccato, já a perspectiva tradicional utiliza os estudos como recursos paralelos para o desenvolvimento do golpe de arco (fig. 21).

Figura 21. Kreutzer, estudo n°4.



(Fonte: Livro de estudos de Kreutzer).

O estudo n° 4 do método de Rudolf Kreutzer utilizado no ensino dito tradicional difere das peças de revisão de Suzuki. Tem mais de uma página e os excertos de Suzuki eram apenas de uma ou duas linhas. O estudo de Kreutzer apresenta um desafio maior para os alunos, pois têm que aprender muitas notas, ritmos novos e uma técnica nova. Além disso, neste estudo o staccato é contínuo.

Um aluno Suzuki consegue passar pouco tempo em cada peça, já o aluno do método tradicional pode passar muito tempo a estudar um estudo como o e de Kreutzer aqui apresentado.

O estudo de Kreutzer, em termos técnicos, pode ajudar em muitos aspetos, a sugestão é que o aluno comece por estudar lentamente e vá aumentando a velocidade gradualmente.

As ilustrações aqui apresentadas de ensino de um golpe de arco mostram que Suzuki evita abstrações e insiste que a teoria e a prática estão interligadas. Suzuki pretende dar respostas às necessidades das crianças, motivando-as e permitindo que os exercícios sejam encarados como um ato lúdico e não como uma obrigação.

A abordagem tradicional exige que o aluno aprenda estudos novos, e que consiga conciliar o golpe de arco com o estilo musical.

## 14.2. Trilos

Algumas técnicas no repertório de Suzuki são introduzidas de forma sistemática, permitindo que os professores ensinem aos alunos através de pequenos excertos, contrariamente ao que acontece no método tradicional. No método tradicional introduzem novas técnicas a partir de estudos.

No método Suzuki os trilos são uma das técnicas que é ensinada em várias fases.

O repertório de Suzuki divide a aprendizagem dos trilos em três elementos:

- Velocidade – É o primeiro passo a ser desenvolvido. Suzuki utiliza os mordentes<sup>29</sup> para desenvolver esta rapidez;
- Duração dos trilos – Os trilos mais curtos são mais fáceis do que os mais longos, portanto, Suzuki começa com apogiaturas<sup>30</sup>, seguindo-se os mordentes e por fim os trilos;
- Os trilos com terminações estáticas são ensinados antes dos trilos contínuos.

A primeira preparação para o trilo surge no livro 1 de Suzuki, na peça “Gavotte” de Gossec (fig. 22). Nesta peça a aprendizagem do trilo é iniciada em forma de apogiatura.

Figura 22. Excerto da “Gavotte” de Gossec.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 1).

Depois de seis peças de progressão, o mordente é introduzido na Valsa de Brahms (fig. 23). Na peça de Gossec era exigido que o violinista colocasse o dedo rapidamente.

---

<sup>29</sup> Mordente é um ornamento musical que indica que uma nota deve ser tocada com rápida alternância com a nota superior ou inferior.

<sup>30</sup> Apogiatura significa apoiar. É uma nota característica de um intervalo melódico, escrita um grau acima ou abaixo da nota que a sucede.

Brahms exige que o aluno faça um movimento de trilo completo, deixando cair e levantar o dedo. Embora um mordente não seja um trilo, faz parte da preparação para o objetivo final.

Figura 23. Valsa de Brahms.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 1).

O próximo passo na progressão de Suzuki são articulações dos dedos curtas, rápidas e preparadas, interrompendo os trilos (fig. 24).

Figura 24. "Gavotte" de Mignon de Ambroise Thomas.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 2).

Depois de "Gavotte" da obra Mignon de Thomas Ambroise, Suzuki utiliza trilos com uma duração mais longa, é exemplo "Gavotte" de Lully apresentada na figura 25. Na "Gavotte" de Lully, o trilo é preparado pela nota anterior e termina com a nota inferior.

Figura 25. Gavotte de Lully.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 2).

Depois do trilo ser desenvolvido na “Gavotte” de Lully, Suzuki introduz um verdadeiro exercício de trilos (fig. 26).

Figura 26. Exercício preparatório nº 15, “Trill Exercise”.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 2).

Os trilos só aparecem na sua forma completa no volume nº 8 de Suzuki, na sonata em mi menor para violino de Francesco Maria Veracini (fig. 27).

Figura 27. Sonata para violino, 2º Andamento de Veracini.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 8).

Os vários livros de estudos propõem métodos diferentes para o desenvolvimento dos trilos.

Ao contrário da metodologia de Suzuki, a maior parte dos estudos tradicionais apresentam a velocidade como o último passo. No entanto, a duração é vista como um passo preliminar.

Otakar Sevcik apresenta nos seus exercícios de preparação de trilos<sup>31</sup>, a noção de que os trilos longos e lentos devem ser desenvolvidos antes dos trilos rápidos (fig. 28).

---

<sup>31</sup> Sevcik, Opus 7, Part I, Preparatory Trill Exercises

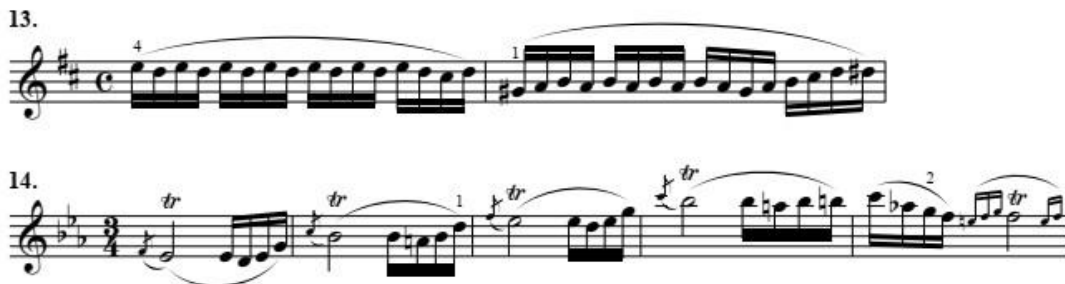
Figura 28. Exercício preparatório de trilos de Sevcik.



(Fonte: Preparatory Trill Exercises de Sevcik).

Como podemos ver na figura 29, o pedagogo e violinista Jacques Mazas, escreveu estudos que refletem a mesma perspectiva de Sevcik. O estudo n° 13, Op. 36 de Mazas prepara os alunos para o trilo com dezasseis notas lentas, e no estudo n° 14 (fig. 29) avança para um trilo mais rápido.

Figura 29. Estudos n° 12 e 13, Op. 36 de Mazas.



(Fonte: Livro de estudos de Mazas).

Os estudos do método de Rudolf Kreutzer apresentam trilos numa ordem mais aleatória e, no geral, apresentam uma metodologia diferente de Sevcik e Mazas (fig. 30).

Figura 30. Estudo n° 15 de Kreutzer.



(Fonte: Livro de estudos de Kreutzer).

O estudo n° 20 de Kreutzer (fig. 31) apresenta trilos de curta duração que requerem uma alternância rápida dos dedos.

Estes trilos são executados como mordentes, como acontecia na “Gavotte” de Lully.

Figura 31. Estudo n° 20 de Kreutzer.



(Fonte: Estudos de Kreutzer).

A prática de uma variedade de estudos de trilos proporciona aos alunos tradicionais uma aprendizagem abrangente desta técnica.

O repertório de Suzuki tem relativamente poucos exercícios de trilos e normalmente, os professores do método de Suzuki utilizam os estudos tradicionais para complementarem a aprendizagem dos seus alunos.

Tanto os alunos tradicionais como os de Suzuki são ensinados de forma a compreenderem a essência da técnica dos trilos.

Os estudos de Kreutzer paralelizam os trilos, assim como acontece no repertório de Suzuki e, por vezes, as peças de revisão de Suzuki são manipuladas para aprender as técnicas ensinadas nos estudos de Kreutzer, Mazas e Sevcik.

Tanto no método tradicional como no método de Suzuki o objetivo é o mesmo, no entanto, Suzuki opta por ensinar os trilos através da música, evitando que o aluno tenha de aprender outras partituras.

### 14.3. Cordas dobradas

A evolução da técnica de cordas dobradas do método Suzuki demonstra que a técnica é introduzida através da música, ou seja, de peças específicas.

Segundo Suzuki, existem três desafios para os violinistas tocarem cordas dobradas:

- Equilibrar o arco uniformemente em duas cordas;
- O violinista deve conhecer cada uma das duas notas tocadas e desenvolver a capacidade de sintetizar as duas notas nas cordas dobradas, num só som;
- O instrumentista deve coordenar os dois dedos ao mesmo tempo.

A primeira corda dobrada no repertório de Suzuki aparece na “Gavotte” de Bach do livro nº 3 (fig. 32).

Figura 32. Gavotte de Bach.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 3).

Este é o tipo mais fácil de cordas dobradas, pois o violinista só tem que preparar um dedo, já que a outra nota é uma corda solta.

