

# **Relatório de Estágio**

Os efeitos do *feedback* verbal na iniciação à aprendizagem da marimba

**João Nuno Machado Moreira**

Mestrado em Ensino de Música

Abril de 2022

Orientador: Professor Richard Buckley

Coorientador: Professor Ruben Fernandes

# **Relatório de Estágio**

Os efeitos do *feedback* verbal na iniciação à aprendizagem da  
marimba

**João Nuno Machado Moreira**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Abril de 2022

Orientador: Professor Richard Buckley  
Coorientador: Professor Ruben Fernandes

## Índice Geral

|                                     |      |
|-------------------------------------|------|
| Índice de Conteúdos .....           | i    |
| Índice de Tabelas .....             | iv   |
| Índice de Figuras .....             | v    |
| Índice de Gráficos.....             | vi   |
| Lista de Termos e Abreviaturas..... | vii  |
| Agradecimentos .....                | viii |
| Resumo I.....                       | ix   |
| Abstract I .....                    | x    |
| Resumo II .....                     | xi   |
| Abstract II.....                    | xiii |

## Parte 1 – Prática Pedagógica

### Capítulo I

|   |    |
|---|----|
| 1 - Âmbitos e Objetivos.....  | 2  |
| 1.1 - Competências a Desenvolver .....  | 2  |
| 1.2 - Análise SWOT .....  | 3  |
| 1.3 - História e Contextualização da Escola.....                              | 4  |
| 1.4 - Enquadramento Geográfico e Caracterização das infraestruturas.....      | 6  |
| 1.5 - Oferta Educativa.....   | 12 |
| 1.6 - Cursos.....   | 13 |
| 1.7 - Comunidade educativa .....  | 19 |
| 1.8 - Organização e Gestão administrativa do Conservatório .....              | 22 |
| 1.9 - Plano das Atividades .....  | 24 |
| 1.10 - Projeto educativo.....   | 24 |
| 1.11 - O CMAC e a Comunidade .....  | 26 |
| 2 - Práticas Educativas Desenvolvidas/Estágio.....                            | 29 |
| 2.1 - Caracterização da Classe de Percussão do CMAC .....                     | 28 |
| 2.2 - Descrição do estágio em exercício .....                                 | 28 |
| 2.3 - Caracterização dos alunos seccionados para o estágio em exercício ..... | 29 |

|  |    |
|--|----|
| 2.4 - Aluno A – Curso Básico Articulado (1º grau/5º ano) ..... | 29 |
| 2.5 - Aluno B – Curso Básico Articulado (3º grau/7º ano) ..... | 31 |
| 2.6 - Aluno C – Curso Básico Articulado (5º grau/9º ano) ..... | 33 |
| 2.7 - Descrição das Aulas .....                                | 35 |
| 2.7.1 - Aluno A .....  | 35 |
| 2.7.2 - Aluno B .....  | 41 |
| 2.7.3 - Aluno C .....  | 50 |
| 2.8 - Reflexão e análise crítica da atividade docente.....     | 59 |

## **Parte 2 – Investigação**

### **Capítulo II Revisão de literatura**

|  |    |
|--|----|
| 3 - Objetivos .....  | 64 |
| 4 - Terminologia .....   | 64 |
| 5 - Revisão da Literatura .....  | 66 |
| 5.1 - A importância do <i>feedback</i> .....                             | 66 |
| 5.2 - A importância do <i>feedback</i> positivo.....                     | 66 |
| 5.3 - A presença do <i>feedback</i> negativo no ensino instrumental..... | 67 |
| 5.4 - A importância do <i>feedback</i> negativo .....                    | 68 |
| 5.5 - A irrelevância no tipo de <i>feedback</i> .....                    | 69 |
| 5.6 - Reflexão .....   | 70 |
| 6 - Problemática e pergunta de investigação .....                        | 71 |

### **Capítulo III – Metodologias da Investigação**

|  |    |
|--|----|
| 7 - Metodologias e técnicas de investigação .....                        | 72 |
| 7.1 - Amostra .....  | 72 |
| 7.2 - Metodologia .....  | 72 |
| 7.3 - Exemplos de afirmações de <i>feedback</i> utilizadas em aula ..... | 73 |
| 8 - Questionário .....   | 74 |
| 9 - Resultados .....   | 75 |
| 9.1 - 1.º Parte .....  | 76 |

|  |    |
|--|----|
| 9.2 - 2.º Parte .....  | 81 |
| 9.3 - Discussão dos resultados obtidos nos questionários ..... | 93 |

#### **Capítulo IV**

|                      |    |
|----------------------|----|
| 10 - Conclusão ..... | 96 |
|----------------------|----|

#### **Capítulo V**

|                         |    |
|-------------------------|----|
| 11 - Bibliografia ..... | 99 |
|-------------------------|----|

#### **Anexos**

|   |     |
|---|-----|
| 1. Documento modelo de autorização de participação dos alunos na investigação ..... | 102 |
| 2. Inquérito por questionário a alunos do CMAC .....                                | 103 |
| 3. Documentos de autorização dos alunos do Relatório de Estágio                     |     |
| 4. Documentos de autorização da direção e alunos do CMAC                            |     |
| 5. Planos de aula e fichas de observação  |     |

## Índice de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Análise SWOT do Estagiário .....  | 3  |
| Tabela 2 - Áreas de especialização instrumental oferecidas pelo CMAC.....                      | 13 |
| Tabela 3 - Carga horária semanal das iniciações   Nível Pré-Escolar .....                      | 14 |
| Tabela 4 - Carga horária semanal das iniciações   1º Ciclo Nível Básico .....                  | 14 |
| Tabela 5 - Carga horária semanal do Curso Básico Articulado / Supletivo .....                  | 15 |
| Tabela 6 - Carga horária semanal do Curso Secundário Articulado / Supletivo.....               | 16 |
| Tabela 7 - Carga horária anual do 1.º Ano Curso Profissional.....                              | 17 |
| Tabela 8 - Carga horária anual do 2.º Ano Curso Profissional.....                              | 17 |
| Tabela 9 - Carga horária anual do 3.º Ano Curso Profissional.....                              | 18 |
| Tabela 10 - Distribuição dos alunos da classe de sopros e percussão .....                      | 19 |
| Tabela 11 - Distribuição dos alunos da classe de teclas .....                                  | 20 |
| Tabela 12 - Distribuição dos alunos da classe de cordas friccionadas .....                     | 20 |
| Tabela 13 - Distribuição dos alunos da classe de cordas dedilhadas.....                        | 20 |
| Tabela 14 - Distribuição dos alunos da classe de conjunto, canto e iniciações.....             | 20 |
| Tabela 15 - Distribuição dos alunos pelas disciplinas teóricas do curso secundário .....       | 21 |
| Tabela 16 - Distribuição dos professores pelas várias disciplinas .....                        | 21 |
| Tabela 17 - Classe de Percussão.....   | 28 |
| Tabela 18 - Os pontos de vista dos autores .....   | 71 |
| Tabela 19 - Minutagem da tarefa por aluno .....  | 77 |
| Tabela 20 - Diferença de tempo entre o grupo A e B.....  | 77 |
| Tabela 21 - Os melhores tempos .....   | 79 |
| Tabela 22 - Os piores tempos .....   | 79 |
| Tabela 23 - Comparação de resultados ( <i>feedback</i> positivo) .....                         | 93 |
| Tabela 24 - Comparação de resultados (irrelevância no uso exclusivo de <i>feedback</i> ) ..... | 94 |
| Tabela 25 - Comparação de resultados ( <i>feedback</i> negativo) .....                         | 94 |

## Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Organograma do CMAC e CMOF.....                      | 23 |
| Figura 2 - Técnica Burton .....                                 | 32 |
| Figura 3 - <i>Matched Grip</i> .....                            | 35 |
| Figura 4 - <i>Single stroke</i> .....                           | 36 |
| Figura 5 - <i>Double stroke</i> .....                           | 36 |
| Figura 6 - <i>Paradiddle</i> .....                              | 37 |
| Figura 7 - <i>Paradiddle</i> invertido .....                    | 37 |
| Figura 8 - <i>Triple stroke</i> .....                           | 37 |
| Figura 9 - <i>Paradiddle diddle</i> .....                       | 44 |
| Figura 10 - <i>Flam</i> .....                                   | 44 |
| Figura 11 - Colcheia seguida de duas semicolcheias (a).....     | 45 |
| Figura 12 - Colcheia seguida de duas semicolcheias (b).....     | 45 |
| Figura 13 - Duas semicolcheias seguidas de colcheia (a) .....   | 46 |
| Figura 14 - Duas semicolcheias seguidas de colcheia (b) .....   | 46 |
| Figura 15 - Quatro semicolcheias (a) .....                      | 46 |
| Figura 16 - Quatro semicolcheias (b) .....                      | 46 |
| Figura 17 - Galope.....   | 47 |
| Figura 18 - <i>Double paradiddle</i> .....                      | 49 |
| Figura 19 - <i>Drag</i> .....                                   | 52 |
| Figura 20 - Colcheia seguida de duas semicolcheias (a).....     | 53 |
| Figura 21 - Colcheia seguida de duas semicolcheias (b).....     | 53 |
| Figura 22 - Duas semicolcheias seguidas de colcheia (a) .....   | 53 |
| Figura 23 - Duas semicolcheias seguidas de colcheia (b) .....   | 53 |
| Figura 24 - Quatro semicolcheias (a) .....                      | 54 |
| Figura 25 - Quatro semicolcheias (b) .....                      | 54 |
| Figura 26 - Galope.....   | 54 |
| Figura 27 - Três colcheias .....                                | 57 |
| Figura 28 - Colcheia, pausa de colcheia, colcheia.....          | 57 |
| Figura 29 - Pausa de colcheia seguida de duas colcheias.....    | 57 |
| Figura 30 - Duas semicolcheias seguidas de duas colcheias ..... | 57 |
| Figura 31 - Colcheia, duas semicolcheias, colcheia .....        | 58 |

|   |    |
|---|----|
| Figura 32 - Duas colcheias seguidas de duas semicolcheias .....   | 58 |
| Figura 33 - Duas semicolcheias, colcheia, duas semicolcheias..... | 58 |
| Figura 34 - Colcheia seguida por quatro semicolcheias .....       | 58 |
| Figura 35 - Quatro semicolcheias seguidas de colcheia .....       | 59 |
| Figura 36 - Seis semicolcheias .....                              | 59 |

## Índice de Gráficos

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 - Minutagem da tarefa por aluno .....   | 76 |
| Gráfico 2 - Tempo total .....   | 78 |
| Gráfico 3 - O melhor e o pior tempo .....   | 79 |
| Gráfico 4 - Média do tempo .....  | 81 |
| Gráfico 5 - Afirmação n.º 1 - Eu gostei de aprender a tocar marimba .....                   | 82 |
| Gráfico 6 - Afirmação n.º 2 - Eu achei que é difícil aprender a tocar marimba .....         | 84 |
| Gráfico 7 - Afirmação n.º 3 - Eu gostaria de continuar a aprender a tocar a marimba ...     | 84 |
| Gráfico 8 - Afirmação n.º 4 - Esta aula foi uma experiência negativa. ....                  | 85 |
| Gráfico 9 - Afirmação n.º 5 - Tocar marimba é fácil.....                                    | 86 |
| Gráfico 10 - Afirmação n.º 6 - Fiquei aborrecido durante a aula .....                       | 87 |
| Gráfico 11 - Afirmação n.º 7 - Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música .....       | 88 |
| Gráfico 12 - Afirmação n.º 8 - Eu aprendi muito hoje. O professor foi uma grande ajuda .... | 89 |
| Gráfico 13 - Afirmação n.º 9 - Estive frustrado durante a aula .....                        | 90 |
| Gráfico 14 - Afirmação n.º 10 - Tocar marimba é divertido .....                             | 91 |
| Gráfico 15 - Afirmação n.º 11 - O professor foi encorajador e positivo .....                | 92 |



## **Lista de abreviaturas**

- Bpm - Batidas por minuto
- CMOF - Conservatório de Música de Ourém e Fátima
- CMAC - Conservatório de Música e Artes do Centro
- CMO - Conservatório de Música de Ourém
- EEE - Estágio do Ensino Especializado
- MEM - Mestrado em Ensino de Música
- D - Direita
- E - Esquerda

## **Agradecimentos**

Gostaria em primeiro lugar de agradecer ao meu professor orientador, o Professor Richard Buckley, pelo seu tempo, atenção, compreensão e paciência, para comigo, durante todo o processo da realização deste trabalho. O Professor com a sua orientação e experiência deu-me a oportunidade de crescer, tanto ao nível da prática pedagógica, tal como na escrita, correção e organização do trabalho de investigação.

Em segundo lugar quero agradecer ao Conservatório de Música e Artes do Centro e ao seu diretor Prof. Alexandre Rodrigues, pela autorização e ajuda na recolha de informações sobre o CMAC incluídas neste trabalho e no tratamento do processo legal entre o CMAC e a Escola Superior de Música de Lisboa, para a realização deste trabalho.

Quero também agradecer à minha esposa, pelas ideias, correções, traduções e orientações que me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também ao meu melhor amigo que me ajudou na elaboração das traduções de inglês para português e vice-versa e na revisão do texto.

## **Resumo I (prática pedagógica)**

Esta primeira parte concentra-se na descrição detalhada de todos os elementos referentes ao Estágio do Ensino Especializado (EEE), associado ao programa do Mestrado em Ensino da Música (MEM) da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Este estágio foi realizado no Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC) durante o ano letivo 2019/2020.

Esta parte do documento tem como finalidade fazer conhecer a instituição CMAC, os três alunos de percussão com quem trabalhei, os seus progressos durante este ano letivo e a minha experiência pedagógica e trabalho realizado no decorrer do estágio em exercício. Em relação ao CMAC, irei descrever todos os seus aspetos e elementos, educativos, históricos, geográficos, culturais e sociais.

Destes elementos irei salientar a história da instituição, a oferta educativa e a contextualização das áreas geográficas abrangidas pela mesma, a caracterização da instituição, a sua organização e gestão, os seus protocolos e parcerias, o seu impacto social, educativo e cultural na região, o seu projeto educativo, assim como uma visão geral e numérica da comunidade escolar.

Após a contextualização do estágio, irei realizar uma descrição dos alunos selecionados para este estágio. Todos eles frequentam o regime articulado em níveis distintos de aprendizagem (1.º, 3.º e 5.º graus) e serão designados como Aluno A, B e C. As aulas lecionadas serão também descritas tendo em conta as práticas educativas desenvolvidas, assim como os métodos e estratégias utilizadas, o repertório trabalhado ao longo do ano e os resultados obtidos.

Para finalizar esta parte descritiva do estágio em exercício, irei falar sobre as consequências educativas da pandemia COVID-19 e a quarentena obrigatória subsequente nas aulas e nos alunos, para além de no meu trabalho como docente.