Depois das primeiras cordas dobradas que aparecem no livro nº 3 de Suzuki, no livro nº 4, Suzuki apresenta cordas dobradas em staccato, no concerto nº 5, Op. 22 de F. Seitz.

Neste excerto o violinista tem que tocar cordas dobradas consecutivas (fig. 33).

Figura 33. Concerto para violino n° 5, Op. 22, 1° Andamento de Seitz.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 4).

No quarto volume de Suzuki, o terceiro andamento de F. Seitz, Op. 22, apresenta cordas dobradas tocadas por dois dedos (fig. 34). O novo desafio é a coordenação das cordas dobradas com dois dedos.

Figura 34. Concerto para violino, n°5, Op. 22, 3° Andamento de Seitz.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 4).

No livro 5 de Suzuki, o excerto da “Gavotte” de Bach apresenta cordas dobradas mais difíceis, parte do processo de aumento gradual de dificuldade.

No exemplo seguinte (fig. 35) as cordas dobradas articulam-se da mesma forma dos exemplos anteriores. Para facilitar a execução das seguintes cordas dobradas, o aluno deve aprender inicialmente as notas do soprano, melódicas, e só depois adicionar as notas de baixo que correspondem à harmonia.

Figura 35. "Gavotte" de Bach.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 5).

Por fim, no início do livro 6, o aluno interpreta as "Variações de La Folia" de A. Corelli, n°5, op. 12 em ré menor que exige um grande domínio da técnica de cordas dobradas (fig. 36).

Figura 36. "La Folia de Corelli".



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 6).

Para ser mais fácil desenvolver a técnica de cordas dobradas, o professor do método Suzuki pode eliminar os desafios auditivos e de coordenação. Desta forma, o aluno pode concentrar-se no arco e na articulação simultaneamente.

Uma das observações de Suzuki relativamente à técnica do violino, é que é mais fácil ter um bom som através de um golpe de arco compacto e com articulações, em détaché ou staccato.

Por esse motivo, os alunos do método Suzuki aprendem a peça "Twinkle" com variações rítmicas antes de tocar o tema. O mesmo princípio é aplicado à técnica de cordas dobradas (fig. 37).

Figura 37. Twinkle, Twinkle, Little Star, Variação A.



(Fonte: Suzuki Violin School Vol. 1).

Os professores do método tradicional têm inúmeros estudos que podem selecionar para ensinar cordas dobradas. De acordo com a sequência de estudos da pedagoga Dorothy DeLay, o aluno deve iniciar o estudo das cordas dobradas através do livro intitulado “School of violin

technics” de Shradieck, volume 2, seguindo para os estudos de Wohlfahrt livro nº 2, Op.45 e terminando no livro “Melodious Double Stops” de Josephine Trott.

Enquanto a progressão de Suzuki apresenta as cordas dobradas gradualmente, DeLay adota uma abordagem oposta. A sequência de DeLay proporciona um treino significativo em todos os tipos de cordas dobradas e a progressão é um desafio desde o início.

O primeiro estudo de cordas dobradas de Shradieck é complexo e exigente (fig. 38).

Figura 38. Estudo nº1, livro 2.



para servir de referência para a afinação. Para tornar o estudo mais acessível o professor pode pedir ao aluno que estude cada compasso individualmente.

Figura 39. Estudo n° 53, Op. 45 de Franz Wohlfahrt.



(Fonte: Livro de estudos n° 2 de Wohlfahrt).

O estudo de cordas dobradas de Josephine Trott é bastante menos complexo (fig. 40).

Figura 40. Estudo n° 1 de Josephine Trott.



(Fonte: Melodious Double Stops).

Este estudo de Trott exige que o aluno mantenha o arco em duas cordas por compasso, mas todos os outros elementos de cordas dobradas são simplificados. Todas as cordas dobradas neste estudo contêm uma corda solta.

Esta ilustração dos caminhos para a obtenção das competências na técnica das cordas dobradas usando o método tradicional, e as abordagens de Suzuki, demonstram algumas diferenças entre ambos os métodos.

Primeiro, a falta de avanços graduais. No caso da pedagoga DeLay, a grande diferença com a filosofia de Suzuki é a inexistência de uma evolução gradual, no nível de dificuldade da técnica.

No trabalho de cordas dobradas, Suzuki progride lentamente, passo a passo, no aumento do nível de dificuldade.

O método tradicional fomenta a introdução aos alunos de tarefas difíceis e a abordagem de Suzuki defende que o objetivo é manter os alunos envolvidos e motivados, atribuindo-lhes tarefas fáceis de gerir.

Apesar de distintas, as abordagens de Suzuki e do método tradicional permitem um ensino eficaz das cordas dobradas.

## 15. Questionários – Quais os métodos mais utilizados pelos docentes na iniciação à aprendizagem do violino

Nesta fase da investigação foi elaborado e administrado em questionário direcionado aos docentes de violino. Os questionários foram alojados e disponibilizados numa plataforma online.

O objetivo foi tentar perceber quais os métodos utilizados pelos docentes no ensino de iniciação do violino.

No total participaram trinta docentes de conservatórios, escolas de música e academias.

### 15.1. Questão de partida

“A formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspetivas espontâneas” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 34).

A questão de partida colocada foi: Quais os métodos mais utilizados pelos docentes na iniciação à aprendizagem do violino?

## 15.2. Outras questões

Após a formulação da pergunta de partida, foram surgindo outras questões que nos parecem importantes:

Há quanto tempo leciona a disciplina de violino?

Ensina alunos de iniciação a partir de que idade?

Utiliza alguma metodologia específica para os seus alunos de iniciação?

Quais os manuais que utiliza (escalas, exercícios de mecanismo, estudos...)?

Mediantes a sua experiência pedagógica, quais as vantagens e desvantagens do método Suzuki, comparativamente às orientações dos métodos ditos tradicionais de ensino violinístico?

Na sua opinião, quais as competências exigíveis a um professor de violino?

## 15.3. Apresentação e análise de resultados

Nesta secção do trabalho, iremos proceder à apresentação e análise de resultados recolhidos através do questionário administrado aos docentes participantes.

Participaram trinta docentes, com idades compreendidas entre os vinte e um e os sessenta anos de idade.

Como apresentado no gráfico que se segue, Gráfico 1, dois dos docentes tinham idades compreendidas entre os vinte e um e vinte cinco anos, quatro docentes tinham idade entre os vinte e seis e os trinta anos, oito docentes tinham idade entre os trinta e um e trinta e cinco anos, quatro tinham entre os trinta e seis e os quarenta anos e quatro docentes tinham entre quarenta e um e quarenta e cinco anos de idade. Cinco docentes tinham idades compreendidas entre os quarenta e seis e cinquenta anos, um docente tinha idade entre os cinquenta e um e cinquenta e cinco e dois docentes tinham idades entre os cinquenta e seis e sessenta anos.

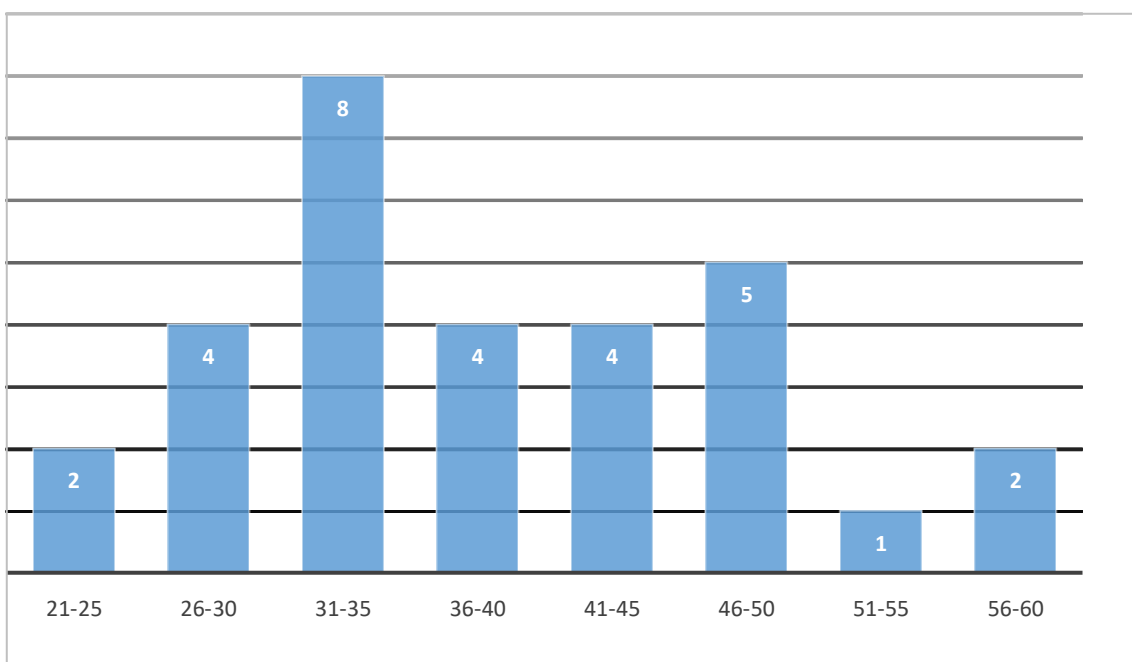


Gráfico 1. Análise gráfica da idade dos docentes participantes

De um total de trinta docentes, dezasseis eram do género feminino, correspondendo as 53% e catorze do género masculino, correspondendo a 47% (Gráfico 2).