## **Abstract I (teaching practice)**

This first part focuses on the detailed description of all the elements concerning the Specialized Teaching Internship (STI), all the elements concerning the Masters in Music Teaching (MMT) from the Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). This internship was done in Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC) during the 2019/2020 school year.

This part of the document is meant to present the CMAC institution, the three percussion students whom I worked with, their respective progress during this school year and my teaching experience as well as work done throughout the internship.

Regarding CMAC, I will describe all its educational, historic, geographic, cultural and social elements and aspects.

From these elements I will be going through the institution's history, its educational options and contextualize the geographic areas covered by it, the description of the institution, its organization and management, its agreements and partnerships, its social, educational and cultural impact in the region, its education project, as well as an overview and data overview of the school's community

Once the internship's background has been given, I will describe the students selected for this internship. All of them participate in the mixed schooling format in various stages of learning (1st, 3rd and 5th grades), and will be referred to as Student A, B and C. The classes taught will also be described considering the educational practices developed as well as the methods and strategies applied, the repertoire we worked on throughout the year and the results.

To conclude this descriptive part of the internship, I will go over the consequences of Covid-19 pandemic and the subsequent lockdown had in education, the classes and students, as well as in my work as a teacher.

## Resumo II

Este trabalho de investigação consiste num pequeno estudo experimental de carácter indutivo, por isso tem como objetivo investigar, a partir de inúmeras observações analíticas de várias aulas de ensino instrumental, duas questões:

- quais os efeitos educativos e motivadores relacionados com o *feedback* negativo e positivo nos alunos da classe de bateria do Conservatório de Música e Artes do Centro;
- até que ponto o *feedback* negativo pode ser verdadeiramente prejudicial para a aprendizagem e sucesso dos mesmos.

Será feita uma revisão da literatura onde apresentarei vários autores que defendem a eficácia de cada um dos tipos de *feedback* e as ideologias educativas a eles inerentes. Numa tentativa de tirar as minhas próprias conclusões nesta matéria, realizei este trabalho de forma a esclarecer quais são realmente os efeitos dos dois tipos de *feedback* nos meus alunos de forma a melhorar a aprendizagem e a motivação dos mesmos, como também para saber se o *feedback* negativo pode ser ou não verdadeiramente prejudicial para a aprendizagem e sucesso dos meus alunos.

Neste estudo baseei-me na metodologia usada no estudo *Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance* de Robert Duke e Jacqueline Henniger, pois este estudo, além de ser uma referência na área de estudos educativos, foi o estudo que me motivou a desenvolver este mesmo trabalho.

Para a experiência neste trabalho usei como amostra os alunos da classe de bateria e dividi-os em três grupos.

- Grupo A (grupo do qual o professor só dá *feedback* positivo).
- Grupo B (grupo do qual o professor só dá *feedback* negativo).
- Grupo C (grupo que recebeu *feedback* misto – o grupo de controlo).

A cada estudante é dada uma aula onde este tem como objetivo aprender a tocar na marimba “Parabéns a Você”. Cada aula acaba quando o aluno toca corretamente a melodia do início ao fim. Toda a aula é gravada e cronometrada para análise posterior.

Depois de cada aula, cada aluno preenche um pequeno questionário onde ele avalia a sua experiência de aprendizagem e o tratamento do professor.

### **Palavras-Chave**

Marimba, percussão, *feedback*, pedagogia, processo ensino-aprendizagem, Conservatório de Música e Artes do Centro.

## Abstract II

This research paper is a small inductive type of experimental study, so its intended objective is to research, based on multiple analytic observations from various instrument classes, two points:

- what are the educative and motivational effects related to negative and positive feedback on students of the drums class of the Conservatório de Música e Artes do Centro;
- how harmful negative feedback can truly be for their learning and success.

There will be a literature review in which I will present various authors that defend the effectiveness of each of the feedback types and their associated educational ideologies. In an attempt to draw my own conclusion from this study, I have written this paper in order to understand which are the real effects of the two types of feedback on my students, in order to improve their learning experience and motivation as well as knowing if negative feedback may, or may not, be truly detrimental for the learning experience and success of my students.

For this study, I based my research on the methodology used in the study *Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance* by Robert Duke and Jacqueline Henniger. Not only was this study a reference in the field of educational studies, it was also the study that motivated me to write this paper.

For this research I have selected some of the drum students and divided them into three groups.

- Group A (the group that only got positive feedback from the teacher).
- Group B (the group that only got negative feedback from the teacher).
- Group C (group that received mixed feedback - control group).

Each student had one class where the objective was to learn how to play “Happy Birthday to You” on the marimba. Each class ended when the student played the song correctly from start to finish. The whole class was recorded and timed for later analysis.

After each class, each student filled out a quick survey where they rated their learning experience and the teacher's treatment.

### **Keywords**

Marimba, percussion, feedback, pedagogy, teaching-learning process, Conservatório de Música e Artes do Centro.



## **Parte 1 – Prática Pedagógica**

## **Capítulo I – Prática Pedagógica**

### **1 - Âmbitos e Objetivos**

Neste presente documento será descrita a experiência da prática pedagógica realizada pelo mestrando no exercício de funções como professor de percussão no Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC) no ano letivo 2019/2020. O objetivo deste Estágio em Exercício no Ensino Especializado é permitir ao mestrando a oportunidade de ter contacto com a prática pedagógica, numa tentativa de criar e desenvolver competências, aplicando os conhecimentos anteriormente adquiridos em todas as Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino de Música.

#### **1.1 - Competências a Desenvolver**

No decorrer do Estágio, o mestrando desenvolverá os seguintes quatro aspetos comportamentais:

- Competências de comunicação entre o coordenador, colegas, elementos da secretaria, alunos e seus encarregados de educação. Neste aspeto, o mestrando trabalhará no sentido de criar uma infraestrutura comunicativa rápida e clara entre todos os responsáveis envolvidos nos aspetos educativos inerentes ao aluno, de forma a melhorar a qualidade de ensino assim como a capacidade de resolver e evitar possíveis problemas.
- Competências de organização e gestão de estratégias e de tempo. Neste aspeto o mestrando trabalhará no sentido de organizar e gerir todos os aspetos preparatórios para cada uma das aulas através de planos de aula bem detalhados e estruturados, com o intuito de este deter um maior controlo e eficácia na execução das várias estratégias a aplicar e do tempo letivo disponível.
- Competências relativas ao domínio dos conteúdos transmitidos e diferentes formas de transmissão destes. Neste aspeto o mestrando irá explorar várias formas e estratégias na transmissão dos conteúdos de forma a manter o aluno sempre interessado e motivado no processo de aprendizagem.

- Competências relacionadas com a capacidade de adaptar rapidamente conteúdos e estratégias a um grupo diversificado de alunos, cada um com as suas especificidades e graus de motivação.

## 1.2 - Análise SWOT<sup>1</sup>

Na tabela seguinte é apresentada uma análise pessoal onde se identificam os aspetos que o mestrando considera serem as suas características enquanto estagiário.

**Tabela 1 – Análise SWOT do estagiário**

| <b>Pontos Fortes</b>   | <b>Fraquezas</b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência em analisar, detetar e resolver dificuldades e problemas técnicos nos alunos.</li> <li>• Rápido e flexível a criar e improvisar atividades e estratégias no momento.</li> <li>• Experiência em criar jogos educativos e cativantes.</li> <li>• Paciente e compreensivo.</li> <li>• Experiência em criar e manter um ambiente em aula positivo, reforçando o <i>feedback</i> positivo.</li> <li>• Pontualidade e Assiduidade.</li> <li>• Relação cordial com toda a comunidade educativa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco rigoroso na qualidade instrumental exigida aos alunos.</li> <li>• Desorganizado no planeamento das aulas.</li> <li>• Dificuldade em lidar com alunos com défice de atenção.</li> </ul> |
| <b>Oportunidades</b>   | <b>Ameaças</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquecimento profissional ao nível da obtenção de conhecimentos e de novas estratégias de ensino através do contacto direto com os alunos e com a comunicação com o professor orientador, professor cooperante e colegas.</li> <li>• Pôr em prática os conhecimentos e estratégias anteriormente aprendidas nas Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino de Música.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demasiado tolerante no que conta ao mau comportamento e à falta de estudo demonstrada pelos alunos.</li> </ul>   |

Fonte: Elaboração do autor

<sup>1</sup> A análise SWOT consiste numa ferramenta de metodologias organizacionais criadas para auxiliar o desenvolvimento de estratégias empresariais. Esta foi concebida nos Estados Unidos da América em meados dos anos 70 pelo consultor de negócios e especialista em gestão organizacional Albert Humphrey que, por esta altura, trabalhava no *Stanford Research Institute*. A sigla SWOT representa os termos ingleses *Strengths* (Pontos Fortes), *Weaknesses* (pontos fracos ou fraquezas), *Threats* (ameaças) e *Opportunities* (oportunidades). A análise SWOT foi desenvolvida inicialmente como uma ferramenta de apoio no desenvolvimento de estratégias para empresas a partir da avaliação dos pontos fortes das fraquezas, das oportunidades e das ameaças inerentes a um projeto ou empreendimento empresarial. A análise SWOT também pode ser aplicada a projetos fora da área das atividades empresariais e a um nível individual (Alam Sarsby, 2016).

### **1.3 - História e Contextualização da Escola**

Em 1999 surgiu, no concelho de Ourém, a ideia em criar uma escola de música de ensino especializado que desse resposta às necessidades educativas consequentes do crescimento demográfico na região. Dá-se então início ao processo de constituição da associação Conservatório de Música de Ourém.

#### **Surgimento do Conservatório de Música de Ourém**

No ano de 2002, após reunir professores com formação superior para o ensino vocacional de música, nasce o Conservatório de Música de Ourém (CMO), associação sem fins lucrativos, presidida desde então pelo Prof. Alexandre de Sousa Rodrigues, o fundador e o principal impulsionador do projeto.

A partir de 2003, o Conservatório de Música de Ourém (CMO) passou a ser a entidade titular da atual Escola de Música do Ensino Vocacional Artístico Especializado, conforme publicado no Diário da República, 3.<sup>a</sup> série, de 20 de janeiro de 2003, e assim passou a ter autorização de funcionamento e paralelismo pedagógico pela Direção Regional de Educação de Lisboa e passou a poder ministrar cursos em Regime Oficial Supletivo e Articulado, nos níveis pré-escolar, preparatório, básico e secundário, e cursos profissionais.

#### **Surgimento do Conservatório de Música de Ourém e Fátima**

Devido ao crescimento das atividades e iniciativas do CMO (concertos, masterclasses, concursos e participação em eventos) juntamente com a demonstração de interesse por parte da população fatimense e com o apoio da Câmara Municipal de Ourém, levaram em 2007 à abertura do novo polo do conservatório na cidade de Fátima. Com esta expansão geográfica do Conservatório a partir de 2008, passou a denominar-se Conservatório de Música de Ourém e Fátima (CMOF).

Passados seis anos, já no ano letivo de 2013-2014, foram criados mais dois polos do Conservatório: um na Freixianda (a pedido da autarquia) e outro em Porto de Mós (através de um protocolo estabelecido entre o Conservatório e o Agrupamento de Escolas local). Todo este crescimento da instituição visa a facilitar as deslocações dos alunos das terras vizinhas para estes polos para assim poderem facilmente iniciar ou prosseguir com os seus estudos musicais.

### **Surgimento do Conservatório de Música e Artes do Centro**

No ano de 2017, devido ao rápido crescimento do número de áreas agora abrangidas pela oferta educativa do Conservatório de Música de Ourém e Fátima, sentiu-se a necessidade de criar uma nossa associação denominada Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC). Ou seja, a partir deste ano o Conservatório de Música de Ourém e Fátima (CMOF) começa a trabalhar paralelamente com a recém-criada cooperativa de ensino especializado CMAC, instituição sem fins lucrativos que ficou responsabilizada com o domínio das atividades educativas do âmbito do ensino especializado e oficial, nomeadamente: a música e a dança.

Nesse mesmo ano, com o apoio e participação da Câmara Municipal da Batalha, o Conservatório de Música e Artes do Centro obteve mais um polo na vila da Batalha. Este novo polo iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 2018-2019.

Desde então o Conservatório de Música e Artes do Centro passa a englobar no seu projeto educativo o Conservatório de Música de Fátima, o Conservatório de Música de Ourém, o Conservatório de Música de Porto de Mós, o Conservatório de Música da Batalha e um pequeno polo na Freixianda e Caxarias.

#### 1.4 - Enquadramento Geográfico e Caracterização das infraestruturas

Devido à sua dinâmica e à crescente abertura de novos polos e parcerias com novas escolas e colégios, o CMAC e CMOF abrangem no seu projeto educativo cerca de oito escolas/colégios nos concelhos de Ourém, Batalha, Leiria e Porto de Mós.

As instalações de todos os polos do Conservatório de Música foram totalmente preparadas para o ensino artístico especializado, reunindo estes todos os meios necessários para proporcionar aos seus alunos e professores as ferramentas para que estes tenham as condições ideais de trabalho e de estudo.

Nas suas instalações estão disponíveis os seguintes instrumentos musicais:

- uma marimba de cinco oitavas;
- duas marimbas de três oitavas e um quarto;
- um vibrafone;
- um conjunto de 4 timbales Adams mais um conjunto de dois;
- duas baterias;
- vários instrumentos de percussão secundários (triângulos, pandeiretas, congas, bongós, bombo de orquestra, pratos de mão, *glockenspiel*<sup>1</sup>);
- instrumental Orff <sup>2</sup>(xilofones, metalofones, jogos de sinos, entre outros);
- seis órgãos de tubos mecânicos;
- treze pianos acústicos;
- instrumentos de sopro;
- instrumentos de cordas friccionadas;
- duas harpas;
- instrumentos de cordas dedilhadas.

---

<sup>1</sup> *Glockenspiel* ou jogo de sinos trata-se de um instrumento musical idiofone percussivo. Este é um instrumento com lâminas de metal e tem normalmente uma extensão de três oitavas, de Dó<sup>2</sup> a Dó<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Instrumental Orff são instrumentos utilizados pela metodologia educacional para crianças do pedagogo Carl Orff.

## **Ourém**

O concelho de Ourém pertence ao distrito de Santarém que, por sua vez, faz parte da província da Beira litoral. Este é um concelho constituído por 13 freguesias. O concelho de Ourém tem uma população permanente de cerca de 50 000 habitantes. Destes 50 000 residentes, estima-se que cerca de um quinto são estudantes. No que diz respeito à empregabilidade no município, predominam as atividades relacionadas com a indústria secundária e terciária.