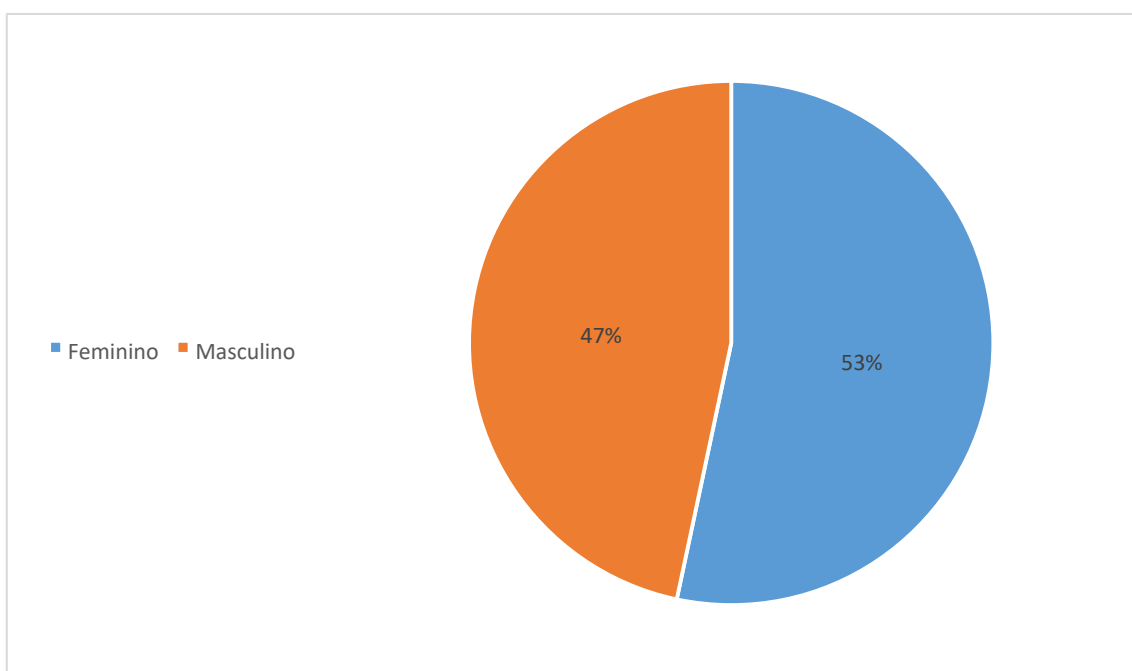


Gráfico 2. Análise gráfica do género dos docentes participantes

### 15.3.1. Análise das respostas dadas à questão nº1 – Há quanto tempo leciona a disciplina de violino?

Relativamente à pergunta nº1, as respostas variam dos dois aos trinta e três anos. Dois professores lecionam violino há dez anos, dois há doze, dois há vinte, dois há vinte e cinco e dois lecionam a disciplina há trinta anos.

### 15.3.2. Análise das respostas dadas à questão nº2 – Ensina alunos de iniciação a partir de que idade?

No que diz respeito à questão nº2, as respostas variam dos três aos doze anos, sendo que a resposta menor é três anos e a resposta maior doze.

Quatro docentes responderam que ensinam alunos de iniciação a partir dos três anos de idade. Cinco professores lecionam a disciplina a partir dos quatro anos e quatro lecionam a partir dos cinco anos de idade. A partir dos seis anos de idade são seis os docentes que iniciam a aprendizagem do instrumento. Apenas um docente leciona a disciplina de violino a alunos com doze anos de idade.

Podemos verificar, mediante as respostas dos participantes que a maioria dos docentes iniciam o ensino do violino a partir dos seis anos de idade.

### 15.3.3. Análise das respostas dadas à questão nº3 – Utiliza alguma metodologia específica para os seus alunos de iniciação?

Relativamente à questão nº 3 são dezoito os professores que utilizam o método Suzuki como elemento base da iniciação à aprendizagem do violino. Seis docentes utilizam uma abordagem mista, ou seja, utilizam métodos de Suzuki e métodos do ensino dito tradicional. Dois professores utilizam a abordagem tradicional para o ensino do instrumento a alunos de iniciação. O método de ensino de Marilyn Brito é o escolhido por um docente.

Três dos trinta docentes afirmam que não utilizam um método específico para os seus alunos pois as metodologias devem ser adaptadas às necessidades de cada aluno.

É possível concluir que o método Suzuki é o mais utilizado pelos docentes na iniciação da aprendizagem do violino correspondendo a 60% das respostas. Relativamente à utilização de uma abordagem mista a percentagem é de 20% e a utilização de métodos tradicionais corresponde a 6,66%.

O método de ensino de Marilyn Brito corresponde a 3,33%. A percentagem correspondente aos professores que não utilizam um método específico corresponde a 10%.

15.3.4. Análise das respostas dadas à questão nº4 – Quais os manuais que utiliza (escalas, exercícios de mecanismo, estudos...)?

É possível constatar nesta questão que catorze professores utilizam apenas os livros do método Suzuki para a iniciação da aprendizagem em violino. Seis dos trinta professores variam de métodos utilizando o método Suzuki, e em complemento os estudos de Rodolphe Kreutzer, Jaques F. Mazas, e Franz Wohlfahrt.

Os restantes utilizam estudos de R. Kreutzer, J. Mazas, F. Wohlfahrt, Eric Kayser, Carl Flesch, Pierre Rode e compêndios de Harvey Whistler. Como exercícios, os mais utilizados são os de Otakar Sevcik e Henry Schradieck.

15.3.5. Análise das respostas dadas à questão nº 5 – Mediante a sua experiência pedagógica, quais as vantagens e desvantagens do método Suzuki, comparativamente às orientações dos métodos ditos tradicionais do ensino violinístico?

Relativamente às vantagens do método de Suzuki comparativamente às orientações tradicionais as respostas foram unânimes. Os docentes afirmam que os exercícios do método Suzuki são mais fáceis em termos de memorização e imitação, e é uma aprendizagem mais fácil e intuitiva. O método Suzuki possibilita ainda a aprendizagem em conjunto e o envolvimento dos encarregados de educação. Segundo a análise das respostas, o método de Suzuki é mais motivador pois contém músicas conhecidas dos alunos.

Um docente afirmou que o método Suzuki assenta na construção da técnica a partir da sensibilidade auditiva, permitindo uma evolução mais rápida numa fase inicial, trabalho profundo de memorização e motivação reforçada pelo repertório e aulas coletivas. Também se destaca pelo envolvimento familiar na aprendizagem.

No que diz respeito às desvantagens deste mesmo método os docentes indicam que através do método Suzuki, existem lacunas a nível de leitura e formação musical. Afirmam ainda que é um método muito incompleto pois salta etapas a nível da conjugação dos dedos. Para alguns docentes este método tem repertório muito limitado e afirmam que, muitas vezes, resultados rápidos trazem dificuldades a longo prazo.

O método de Suzuki possui como característica principal o desenvolvimento da percepção musical no aluno em primeiro lugar e o ensino da teoria musical vem depois das primeiras músicas do método, o que para muitos docentes é uma desvantagem.

De acordo com a resposta e experiência de um docente a utilização do repertório do método Suzuki de forma estanque, ou seja, sem utilização de outros repertórios ou da abordagem progressiva e contínua de escalas, pode redundar em fraca capacidade de leitura e interpretação da notação, bem como na dificuldade de interpretar repertório novo.

A precocidade do método pode igualmente gerar dificuldades posteriormente se a sua aplicação não for a melhor desde a primeira aula.

15.3.6. Análise das respostas dadas à questão nº 6 – Na sua opinião quais as competências exigíveis a um professor de violino?

À resposta desta questão, todos os docentes indicam que um bom professor de violino deve ter experiência em ensino, deve compreender os métodos usados e exigir rigor aos pais e alunos. Um bom professor deve ser capaz de adaptar os seus métodos de ensino a cada aluno. Para além destas qualidades, um docente deve ainda ser organizado, paciente, empático, dedicado e responsável.

Referindo a resposta de um docente, um professor deve ter a capacidade de comunicar de formas diferentes dependendo das características de cada aluno. Deve transmitir de forma clara e segura o seu conhecimento. Deve ouvir os alunos e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades.

Deve aplicar os métodos adequados a cada aluno e não se focar apenas num caminho de ensino.