No concelho de Ourém existem três agrupamentos de escolas públicas. Na educação pré-escolar e do primeiro ciclo existem oito centros escolares. A educação privada inclui quatro escolas pré-escolares e uma escola primária. Existem ainda três escolas particulares e cooperativas com segundo e terceiro ciclos e ensino secundário respetivamente, bem como uma escola profissional e três escolas de ensino especial. A principal atração histórica da cidade é a vila medieval e o castelo de Ourém.

### **Polo de Ourém**

O Polo de Ourém é a sede da associação e a sua infraestrutura situa-se no centro da cidade de Ourém na Avenida Dom Nuno Álvares Pereira.

O edifício é constituído por:

- duas salas para aulas coletivas, como turmas ou classes de conjunto;
- cinco salas para ensino individual de instrumento;
- um auditório/espço multiusos transformável que se pode dividir facilmente em duas salas grandes;
- dois espaços administrativos (secretaria e gabinete de direção);
- uma reprografia, uma biblioteca e uma sala do aluno.

Este polo abrange maioritariamente no seu projeto educativo alunos provenientes da cidade de Ourém e das freguesias vizinhas. Mais especificamente alunos de três escolas:

- Escola básica do 2º e 3º ciclo Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão (Caxarias);
- Escola básica e secundária de Ourém;
- Escola básica do 2º e 3º ciclo D. Afonso, Conde de Ourém.

## **Fátima**

Fátima é uma cidade situada na Serra de Aire na zona Centro do país. Esta pertencente ao concelho de Ourém, à província da Beira Litoral e à sub-região do Médio Tejo. A cidade de Fátima tem uma área de 71,29 km<sup>2</sup> e tem uma população permanente de cerca 11 596 habitantes.

A cidade de Fátima é de grande importância religiosa, turística e económica no concelho. Isto deve-se às alegadas aparições de Nossa Senhora nesta região, o que consequentemente fez de Fátima o centro religioso mais importante do país. Este fenómeno atrai cerca de 4 milhões de peregrinos por ano, o que por sua vez aumenta significativamente a prosperidade do turismo religioso que é o principal estímulo económico, industrial, cultural e urbano da cidade.

## **Polo de Fátima**

O Polo de Fátima encontra-se situado na Avenida Beato Nuno em Fátima, num antigo Seminário Monfortinho cedido pela Autarquia Municipal ao conservatório. Este edifício foi remodelado e apropriado de modo a adequar-se às necessidades educativas e especializadas do conservatório.

Atualmente o edifício é constituído por:

- um grande auditório;
- um pequeno auditório;
- duas salas de percussão;
- vinte e sete salas de aulas individuais e de aulas coletivas;
- duas salas para música terapia e orquestra Orff<sup>3</sup>;
- uma sala de *ballet*/dança/teatro;
- uma sala *atelier* de pintura e uma sala grande para ensaios da orquestra/banda.

---

<sup>3</sup> Orquestra constituída por instrumentos Orff que são instrumentos utilizados pela metodologia educacional para crianças do pedagogo Carl Orff.



Além das salas de aulas o conservatório de Fátima possui também:

- um gabinete da direção;
- secretaria;
- sala para reuniões;
- biblioteca, sala de arquivos;
- sala de convívio;
- reprografia, sala de som e imagem;
- sala do aluno e um pequeno refeitório.

Nos pisos inferiores do edifício, existe ainda um ginásio, balneários e uma segunda sala de refeições, salas partilhadas com a Escola Profissional de Hotelaria Insignare.

Este polo abrange maioritariamente no seu projeto educativo alunos provenientes da cidade de Fátima e das freguesias vizinhas, mais especificamente alunos das escolas/colégios:

- Colégio de São Miguel;
- Centro de Estudos de Fátima (CEF);
- Colégio do Sagrado Coração de Maria;
- Escola básica do 1º ciclo de Santa Catarina da Serra.

### **Porto de Mós**

Porto de Mós é um concelho dividido em 10 freguesias, com uma área de cerca de 262 quilómetros quadrados e com uma população permanente de cerca de 24 350 habitantes. Este concelho encontra-se limitado a norte pelos municípios de Leiria e da Batalha, a leste por Alcanena, a sul por Santarém e Rio Maior e a Oeste por Alcobaça.

Porto de Mós situa-se na região do centro do país no Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros, onde se encontra um dos maiores reservatórios de água doce subterrânea do país.

O concelho de Porto de Mós é basicamente industrial, com predomínio da indústria transformadora. A indústria primária é de pouca relevância no concelho, empregando 5% a 8% da população. Por outro lado, a indústria secundária emprega cerca de 55% dos residentes do concelho. Nesta indústria destaca-se a indústria transformadora, esta com

cerca de 457 empresas no concelho. Neste setor, domina a indústria de fabrico de produtos minerais não metálicos.

Em termos turísticos a principal atração histórica do concelho é o castelo de Porto de Mós.

### **Polo de Porto de Mós**

O Polo do Mós Porto está localizado na Rua da Caçada, nº. 13, da Corredoura, no mesmo edifício da Escola básica do 2º ciclo Manuel de Oliveira Perpétua. Estas instalações escolares são utilizadas em coordenação com a Escola Manuel Oliveira Perpétua sobe um protocolo com o agrupamento de escolas de Porto de Mós. Neste espaço, decorrem tanto as aulas de classe de conjunto como as aulas individuais de instrumento, evitando assim as deslocações dos alunos do concelho de Porto de Mós, ao Conservatório de Fátima.

Este polo abrange maioritariamente no seu projeto educativo alunos do concelho de Porto Mós. A maioria destes alunos são provenientes das escolas: Escola básica de 2º ciclo Manuel de Oliveira Perpétua e Escola Secundária de Porto de Mós.

### **Batalha**

O concelho da Batalha situa-se na Região Centro Litoral do País e pertence ao distrito de Leiria. Este faz fronteira com os municípios de Leiria, Porto Mós e Ourém. O município tem cerca de 15 800 habitantes e está dividido em quatro freguesias.

A principal atração turística do concelho é o Mosteiro de Santa Maria da Vitória, mais conhecido como Mosteiro da Batalha. Este mosteiro dominicano (da Ordem de São Domingos), situado na vila de Batalha, foi mandado construir em 1386 pelo rei D. João I de Portugal como agradecimento à Virgem Maria pela vitória contra os castelhanos na batalha de Aljubarrota. A sua construção foi feita ao longo de duzentos anos, acabando as obras em 1563. O mosteiro é um exemplo da arquitetura gótica tardia portuguesa, ou

estilo manuelino. O Mosteiro da Batalha atualmente é considerado Património Mundial pela UNESCO <sup>4</sup> e, a 7 de julho de 2007, foi eleito uma das Sete Maravilhas de Portugal<sup>5</sup>.

## **O polo da Batalha**

O polo da Batalha, situa-se na Estrada da Freiria, no mesmo edifício da sede da escola Básica e Secundária do Agrupamento de Escolas da Batalha. Este edifício é utilizado em coordenação com a escola pública da Batalha através de um protocolo realizado com o agrupamento de escolas da Batalha.

Este espaço acolhe as aulas de todas as ofertas educativas do CMAC desde as aulas de classe e de conjunto, (formação musical e coro) como as aulas individuais de instrumento. Além disso, os alunos e professores do Polo da Batalha contam também com o acesso ao grande Auditório do Centro Paroquial da Batalha.

Este polo abrange maioritariamente no seu projeto educativo alunos do concelho da Batalha. A maioria destes alunos são provenientes da Escola Básica e secundária da Batalha.