Em suma, um professor deve estar constantemente em aprendizagem, na busca de cultivar novos conhecimentos.

## Análise Final

A primeira e segunda questões, pretendem analisar a experiência de ensino dos docentes participantes de forma a compreender as suas ideologias.

Foi possível constatar que é um corpo docente bastante diverso, com idades e experiências distintas o que sugere alguma diversidade na preferência de certos métodos de ensino.

A pertinência da terceira, quarta e quinta questões relacionam-se com o conhecimento ou não do método Suzuki e das orientações tradicionais.

Com estas questões pretendeu-se saber qual o método que os docentes mais utilizam e qual o motivo dessa preferência.

A questão número seis permitiu-nos analisar e perceber quais as qualidades que os docentes julgam ser importantes para uma boa relação com os seus alunos, e ter conhecimento da forma como transmitir as bases essenciais para a aprendizagem inicial do instrumento.

## Conclusão

O trabalho apresentado consistiu na análise dos métodos de iniciação ao violino mais utilizados pelos professores do instrumento. Existem duas filosofias de ensino principais, a mais utilizada, denominada de ensino tradicional, e o método implementado por Shinichi Suzuki.

Sempre me questioneei se fui ensinada da forma mais correta e com os métodos mais adequados. Por esse motivo, com o aproximar do dia em que serei eu a ensinar violino, senti a necessidade de investigar sobre este tema de forma a aprofundar os meus conhecimentos na área.

O objetivo da pedagogia tradicional, explicada por Auer, Galamian e Wohlfahrt, é ensinar e formar grandes violinistas, máquinas de concerto. Por sua vez, o objetivo de Suzuki foi ensinar seres humanos dotando-os de valores nobres. O trabalho pedagógico de Suzuki teve também como objetivo formar bons violinistas, mas através de um processo distinto do ensino tradicional. A música é feita de paixão, prazer e gosto. Um indivíduo pode ter muito talento, ter muita técnica, mas se não for humilde com ele e com o próximo nunca atingirá o seu máximo potencial, estes eram os ideais de Suzuki.

As duas filosofias, com métodos e processos distintos, podem formar violinistas de classe mundial.

As obras de Dounis, o método de escalas de Flesch, as numerosas opções de Sevcik e

Schradieck e a rotina de estudo delineada por Dorothy DeLay, refletem as opiniões de Wohlfahrt e Auer sobre o talento natural, a imensa dificuldade de dominar o violino e o longo e difícil caminho para atingir o sucesso.

O principal objetivo é o sucesso na aprendizagem do violino, sendo a perseverança e a dedicação o caminho a seguir. A educação tradicional requer que os alunos tenham perseverança, já o método de Suzuki tenta facilitar a experiência do aluno, adaptando o trabalho técnico a experiências musicais. Como o material de estudo dos alunos Suzuki é derivado dos seus repertórios, o trabalho é mais agradável do que o do método tradicional.

No entanto, o percurso dos alunos Suzuki é tão variado como no método tradicional, e o trabalho técnico requer a mesma prática. As filosofias de ambos os métodos são distintas, mas ambas ensinam técnica e musicalidade ao mesmo nível. No fundo, o que distingue os dois métodos é o seu processo de ensino.

Podemos concluir que nenhum método é melhor que o outro. São ambos eficazes, apenas seguem filosofias e processos de ensino distintos. Será útil aos docentes terem conhecimento de ambos, pois adquirem um leque de opções de práticas metodológicas mais alargadas.

## Limitações

A primeira limitação prende-se com o número de participantes que poderia ser maior, o que daria um resultado mais conclusivo e fiável. Notou-se uma dificuldade em obter uma amostra mais significativa devido à altura em que foi publicado o questionário (no decorrer da pausa do ano letivo) e ao preenchimento do mesmo. Foram recolhidos questionários mal preenchidos e de uma forma pouco refletida relativamente à temática. Todos estes fatores contribuíram para limitações do estudo e, certamente que uma amostra mais significativa e representativa dos docentes permitiria uma maior validade externa.

As diferentes classes etárias podem também ter limitado o estudo, pois os docentes mais jovens podem ter acesso a métodos de ensino violinístico inexistentes no passado.

## Sugestões para futuras pesquisas

Para futuras pesquisas relacionadas com a docência do violino, sugerimos a realização de um estudo complementar com uma amostra de participantes maior e, onde a percentagem entre as diferentes classes etárias seja semelhante. Sugerimos também, o melhoramento do questionário, dando primazia a uma maior recolha de dados qualitativos.

Dessa forma, poderá ser possível uma análise mais conclusiva no que diz respeito aos métodos mais utilizados e mais eficazes na iniciação da aprendizagem do violino.

Por fim, aconselhamos a publicação do questionário no decorrer das épocas letivas pois a disponibilidade dos docentes será maior.

## Referências bibliográficas

Alard, D. (1846). *Experimental Methods in Studying Child Language Acquisition. Ecole du violon*. Schott Frères.

Arney, K. M. (2006). *A Comparison of the Violin Pedagogy of Auer, Flesch, and Galamian: Improving Accessibility and Use through Characterization and Indexing*. (Dissertação de Mestrado, Arlington, University of Texas, EUA).

Auer, L. (1980). *Violin playing as I teach it*. Dover Publications.

Auer, L (2003). *Violin playing as I teach it*. Frederick A. Stokes.

Baillot, P. (1835). *L'art du violon*. Depot Central de la Musique.

Baillot, P., Rode, P. & Kreutzer R. (1974). *Méthode de violon*. Ginebra: Minkoff.

Barber, B. (1993). Traditional & Suzuki Teaching: A Comparison. *American Suzuki Journal*, 22 (1), 60.

Bayden, D. (1965). *The History of Violin Playing from its Origins to 1761*.: Clarendon Press.

Brathwaite, A. (1988). *Suzuki training: musical growth or hindrance?* . *Music Educators Journal*, 75(2), 42-45.

Bugeja, C. (2009). *Parental involvement in the musical education of violin students: Suzuki and "tradicional" approaches compared*. *Australian Journal of Music Education*, 1, 19-28.

Carvalho, M. (2009). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensinoaprendizagem – Estudo de caso. Escola Secundária de Achada Grande. Cabo Verde: Instituto Piaget de Cabo Verde.*

- Dancla, C. (1855). *Méthode élémentaire et progressif du violon*, op. 52. Paris: Ricordi.
- Duke, R. A. (1999). Teacher and student behavior in Suzuki string lessons: Results from the International Research Symposium on Talent Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(4), 293-307.
- Einfeldt, T. (2012). Important Ideas to Remember in Your Role as a Suzuki Parent. *American Suzuki Journal*, 40(2).
- Epp, D. (2012). Teaching in Japan: Using Assessment in Elementary School Music Education. *The Canadian Music Educator* 54(2).
- Fischer, S. (1997). *Basics*. Edition Peters.
- Flesch, C. (1911). *Urstudien – Basic Studies for violin*. C. Fischer:.
- Flesch, C. (1924). *The Art of Violin Playing*. C. Fischer:.
- Flesch, C. (1926). *Scale System: Scale Exercises in All Major and Minor Keys for Daily Study. Supplement to Book 1 of the Art of Violin Playing*. New York: C. Fischer.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Englewood Cliffs:.
- Galamian, I. (1977). *Contemporary Violin Technique*. *Galaxy Music Corporation*.
- Garde, A. & Gustems, J. (2014). *Tratados y enseñanza inicial del Violino en el s. XVIII*. Universidade de Alcala.
- Gerofsky, S. & Goble, S. (2007). *A conversation on embodied at the heart of abstraction in mathematics education and music education*. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, Elizabeth, A. H. (1993). *Miraculous Teacher: Ivan Galamian and the Meadowmount Experience*. Ann Arbor, MI: Elizabeth A. H. Green.

Havas, K. (1964). *The Twelve Lesson Course in a New Approach to Violin Playing, with Exercises Relating to the Fundamental Balances*. Bosworth and Co.

Havas K., Landsman, J. (1981). *Freedom to play*. ABI/ Alexander Broude, Inc.

Hendricks, K. (2011). *The Philosophy of Shinichi Suzuki: Music Education as Love Education*. *Philosophy of Music Education Review* 19(2).

Hohmann, C. H. (1995). *A comparison of violin playing techniques: Kato Havas, Paul Rolland, and Shinichi Suzuki*. Schott Perkins.

Johnson, S. (1985), *Young strings in action*. Farmingdale:.

Kato, Yasuhiko, and Constance Katnii. (2001). *Piaget's Constructivism and Childhood Education in Japan*. *Prospects* 31(2).

Kendall, J. D. (1966). *Talent education and Suzuki*. Music Educators National Conference.

Kendall, J. (1973). *The Suzuki Violin Method in American Music Education. About Suzuki Series*: Alfred Music.

Kreutzer, R. (1893). *42 Etudes for the Violin*. White-Smith.

McPherson, G. E. (2006). *The child as musician* :. Oxford University Press.

Mozart, L., (1951). *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. Oxford University Press.

Paul Rolland and Shinichi Suzuki. (1998). *Teaching the fundamentals of Violin Playing*: American String Teachers Association.

Perkins, M. M. (1995). *A Comparison of Violin Playing Techniques: Kato Havas, Paul Rolland and Shinichi Suzuki*. Bloomington: American String Teachers Association.

Pernecky, J., Fink, L. (2013). *Teaching the fundamentals of Violin Playing*.:Inc. Quint, P.

Purcell, J., Kinnie, N., Hutchinson, S., Rayton, B., & Swart, J. (2003). *Understanding the People and Performance Link: Unlocking the Black Box*. Chartered Institute of Personnel and Development.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ªEd.)*. (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).

Rolland, P., Muschler, M., Colwell, R., Miller, D., and Johnson, A. (1971). *Final Report: Development and Trial of a Two Year Program of String Instruction*. Education U.S. Department of Health, and Welfare. Urbana, Estados Unidos da América: Office of Education, Bureau of Research.

Rolland, P. e Mutschler, M. (1974). *The Teaching of Action in String Playing, Developmental and Remedial Techniques [for] Violin and Viola*.: Illinois String Research Associates.

Rolland, P. (1985). *Young Strings in Action Approach to String Playing Teacher's Book*.: Boosey & Hawkes.

Saah, V. & Marvin, E. W. (2004). *Absolute memory of learned melodies in children trained by the Suzuki Method*.: Cognition, Evaston.

Sadie, S. (1994). *Dicionário Goove de Música – Edição Concisa (2ª ed.)*.: Jorge Zahar Editor.

Shehan, P. (1986). *Major Approaches to Music Education. An account of Method*. Music Educators Journal.

Starr, W. (1998). *A visionary with a violin*. The Strad, 109(1304), 1336-1340.

Starr, W. (2000). *The Suzuki violinist*.: Summy-Birchard Inc.

- Sevçik, O. (1901). *School of violin technique, Op. 1, Part 4*,.: Bosworth.
- Ševčík, O. (1905). *School of violin technics, part IV: Exercises in double-stops*.: G. Schirmer.
- Ševčík, O. (1933). *Shifting the position and preparatory scale-studies: For the violin, op. 8*.: G. Schirmer.
- Spohr, L. (1852). *Violin School*.: Oliver Ditson.
- Stowell, R. (1992). *The Cambridge Companion to the Violin*.: Cambridge University Press.
- Stowell, R. (2001). *The early violin and viola. A practical guide*.: University Press.
- Suzuki, S. (1973). *Nurtured by Love: A New Approach to Education*.: Exposition Press.
- Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*.: Summy-Birchard Inc.
- Suzuki, S. e W. Preucil. (2007). *Suzuki Violin School, Vol 1: Violin Part*.: Alfred Publishing Co.
- Svard, L. (2010). *The Musicians Guide to the Brain: From Perception to Performance*. MTNA e Journal.
- Thibeault, M. (2018). *Learning With Sound Recordings: A History of Suzuki's Mediated Pedagogy*.  
[Journal of Research in Music Education](#).
- Thompson, C. (2016). O violinista. Brinque-Book.
- Trindade, A. (2010). A iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal.: Universidade de Aveiro.
- Wohlfart, F. (1874). *Sixty Studies for the violin, op. 45, Book I*.Nueva York: Schirmer.

## Anexos

## Anexo A. Decreto-Lei n.º 79/2014

Diário da República, 1.ª série—N.º 92—14 de maio de 2014

2819

### Artigo 45.º

#### Ministério responsável

A AMT está adstrita ao ministério responsável pela área dos transportes.

### Artigo 46.º

#### Entidades sujeitas aos poderes da AMT

Estão sujeitas aos poderes da AMT, nos termos dos presentes estatutos e demais legislação aplicável, todas as empresas e outras entidades que exercem atividades económicas no âmbito da mobilidade, dos transportes terrestres, fluviais, marítimos, ferroviários e respetivas infraestruturas.

### Artigo 47.º

#### Responsabilidade

1 — Os titulares dos órgãos da AMT e os seus trabalhadores respondem civil, criminal, disciplinar e financeiramente pelos atos e omissões que pratiquem no exercício das suas funções, nos termos da Constituição e demais legislação aplicável.

2 — A responsabilidade financeira é efetivada pelo Tribunal de Contas.

### Artigo 48.º

#### Sigilo

Os titulares dos órgãos da AMT e os seus trabalhadores, bem como os prestadores de serviços e seus colaboradores, estão sujeitos aos deveres de diligência e sigilo sobre os factos cujo conhecimento lhes advenha pelo exercício das suas funções e que não possam ser divulgados nos termos da lei.

### Artigo 49.º

#### Prestação de informação

1 — No 1.º trimestre de cada ano de atividade, a AMT apresenta na comissão parlamentar competente da Assembleia da República o respetivo plano de atividades e a programação do seu desenvolvimento.

2 — A AMT elabora e envia, anualmente, à Assembleia da República e ao Governo, um relatório detalhado sobre a respetiva atividade e funcionamento no ano antecedente, sendo tal relatório objeto de publicação na sua página eletrónica.

3 — Sempre que tal lhes seja solicitado, os membros dos órgãos da AMT devem apresentar-se perante a comissão parlamentar competente, para prestar informações ou esclarecimentos sobre a respetiva atividade.

4 — Sem prejuízo de obrigações anuais inscritas na lei que aprova o Orçamento do Estado, a AMT deve observar o disposto no artigo 67.º da lei de enquadramento orçamental, aprovada pela Lei n.º 91/2001, de 20 de agosto.

### Artigo 50.º

#### Página eletrónica

A AMT disponibiliza urna página eletrónica com os dados relevantes relativos às suas atribuições, nomeadamente:

a) Todos os diplomas legislativos que regulam a sua atividade, incluindo a lei-quadro das entidades reguladoras, os presentes estatutos e os seus regulamentos internos;

b) A composição dos órgãos, incluindo os respetivos elementos biográficos e remuneração;

c) Todos os planos de atividades, relatórios de atividades e planos plurianuais;

d) Todos os orçamentos e contas, incluindo os respetivos balanços;

e) Informação referente à sua atividade regulatória e sancionatória, nomeadamente as instruções vinculativas emitidas e as medidas cautelares aplicadas;

f) O mapa de pessoal, sem identificação nominal, e respetivo estatuto remuneratório e o sistema de carreiras.

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

### Decreto-Lei n.º 79/2014

de 14 de maio

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Aquele regime, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. Acresce que a necessária renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer-se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores.

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou

notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável.

Importa pois, numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar. Nesse sentido, o Governo regulamentou a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades para a admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente, introduziu alterações na formação contínua de docentes e irá introduzir uma maior exigência na admissão aos cursos de educação básica.

O presente decreto-lei complementa este conjunto de medidas. Procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.ºs 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março.

Entre as alterações introduzidas assinalam-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados.

Procede-se também ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência, ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento.

Introduzem-se igualmente mecanismos de fixação das vagas para os ciclos de estudos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino que visam assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo.

No quadro da transição entre a organização curricular atualmente em vigor e a aprovada pelo presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior promoverá a aplicação de procedimentos de avaliação e acreditação que, sempre que tal se revele possível, asse-

gurem o aproveitamento dos processos de avaliação e acreditação já realizados.

Por último, reconhecem-se, ainda, como habilitando profissionalmente para a docência os diplomas de Pós-Graduação em Ensino conferidos pelos cursos de pós-graduação nas especialidades de Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português, criados pelo despacho n.º 19018/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 27 de agosto, alterado pelo despacho n.º 20693/2003, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de outubro, no período que decorreu entre a extinção do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores pela Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio, e a atribuição à Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, das competências daquele relativas ao sistema de acreditação da formação inicial de professores.

Foram ouvidos o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado, o Conselho das Escolas, a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e o Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

### Objeto e âmbito

#### Artigo 1.º

##### Objeto

O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

#### Artigo 2.º

##### Âmbito

O presente decreto-lei aplica-se:

- a) Aos estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, que ministrem formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência;
- b) Aos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

## CAPÍTULO II

### Habilitação profissional para a docência

#### Artigo 3.º

##### Habilitação profissional e desempenho da atividade docente

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente.

**Artigo 4.º****Titulares de habilitação profissional para a docência**

Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto-lei, que dele faz parte integrante.

**Artigo 5.º****Disciplinas**

As disciplinas abrangidas por cada grupo de recrutamento são fixadas por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

**CAPÍTULO III****Princípios gerais e organização da formação****Artigo 6.º****Princípios gerais**

Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência têm como referenciais:

- a) Os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- b) As orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos e matrizes curriculares do ensino básico e do ensino secundário;
- c) Os programas e as metas curriculares;
- d) As orientações gerais de política educativa.

**Artigo 7.º****Componentes de formação**

1 — Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional.