## **Leiria**

Leiria é um município com uma área de cerca de 565 quilómetros quadrados, dividido em 18 freguesias. Geograficamente, Leiria é delimitada a norte/nordeste pelo município de Pombal, a leste pelo município de Ourém, a sul pelos municípios da Batalha e Porto de Mós, a sudeste por Alcobaça, a oeste pelo município de Marinha Grande e a Noroeste pelo Oceano Atlântico.

---

<sup>4</sup> A UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esta é sediada em Paris e foi criada em 16 de novembro de 1945. A sua missão é contribuir para “construção da paz”, por meio da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura. (<https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>)

<sup>5</sup> As Sete Maravilhas de Portugal são um conceito baseado na *Official Declaration of the New 7 Wonders of the World*. Este conceito consiste em envolver a população numa campanha para a eleição dos 7 monumentos portugueses para assim contribuir para a divulgação do património construído pelo homem e também para a sua preservação. (<https://projetos.7maravilhas.pt/portfolio-items/7-maravilhas-de-portugal/>)

Como atrações históricas e culturais podemos destacar alguns locais como o Castelo de Leiria, que não é apenas um local histórico, mas também um local de inúmeros eventos culturais, a Igreja de São Pedro onde costuma decorrer o Festival “Música em Leiria”<sup>6</sup> e tanto o Teatro Miguel Franco como o Teatro José Lúcio da Silva são espaços para o teatro, apresentações de música e dança, bem como de cinema.

Em termos de oferta educativa, o concelho de Leiria dispõe de:

- sessenta e dois jardins de infância públicos e trinta privados;
- sessenta e três escolas públicas do ensino básico e seis privadas;
- nove escolas públicas com o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e quatro privadas;
- cinco escolas públicas com o ensino secundário e duas privadas;
- quatro escolas públicas com ensino profissionalizante;
- uma privada e três escolas públicas com ensino superior.

## **O Polo de Leiria**

A oferta educativa do CMAC estende-se ao concelho de Leiria, através de uma parceria com o Agrupamento de Escolas da Caranguejeira – Santa Catarina da Serra.

### **1.5 - Oferta Educativa**

Desde o ano letivo de 2003-2004, o CMAC funciona sob autorização do Gabinete Regional de Educação de Lisboa, ministrando cursos em Regime Oficial Supletivo, Articulado e em Regime Livre, nos níveis pré-escolar, preparatório, básico e secundário. Na tabela seguinte seguem as informações referentes às áreas de especialização instrumental oferecidas pelo CMAC.

---

<sup>6</sup> O Festival “Música em Leiria” consiste num festival que decorre ao longo do ano entre os meses de abril a novembro. Neste festival decorrem recitais, concertos de música de câmara, concertos orquestrais, operas, Jazz e músicas do mundo. (<https://www.orfeodeleiria.com/musicaemleiria>)

**Tabela 2 - Áreas de especialização instrumental oferecidas pelo CMAC**

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Instrumentos de cordas friccionadas | Violino, Viola-d'arco, Violoncelo e Contrabaixo |
| Instrumentos de cordas dedilhadas   | Guitarra e Harpa                                |
| Instrumentos de sopro (madeiras)    | Clarinete, Flauta, Fagote, Oboé e Saxofone      |
| Instrumentos de sopro (metais)      | Trompete, Trompa, Trombone, Tuba                |
| Instrumentos de tecla               | Piano, Órgão e Acordeão                         |
| Percussão e Canto                   |   |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

## **1.6 - Cursos**

### **Curso Preparatório**

Curso destinado a alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade.

Nas aulas de iniciação musical promove-se principalmente o desenvolvimento de competências musicais, trabalhadas e desenvolvidas numa aprendizagem sensorial da música.

Os conceitos rítmicos e melódicos são ensinados aos alunos por meio de pequenas canções populares, nas quais as crianças acompanham tocando pequenos motivos melódicos e pequenos padrões rítmicos, recorrendo a instrumentos Orff como xilofones, metalofones e jogos de sinos, como também percussão corporal e voz. A consciência corporal das crianças também se desenvolve por meio de gestos associados a letras e sons.

As cinco principais competências desenvolvidas neste tipo de ensino são:

- expressivas;
- cognitivas;
- auditivas;
- de memorização;
- improvisação.

Desta forma a iniciação contribui para o enriquecimento pessoal e do carácter das crianças, assim como serve de preparação para que estas ingressem facilmente nos cursos articulados/supletivos. Nas tabelas seguintes seguem as informações referentes à carga horária semanal das iniciações.

**Tabela 3 - Carga horária semanal das iniciações | Nível Pré-Escolar (4 – 6 anos)**

| <b>Disciplinas</b>            | <b>Horário Semanal</b> |
|-------------------------------|------------------------|
| Instrumento – Aula Individual | 20 minutos             |
| Aula de Conjunto              | 45 minutos             |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 4 - Carga horária semanal das iniciações | 1.º Ciclo Nível Básico (6 - 9 anos)**

| <b>Disciplinas</b>                           | <b>Horário Semanal</b> |
|--|------------------------|
| Instrumento – Aula de Conjunto ou Individual | 30 minutos             |
| Classe Conjunto - Orff                       | 45 minutos             |
| Iniciação à Formação Musical                 | 45 minutos             |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

## **Regime Articulado e Supletivo**

### **Regime Articulado, básico e secundário**

O regime articulado consiste num curso onde o Conservatório e a escola de ensino regular se articulam e coordenam pedagogicamente e logisticamente de forma a oferecer aos alunos a possibilidade de frequentarem o ensino especializado de Música. Nesta modalidade, o aluno participa num plano de estudos especialmente adaptado, no qual as disciplinas do Conservatório são incluídas na matriz curricular da escola de ensino regular. Ou seja, o plano curricular do aluno integra as disciplinas da componente geral e da componente vocacional de música.

Este curso é destinado a alunos que ingressem no 2.º ciclo do ensino básico (5.º ano de escolaridade obrigatória) em simultâneo com o curso básico de música, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade no caso do curso básico e entre 15 e 19 anos de idade no caso do curso secundário.

## **Regime Supletivo, básico e secundário**

No regime supletivo os alunos frequentam a escola de ensino regular e, paralelamente, todas as aulas do currículo musical no Conservatório.

Este curso destina-se a alunos que igualmente ingressem no 2.º ciclo do ensino básico (5.º ano de escolaridade obrigatória), sendo que este regime não possui idades restritas de ingresso ou finalização desde que o aluno esteja a frequentar a escolaridade obrigatória e tenha até dois anos de desfasamento entre a escola regular e o curso. Assim, alunos inscritos nos cursos básico e secundário do ensino regular podem frequentar esta modalidade.

Nos regimes de frequência articulado e supletivo, a oferta educativa desenvolve-se de acordo com os programas oficiais do Ministério da Educação para o ensino especializado da música. Nas tabelas seguintes seguem as informações referentes à carga horária semanal do Curso Básico Articulado / Supletivo.