2 — A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

3 — A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente.

**Artigo 8.º****Formação na área de docência**

1 — A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.

2 — A formação na área de docência inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares.

**Artigo 9.º****Formação na área educacional geral**

1 — A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

2 — A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula.

**Artigo 10.º****Formação em didáticas específicas**

A formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência.

**Artigo 11.º****Iniciação à prática profissional**

1 — A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

2 — A prática supervisionada a que se refere a alínea a) do número anterior corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final referido na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.

## Artigo 12.º

**Formação na área cultural, social e ética**

A formação na área cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
- b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência;
- c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias;
- d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

## CAPÍTULO IV

**Estruturas curriculares**

## Artigo 13.º

**Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica**

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 125;
- b) Área educacional geral: mínimo de 15;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 15;
- d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15.

2 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes:

- a) Português: 30;
- b) Matemática: 30;
- c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30;
- d) Expressões: 30.

## Artigo 14.º

**Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico**

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 6;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 24;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39.

2 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 21;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32.

3 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 36;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.

4 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 27;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.

## Artigo 15.º

**Estruturas curriculares dos restantes ciclos de estudos**

O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre a que se refere o anexo ao presente decreto-lei e não previstos no artigo anterior é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 18;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42.

## Artigo 16.º

**Unidades curriculares comuns a vários ciclos de estudos**

1 — Sempre que uma instituição ministre mais do que um ciclo de estudos de mestrado de entre aqueles a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, a formação nas componentes referidas nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 7.º e, em parte, na componente referida na alínea e) do mesmo número, pode destinar-se, simultaneamente, a estudantes dos diferentes mestrados, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

2 — A formação na componente da área de docência pode igualmente destinar-se, simultaneamente, a estudantes de diferentes mestrados, regulados pelo presente decreto-lei ou por outros diplomas, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

## CAPÍTULO V

**Condições de ingresso**

## Artigo 17.º

**Condições gerais de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre**

1 — É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das

especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica.

2 — O órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior procede à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada, de entre provas escritas ou orais, entrevistas ou provas documentais, ou uma combinação destas.

3 — Integram o processo individual do estudante todos os documentos relacionados com a avaliação a que se refere o número anterior, incluindo as provas escritas que o mesmo efetuou.

#### Artigo 18.º

##### Condições específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — As regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei são fixadas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior nos termos do n.º 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, com respeito pelo disposto nos números seguintes.

2 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 1 a 5 do anexo ao presente decreto-lei os titulares da licenciatura em Educação Básica.

3 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei aqueles que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:

a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto;

b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade constantes do anexo ao presente decreto-lei.

4 — Podem ainda candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei aqueles que reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, e satisfaçam os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade constantes do mesmo anexo.

5 — Podem igualmente candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei, aqueles que apenas tenham obtido

75 % dos créditos dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade no mesmo anexo.

6 — Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e outras definidas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, fica condicionada à obtenção dos créditos em falta.

7 — O órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior verifica, para efeitos de ingresso em cada ciclo de estudos de mestrado, se a formação de cada candidato satisfaz, quantitativa e qualitativamente os créditos mínimos de formação fixados para a especialidade no anexo ao presente decreto-lei.

#### Artigo 19.º

##### Vagas

1 — O número máximo de vagas para novas admissões no ciclo de estudos de licenciatura em Educação Básica e nos ciclos de estudos de mestrado regulados pelo presente decreto-lei é fixado anualmente pelas instituições de ensino superior, com a devida antecedência, tendo em consideração:

a) Os recursos humanos e materiais da instituição, em particular no que se refere à adção do respetivo corpo docente;

b) A rede de escolas cooperantes a que se refere o artigo 22.º e a disponibilidade de orientadores cooperantes a que se refere o artigo 23.º;

c) Os limites que tenham sido fixados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior no ato da acreditação;

d) Os limites estabelecidos pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, para o funcionamento das instituições de ensino superior.

2 — No que se refere às instituições de ensino superior público, a fixação das vagas a que se refere o número anterior está igualmente subordinada às orientações gerais estabelecidas pelo membro do Governo responsável pela área do ensino superior, ouvidos os organismos representativos das instituições, tendo em consideração, designadamente:

a) As necessidades do sistema educativo;

b) A racionalização da oferta formativa;

c) A política nacional de formação de recursos humanos.

3 — As instituições de ensino superior comunicam, anualmente, à Direção-Geral do Ensino Superior, o número de vagas que fixarem nos termos dos números anteriores, acompanhados da respetiva fundamentação.

4 — O membro do Governo responsável pela área do ensino superior pode, por despacho fundamentado, alterar o número de vagas se não for cumprido o disposto nos n.ºs 1 e 2.

5 — A Direção-Geral do Ensino Superior procede à divulgação do número de vagas nos ciclos de estudos referidos no n.º 1.

6 — Não é permitida a transferência das vagas fixadas nos termos dos números anteriores entre ciclos de estudo e entre instituições de ensino superior.

## CAPÍTULO VI

## Concessão do grau de mestre

## Artigo 20.º

## Condições para a concessão do grau de mestre

1 — O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

- a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado; e
- b) Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2 — No caso previsto nos n.ºs 5 e 6 do artigo 18.º, o grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei é conferido aos que, reunindo as condições previstas no número anterior, satisfaçam, cumulativamente, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade.

## CAPÍTULO VII

## Recursos e formação prática

## Artigo 21.º

## Recursos materiais

Os estabelecimentos de ensino superior que pretendem organizar e ministrar ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei devem assegurar que os mesmos são realizados em condições adequadas à sua natureza e aos níveis e ciclos de educação e ensino a que se destinam, ponderando os seguintes recursos:

- a) Edifícios;
- b) Equipamentos;
- c) Espaços letivos e para o estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo;
- d) Laboratórios;
- e) Bibliotecas;
- f) Bases de dados;
- g) Centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à Internet;
- h) Outros meios auxiliares de ensino.

## Artigo 22.º

## Escolas cooperantes

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.

2 — Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e

devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha alunos das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior.

3 — Dos protocolos devem constar as seguintes indicações:

- a) Níveis e ciclos de educação e ensino e disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada;
- b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante;
- c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina;
- d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes;
- e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;
- f) Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;
- g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.

4 — Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade.

5 — Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respetivos órgãos de gestão.

## Artigo 23.º

## Orientadores cooperantes

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

3 — Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, exceção e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

4 — Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão.

5 — No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

6 — Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

#### Artigo 24.º

##### Princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada

1 — A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

2 — Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:

- a) Do orientador cooperante;
- b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso do ensino particular ou cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.

3 — A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

### CAPÍTULO VIII

#### Qualidade, acreditação e avaliação

##### Artigo 25.º

###### Desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos

Para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos, os estabelecimentos de ensino superior:

- a) Asseguram o contributo de outras entidades interessadas, incluindo escolas, associações de professores, sociedades científicas, diplomados pelos ciclos de estudos e outros membros da comunidade; e
- b) Consideram os resultados dos processos de acreditação e de avaliação.

##### Artigo 26.º

###### Acreditação

1 — No processo de acreditação dos ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior articula-se com os serviços do Ministério da Educação e Ciência designadamente no que se refere à verificação da satisfação das condições referentes às escolas cooperantes e aos orientadores cooperantes.

2 — A acreditação dos ciclos de estudos referidos no número anterior considera, para além das condições gerais previstas no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, as condições especiais fixadas no presente decreto-lei, referentes:

- a) Aos processos de verificação das condições de ingresso a que se referem os artigos 17.º e 18.º;
- b) À estrutura dos currículos fixada pelos artigos 13.º a 15.º;
- c) Ao nível da formação nas unidades curriculares da área de docência;
- d) À adequada qualificação avançada dos docentes nos domínios correspondentes às unidades curriculares cuja ministração asseguram;
- e) Ao cumprimento dos requisitos fixados pelos artigos 22.º e 23.º referentes às escolas cooperantes, aos protocolos com estas e aos orientadores cooperantes;
- f) Aos princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada a que se refere o artigo 24.º

##### Artigo 27.º

###### Medidas de promoção da qualidade, inovação e mobilidade

1 — O Ministério da Educação e Ciência toma as medidas adequadas à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nos ciclos de estudos de qualificação profissional para a docência, em particular nos grupos de recrutamento em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema, ou quando se justifique a reconversão para outra área de docência.

2 — As medidas referidas no número anterior podem abranger a promoção da mobilidade de estudantes e docentes que for relevante para o desenvolvimento de competências docentes no domínio da dimensão europeia da educação e da formação.

##### Artigo 28.º

###### Acompanhamento

O Ministério da Educação e Ciência assegura, em colaboração com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a elaboração, em cada triénio, de um relatório de acompanhamento da aplicação do regime jurídico aprovado pelo presente decreto-lei, do qual constem recomendações para a promoção da qualidade do sistema de habilitação profissional para a docência.

### CAPÍTULO IX

#### Disposições transitórias e finais

##### Artigo 29.º

###### Regime aplicável às atuais habilitações profissionais

1 — Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido.

2 — Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no grupo ou grupos de recrutamento respetivos os que venham a concluir um ciclo de estudos organizado nos termos dos Decretos-Leis n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, desde que nele estejam inscritos nos anos letivos de 2013-2014 ou 2014-2015.

## Artigo 30.º

## Novas admissões

A partir do ano letivo de 2015-2016, inclusive, só podem ter lugar novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto-lei.

## Artigo 31.º

## Rede de formação

Na rede pública, o financiamento para as formações a que se referem os n.ºs 1 a 8 do anexo ao presente decreto-lei, é orientado, prioritariamente, para os estabelecimentos de ensino politécnico e para as universidades em cuja área geográfica e administrativa de inserção não exista instituto politécnico público dotado de unidade orgânica vocacionada especificamente para a formação de educadores e de professores.

## Artigo 32.º

## Reconhecimento de diplomas

1 — São reconhecidos como habilitando profissionalmente para a docência os diplomas conferidos pelos cursos de pós-graduação em Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português, criados pelo despacho n.º 19 018/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 27 de agosto, alterado pelo despacho n.º 20 693/2003, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de outubro.

2 — O reconhecimento é conferido para o grupo ou grupos de recrutamento que abrangia as áreas de docência em que o diplomado é titular do grau de licenciado e do diploma e em que tenha realizado o estágio pedagógico.

3 — O diretor-geral da Administração Escolar, ouvida a Direção-Geral do Ensino Superior, publica em despacho a lista dos diplomados abrangidos pelo presente artigo, o grupo ou grupos de recrutamento para que lhes é reconhecida habilitação profissional, a data de obtenção do diploma e a classificação da habilitação profissional.

4 — Os efeitos do reconhecimento reportam-se à data da atribuição do diploma.

## Artigo 33.º

## Norma revogatória

Sem prejuízo do disposto no artigo 29.º, são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro;
- b) O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro;
- c) A Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de março de 2014. — *Pedro Passos Coelho* — *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*.

Promulgado em 9 de maio de 2014.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 12 de maio de 2014.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*.

## ANEXO

(a que se refere o artigo 4.º)

## Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
1	Educação Pré-Escolar	Licenciatura em Educação Básica	100	Pré-escolar
2	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110	1.º Ciclo do Ensino Básico
3	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	100 110	Pré-escolar 1.º Ciclo do Ensino Básico
4	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110 200	1.º Ciclo do Ensino Básico Português e Estudos Sociais/ História
5	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110 230	1.º Ciclo do Ensino Básico Matemática e Ciências da Natureza
6	Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Inglês	220	Português e Inglês
7	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	240	Educação Visual e Tecnológica
8	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	250	Educação Musical

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
9	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Português . . . . .	300	Português
10	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário.	80 a 100 créditos em Português . . . . . 40 a 60 créditos em Latim e Estudos Clássicos . . . . .	300 310	Português Latim e Grego
11	Ensino de Português e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português . . . . . 60 a 80 créditos em Alemão . . . . .	300 340	Português Alemão
12	Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português . . . . . 60 a 80 créditos em Espanhol . . . . .	300 350	Português Espanhol
13	Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português . . . . . 60 a 80 créditos em Francês . . . . .	300 320	Português Francês
14	Ensino de Português e de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português . . . . . 60 a 80 créditos em Inglês . . . . .	300 330	Português Inglês
15	Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Inglês . . . . .	330	Inglês
16	Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês . . . . . 60 a 80 créditos em Alemão . . . . .	330 340	Inglês Alemão
17	Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês . . . . . 60 a 80 créditos em Espanhol . . . . .	330 350	Inglês Espanhol
18	Ensino de Inglês e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês . . . . . 60 a 80 créditos em Francês . . . . .	330 320	Inglês Francês
19	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.	120 créditos em Filosofia . . . . .	410	Filosofia (S)
20	Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em História . . . . .	400	História
21	Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Geografia . . . . .	420	Geografia
22	Ensino de Economia e de Contabilidade.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	430	Economia e Contabilidade
23	Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Matemática . . . . .	500	Matemática
24	Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	510	Física e Química
25	Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	520	Biologia e Geologia
26	Ensino de Energias, de Eletrónica e de Automação.	150 créditos no conjunto das três áreas disciplinares e nenhuma com menos de 40 créditos.	540	Eletrotecnia
27	Ensino de Informática . . . . .	120 créditos em Informática . . . . .	550	Informática

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
28	Ensino de Ciências Agropecuárias	120 créditos em Ciências Agropecuárias . . . . .	560	Ciências Agropecuárias
29	Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Artes Visuais . . . . .	600	Artes Visuais
30	Ensino de Música (1) . . . . .	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	(2)	
31	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	120 créditos em Educação Física e Desporto . . . . .	260 620	Educação Física Educação Física
32	Ensino de Dança (3) . . . . .	120 créditos em Prática da Dança e em Teoria da Dança e nenhuma com menos de 25 créditos.	(4)	

(1) As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 11, 12, 13 e 14 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 340); (ii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 350); (iii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 320); (iv) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 330).

(2) As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 16, 17 e 18 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 340); (ii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 350); (iii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 320).

(3) Em áreas de especialização adequadas a cada um dos grupos a que se refere a Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

(4) Grupos fixados pela Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

Os créditos são indicados segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos previsto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho.

I SÉRIE



Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

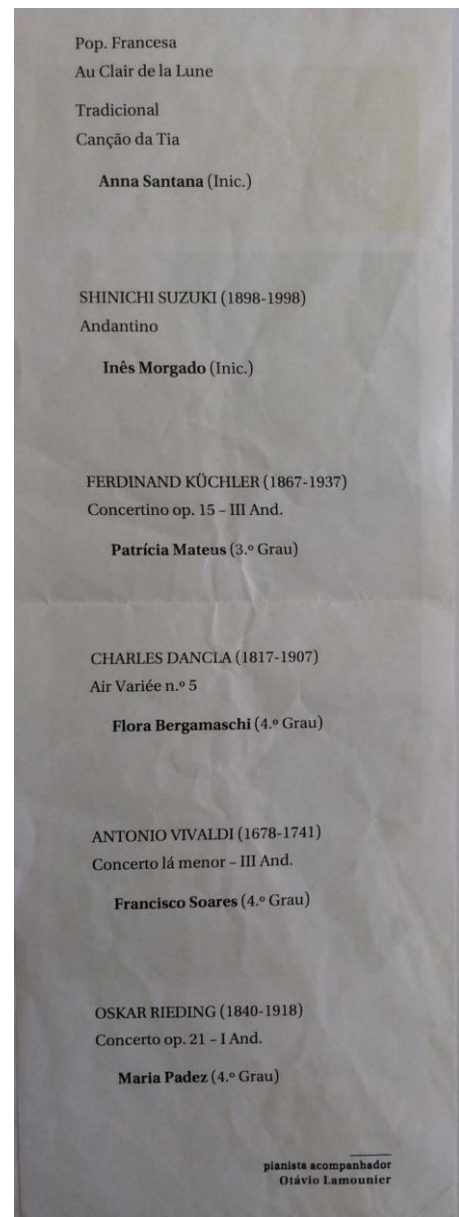
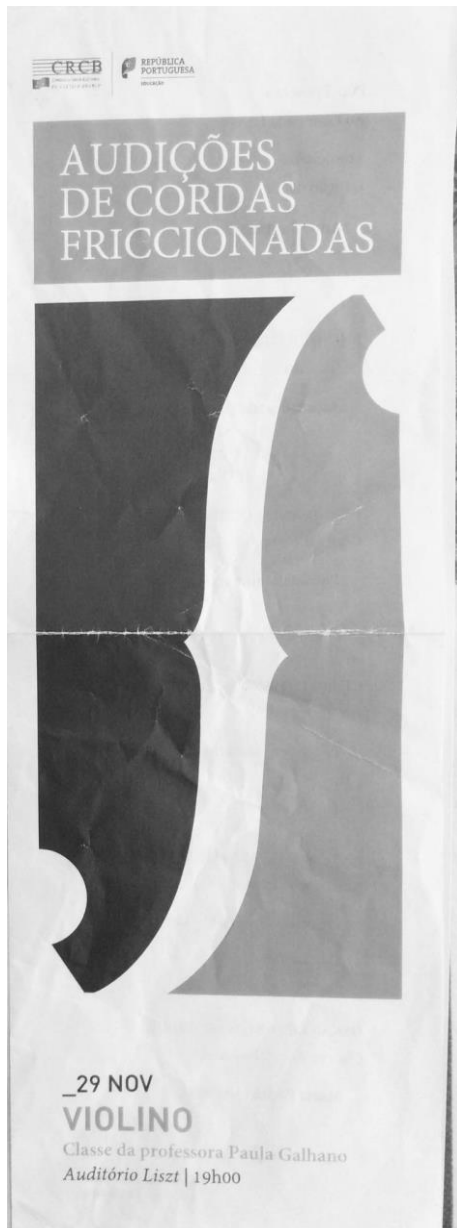
Correio eletrónico: [dre@incm.pt](mailto:dre@incm.pt)

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

Toda a correspondência sobre assinaturas deverá ser dirigida para a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Unidade de Publicações Oficiais, Marketing e Vendas, Avenida Dr. António José de Almeida, 1000-042 Lisboa

## Anexo B. Programa da audição da classe de violino



## Anexo C. Pedagogos célebres referidos no trabalho

Archangelo Corelli (1653-1713) foi um compositor e violinista italiano.