**Tabela 5 - Carga horária semanal do Curso Básico Articulado / Supletivo  
(2.º e 3.º ciclos)**

| <b>Disciplinas</b>                   | <b>Horário Semanal (2.º Ciclo)</b> | <b>Horário Semanal (3.º Ciclo)</b> |
|--------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Instrumento – Aula Individual        | 90 minutos                         | 45 minutos                         |
| Classe Conjunto Vocal                | 90 minutos                         | 90 minutos                         |
| Formação Auditiva                    | 45 minutos                         | 45 minutos                         |
| Formação Musical                     | 45 minutos                         | 90 minutos                         |
| Oferta Complementar –<br>(Orquestra) | ----                               | 90 minutos                         |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 6 - Carga horária semanal do Curso Secundário Articulado / Supletivo**

| <b>Disciplinas</b>                        | <b>Horário Semanal</b> |
|---|------------------------|
| Instrumento – Aula Individual             | 90 minutos             |
| Classe Conjunto / Orquestra               | 90 minutos             |
| História da Música                        | 180 minutos            |
| Análise e Técnicas de Composição          | 180 minutos            |
| Segundo Instrumento / Práticas de Teclado | 45 minutos             |
| Formação Musical                          | 90 minutos             |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

### **Comparticipação do Estado**

O regime articulado é financiado a 100%, enquanto a comparticipação do regime supletivo é efetuada em 50%, desde que o aluno esteja a frequentar a escolaridade obrigatória e tenha até dois anos de defasamento entre o curso e a escola. Os cursos em regime supletivo são financiados pelo Ministério da Educação, através do Contrato de Patrocínio estabelecido entre este e o CMAC.

### **Curso Profissional**

A partir de 2003 a oferta educativa do Conservatório passou a incluir também os cursos profissionais de música nomeadamente o Curso Profissional de Cordas e Teclas e Curso Profissional de Sopros e Percussão.

O curso profissional consiste num curso com dupla certificação de nível secundário. Desta forma, os alunos que terminam o 9.º ano podem assim prosseguir os seus estudos na área da música. Este curso destina-se aqueles que tenham o 9.º ano de escolaridade e que queiram seguir profissionalmente uma carreira musical. Este curso tem como objetivo principal orientar e inserir os alunos no mercado de trabalho e também prepará-los para o prosseguimento dos seus estudos académicos no ensino superior.

Os Cursos Profissionais contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão, privilegiando as ofertas formativas correspondentes às necessidades de trabalho locais e regionais.



Estes cursos têm uma estrutura curricular por módulos, permitindo assim uma maior flexibilidade para diferentes ritmos de aprendizagem. Nas tabelas seguintes seguem as informações referentes à carga horária anual do curso profissional.

**Tabela 7 - Carga horária anual do 1.º Ano Curso Profissional**

| <b>Disciplinas</b>                      | <b>Total de horas de formação anual</b> |
|---|---|
| Português                               | 108 horas                               |
| Língua Estrangeira                      | 72 horas                                |
| Área de Integração                      | 72 horas                                |
| Tecnologias de Informação e Comunicação | 72 horas                                |
| Educação Física                         | 72 horas                                |
| História e Cultura das Artes            | 90 horas                                |
| Teoria e Análise Musical                | 72 horas                                |
| Física do Som                           | 36 horas                                |
| (Específico e de Acompanhamento)        | 90 horas                                |
| Conjuntos Instrumentais                 | 72 horas                                |
| Naípe e Orquestra                       | 162 horas                               |
| Projetos Coletivos de Improvisação      | 72 horas                                |
| Formação em Contexto de Trabalho        | 200 horas                               |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 8 - Carga horária anual do 2.º Ano Curso Profissional**

| <b>Disciplinas</b>                      | <b>Total de horas de formação anual</b> |
|---|---|
| Português                               | 108 horas                               |
| Área de Integração                      | 72 horas                                |
| Língua Estrangeira                      | 72 horas                                |
| Tecnologias de Informação e Comunicação | 28 horas                                |
| Educação Física                         | 68 horas                                |
| História e Cultura das Artes            | 54 horas                                |
| Teoria e Análise Musical                | 36 horas                                |
| Física do Som                           | 36 horas                                |
| (Específico e de Acompanhamento)        | 90 horas                                |
| Conjuntos Instrumentais                 | 162 horas                               |
| Naípe e Orquestra                       | 72 horas                                |
| Projetos Coletivos de Improvisação      | 72 horas                                |
| Formação em Contexto de Trabalho        | 200 horas                               |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 9 - Carga horária anual do 3.º Ano Curso Profissional**

| Disciplinas                             | Total de horas de formação anual |
|---|----------------------------------|
| Português                               | 104 horas                        |
| Área de Integração                      | 76 horas                         |
| Língua Estrangeira                      | 76 horas                         |
| Tecnologias de Informação e Comunicação | -----                            |
| Educação Física                         | -----                            |
| História e Cultura das Artes            | 56 horas                         |
| Teoria e Análise Musical                | 42 horas                         |
| Física do Som                           | 78 horas                         |
| (Específico e de Acompanhamento)        | 110 horas                        |
| Conjuntos Instrumentais                 | 56 horas                         |
| Naipe e Orquestra                       | 76 horas                         |
| Projetos Coletivos de Improvisação      | 86 horas                         |
| Formação em Contexto de Trabalho        | 200 horas                        |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

### **Curso Livre**

Curso destinado a todos os interessados a aprender um instrumento musical, cantar ou dançar, ou que pretendam aprofundar os seus conhecimentos musicais. Este curso não possui sistema de avaliação, programa definido ou idades restritas para o seu começo ou término.

### **Rockschool**

O Conservatório oferece ainda, desde o ano letivo de 2017/2018, um curso em parceria com a Rockscool. A Rockscool foi fundada em 1991 em Londres e esta tem um método de ensino conceituado a nível mundial por ser o sistema internacional de certificação de exames de música *rock* e *pop*.

Este curso destina-se a todos os interessados num curso dedicado e especializado em música *rock* e *pop*. Os instrumentos ensinados são:

- bateria;
- guitarra elétrica;
- baixo elétrico;
- canto;
- teclados.

Neste curso são lecionadas aulas individuais de instrumento, aulas conjuntas de instrumento como combo e classe conjunto vocal, e ainda aulas de teoria musical. Em termos de programa, este desenvolve-se de acordo com os programas oficiais da Rockschool. O curso Rockschool não possui escolaridade obrigatória ou idades restritas para o seu começo ou término.

### **Outros Cursos**

A oferta educativa do CMAC estende-se ainda à Dança, com os Cursos de Ballet Clássico e Dança Contemporânea, e ainda ao Curso Livre de Teatro, destinado tanto a crianças (a partir dos 11 anos) como a adultos.

## **1.7 - Comunidade educativa**

### **Corpo Discente**

O CMAC conta com um corpo discente de 1050 alunos. A distribuição dos alunos por classe é apresentada nas tabelas seguintes:

**Tabela 10 – Distribuição dos alunos da classe de sopros e percussão**

| Classe de Sopros e Percussão |                   |
|------------------------------|-------------------|
| Disciplinas:                 | Número de alunos: |
| Saxofone                     | 7                 |
| Flauta                       | 17                |
| Oboé                         | 17                |
| Clarinete                    | 9                 |
| Fagote                       | 2                 |
| Trombone                     | 4                 |
| Trompete                     | 9                 |
| Trompa                       | 1                 |
| Tuba                         | 3                 |
| Percussão                    | 45                |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 11 – Distribuição dos alunos da classe de teclas**

| Classe das Teclas |                   |
|-------------------|-------------------|
| Disciplinas:      | Número de alunos: |
| Piano             | 78                |
| Órgão             | 54                |
| Acordeão          | 2                 |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 12 – Distribuição dos alunos da classe de cordas friccionadas**

| Classe de Cordas Friccionadas |                   |
|-------------------------------|-------------------|
| Disciplinas:                  | Número de alunos: |
| Violino                       | 79                |
| Viola-d’arco                  | 19                |
| Violoncelo                    | 20                |
| Contra Baixo                  | 18                |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 13 – Distribuição dos alunos da classe de cordas dedilhadas**

| Classe de Cordas dedilhadas |                   |
|-----------------------------|-------------------|
| Disciplinas:                | Número de alunos: |
| Guitarra clássica           | 106               |
| Harpa                       | 6                 |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 14 – Distribuição dos alunos da classe de conjunto, canto e iniciações**

| Classes de Conjunto, Canto e Iniciações |                   |
|---|-------------------|
| Disciplinas:                            | Número de alunos: |
| Formação Musical                        | 518               |
| Orquestras                              | 93                |
| Canto                                   | 23                |
| Iniciação musical                       | 518               |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