O seu grande sucesso foi conquistado em Paris quando tinha apenas dezanove anos.

Devido às suas composições foi intitulado como o “fundador da técnica moderna de violino”, “o primeiro grande violinista do mundo” e o “pai do concerto grosso”. Embora Corelli não tenha sido o criador do princípio do Concerto Grosso, foi ele quem provou as potencialidades da forma, popularizou-a, e escreveu a primeira grande música para ela. Através dos seus esforços, alcançou o mesmo lugar preeminente no período barroco da história musical que a sinfonia alcançou no período clássico.

Corelli contribuiu enquanto violinista, compositor e pedagogo, tornando-se a primeira pessoa a organizar os elementos básicos da técnica do violino.

A popularidade de Archangelo Corelli como violinista foi igualada pela sua aclamação como compositor.

Enquanto pedagogo as suas realizações foram igualmente notáveis. O estilo de execução introduzido por Corelli foi de importância vital para o desenvolvimento da interpretação do violino.

Carl Flesch (1873-1944), violinista e didata húngaro, começou a tocar violino aos sete anos de idade. Aos dez anos foi para Viena onde estudou com Jakob Grun. Com 17 anos mudou-se para Paris, ingressando no Conservatório de Paris.

Flesch ficou conhecido pelas suas apresentações solo.

Através da elaboração de estudos e tratados, Carl Flesch registou a base da escola violinística moderna. *The art of violin playing* (1923) foi a sua publicação mais conhecida onde apresentou o conceito de violinista como artista, em vez de virtuoso. Por conseguinte, em 1926, foi publicado na Alemanha o estudo de escalas intitulado “Scale System”, considerado um anexo prático e específico do seu trabalho anterior. Além de orientar aspetos técnicos e musicais, Flesch também refere no seu livro *The art of violin playing*, elementos fundamentais e estruturantes da interpretação musical.

Assim, se transformou num dos professores mais importantes do século XX.

Ivan Galamian (1903-1981) era violinista e nasceu na cidade de Trabriz no Irão.

Após o seu nascimento a sua família imigrou para a Rússia.

O seu método de ensino intitulado “Principles of violin playing and teaching” (1962) foi publicado com sucesso pelos seus sucessores, como Margaret Pardee, Dorothy DeLay, Pauline Scott, Sally Thomas, Lewis Kapla, Robert Lipsett, David Cerone, entre outros, tornando-se um método prático e eficiente com conceitos sólidos e bem fundamentados.

Em Principles of violin playing and teaching (1985, p.1), Ivan Galamian abordou a técnica e interpretação, destacando a importância dos três elementos básicos da música: som, notas e ritmos. Realçou no seu tratado que a técnica prescrita deveria variar de aluno para aluno.

Galamian acreditava na individualidade de cada aluno e enfatizava o importante papel do professor na procura do que era correto e natural para cada aluno.

No seu tratado, Galamian dirigiu-se diretamente aos professores de violino. Ele escreveu que uma das coisas mais importantes para o professor recordar é que cada aluno é diferente e deve ser tratado como tal. Aconselhou que o professor deve ser capaz de ler a personalidade dos seus alunos e usá-la como base para se aproximar deles.

Paul Rolland (1911-1978), nasceu em Budapeste, Hungria. Iniciou os estudos musicais no Conservatório de Música “Fodor” com 11 anos de idade. Foi aluno de Dezso Rados, com quem aprendeu os princípios de relaxamento e os mecanismos do corpo.

Completo os seus estudos de violino e viola na Real Academia Húngara Franz Liszt, em 1937.

Paul Rolland foi solista da Orquestra Sinfónica de Budapeste e membro do quarteto Pro Ideale String Quartet entre 1935 e 1940 com o qual efetuou digressões na Hungria, Áustria e Estados Unidos.

A partir de 1945 foi professor na University of Illinois e foi durante este período, devido ao baixo nível de performance dos alunos de cordas, que começou a desenvolver as suas ideias e o seu método de ensino.

Kato Havas nasceu em Kolozsvár, Transilvânia, Hungria, em 1920. Iniciou os seus estudos no violino com apenas cinco anos de idade com a professora Paula Kouba.

Após terminar os seus estudos, e com o eclodir da II Guerra Mundial, mudou-se para os Estados Unidos onde se apresentou pela primeira vez no Carnegie Hall, com apenas 17 anos.

Havas começou a ensinar em Oxford, Dorset, e mais tarde, em Londres. Kato Havas ficou surpreendida com o facto de os seus alunos apresentarem problemas físicos e tensões associadas ao ato de tocar. Dessa forma, Experimentou diferentes técnicas e abordagens de ensino do violino de forma a colmatar e corrigir os problemas físicos dos seus alunos (Perkins, 1995).

Em 1961 publicou “A New Approach to Violin Playing”. As ideias apresentadas nesta obra foram consideradas radicais e foram experimentadas durante anos pela maioria dos pedagogos.

Segundo Kato Havas (1961), o “New Approach to Violin Playing”, não é um método no verdadeiro sentido da palavra. É um sistema extremamente organizado que previne e elimina tensões e ansiedades. Salienta os aspetos físicos, mentais e sociais da performance com especial referência ao violino. Consiste numa série de exercícios para a redescoberta do balanço do corpo, da fluidez dos movimentos e consciência da ação muscular para realizá-los de forma a libertar a mente dos problemas biomecânicos, concentrando-se somente nos impulsos musicais e artísticos (p. 10).

Havas incorporou princípios de Kodaly e Dalcroze tais como, o sentir da pulsação rítmica interna, a mímica dos movimentos de tocar, a vocalização acompanhada pela mímica de tocar, entre outros.

Simon Fischer estudou violino em Londres com Y Frah Neaman.

A aproximação de Fischer ao ensino do violino reúne os melhores elementos das escolas, francesa, russa e americana. Estudou também a “Técnica de Alexander” durante oito anos, incorporando elementos e princípios desta técnica na sua forma de ensinar.

O seu livro intitulado, “Basics” (Fischer, 1997) é uma coleção de estudos e exercícios que abarcam todos os aspetos da técnica do violino, estando dividido em sete secções.

A primeira secção é focada nos mecanismos do braço e mão direita. A segunda secção na produção de som. E a terceira secção aborda os diferentes golpes de arco. A mão esquerda e os seus mecanismos constituem a quarta secção. A quinta aborda as mudanças de posição e a sexta incide sobre a afinação. Por fim, a sétima, e última secção aborda a questão do *vibrato*.

Christian Henrich Homann foi um violinista, compositor e pedagogo alemão. Nasceu na cidade de Niederwern em 1811 e morreu em 1861 na cidade de Schwabach, Alemanha.

Não há muitas informações sobre a sua biografia, com quem estudou e como viveu.

Karl Klínger (1879-1971) foi violinista, compositor, professor e conferencista. Karl Klínger iniciou os seus estudos no violino com o seu pai e, posteriormente com Heinrich Schuster.

Em 1901, Karl Klínger ingressou na Filarmónica de Berlim e, em 1904 foi nomeado vicemaestro da orquestra Zweite Konzertmeister.

Em 1920 Shinichi Suzuki procurou Karl Klínger para o ensinar estudos, concertos e tocar em música de câmara. Klínger acabou por ter uma grande influência no método Suzuki de ensino do violino.

## Anexo D. Questionário aos professores de violino

### Inquérito por questionário aos professores de violino

Métodos de Ensino na Iniciação à Aprendizagem do Violino

**Idade \***

Texto de resposta curta

**Género \***

Masculino

Feminino

Outra opção...

**Há quanto tempo lecciona a disciplina de violino? \***

Texto de resposta longa

Ensina alunos de iniciação a partir de que idade? \*

Texto de resposta longa

Utiliza alguma metodologia específica para os seus alunos de iniciação? \*

Texto de resposta longa

Quais os manuais que utiliza (escalas, exercícios de mecanismo, estudos ...)? \*

Texto de resposta longa

Mediante a sua experiência pedagógica, quais as vantagens e desvantagens do método Suzuki, \*  
comparativamente às orientações dos métodos ditos tradicionais de ensino violinístico?

Texto de resposta longa

Na sua opinião quais as competências exigíveis a um professor de violino? \*

Texto de resposta longa