**Tabela 15 – Distribuição dos alunos pelas disciplinas teóricas do curso secundário**

| Disciplinas Teóricas (curso secundário) |                   |
|---|-------------------|
| Disciplinas:                            | Número de alunos: |
| A.T.C                                   | 5                 |
| História da Música                      | 5                 |
| Acústica                                | 0                 |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

### Corpo docente

Até à data da elaboração deste Relatório de Estágio, o CMAC dispõe de um corpo docente constituído por 47 professores, distribuídos pelas seguintes disciplinas conforme referido na tabela seguinte:

**Tabela 16 – Distribuição dos professores pelas várias disciplinas**

| Classes                               | Disciplina                       | Quantidade de professores (por disciplina) |
|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| <b>Cordas friccionadas</b>            | Violino                          | 4  |
|                                       | Viola-d'arco                     | 1  |
|                                       | Violoncelo                       | 1  |
|                                       | Contrabaixo                      | 1  |
| <b>Cordas dedilhadas</b>              | Guitarra                         | 6  |
|                                       | Harpa                            | 1  |
| <b>Órgão, Piano, Acordeão e Canto</b> | Órgão                            | 3  |
|                                       | Piano                            | 4  |
|                                       | Acordeão                         | 1  |
|                                       | Canto                            | 2  |
| <b>Sopros e Percussão</b>             | Flauta                           | 1  |
|                                       | Oboé                             | 1  |
|                                       | Clarinete                        | 1  |
|                                       | Fagote                           | 1  |
|                                       | Saxofone                         | 1  |
|                                       | Trompete                         | 1  |
|                                       | Trompa                           | 1  |
|                                       | Trombone                         | 1  |
|                                       | Percussão/Bateria                | 2  |
| <b>Dança, Teatro e Pintura</b>        | Dança                            | 1  |
|                                       | Teatro                           | 1  |
|                                       | Pintura                          | 1  |
| <b>Classes de conjunto</b>            | Orquestra                        | 1  |
|                                       | Banda                            | 1  |
|                                       | Coros                            | 5  |
| <b>Disciplinas teóricas</b>           | Formação Musical                 | 5  |
|                                       | História da Música               | 1  |
|                                       | Análise e Técnicas de Composição | 1  |
|                                       |                                  |  |

Fonte: Elaboração do autor a partir do site: <https://www.cmac.pt/o-conservatorio/corpo-docente>

A seleção do corpo docente baseia-se no princípio de competência técnica para ministrar as respetivas áreas de formação de acordo com aplicações académicas e experiência profissional.

### **1.8 - Organização e Gestão administrativa do Conservatório**

O corpo administrativo do conservatório é constituído pelos órgãos abaixo indicados:

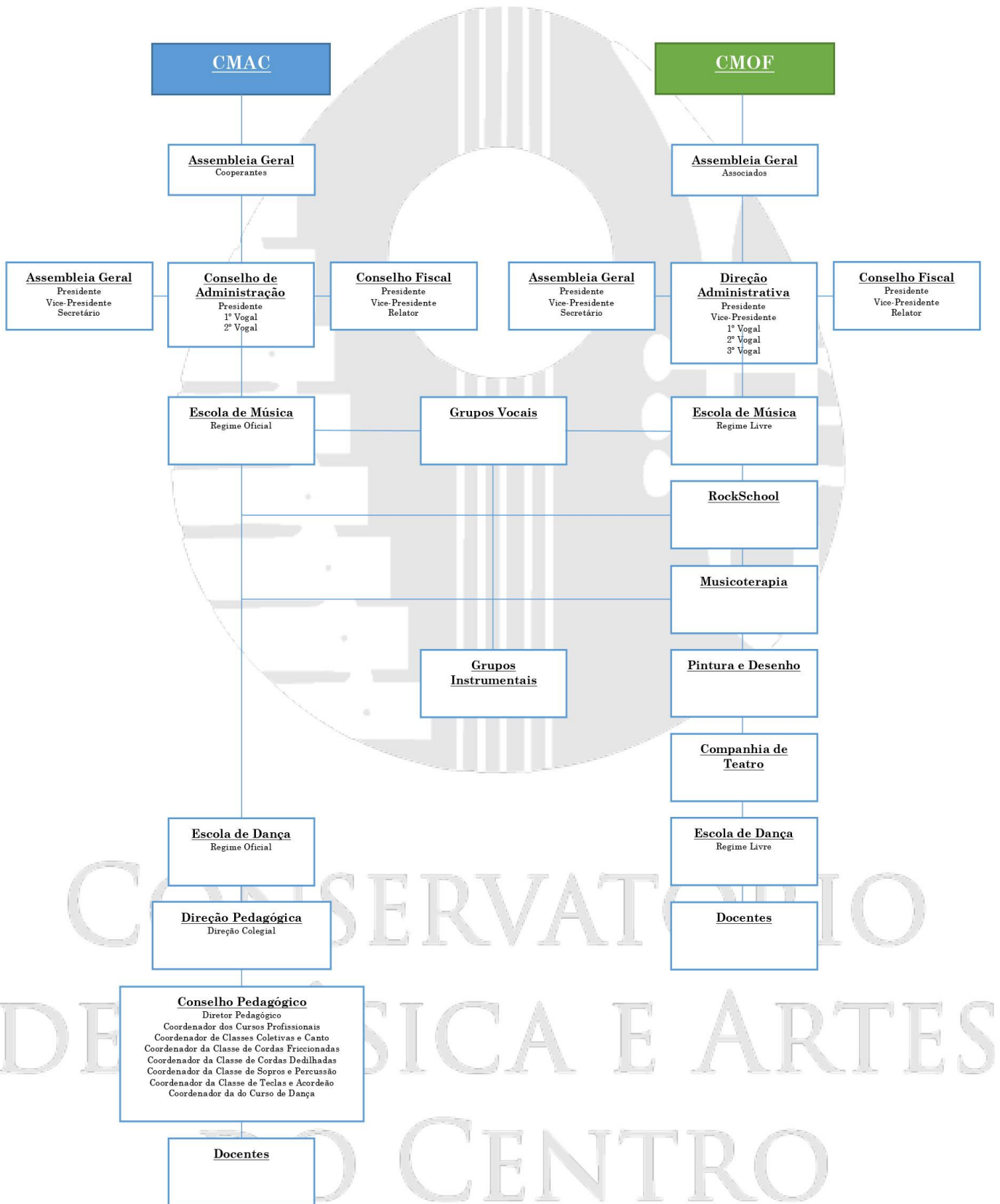
- Assembleia Geral - constituída pelo Presidente, Vice-Presidente e Secretário.
- Concelho de Administração - constituído pelo presidente, 1.º Vogal e 2.º Vogal.
- Concelho Fiscal - constituído pelo Presidente, Vice-Presidente e Relator.

O conselho pedagógico do conservatório é constituído pela direção pedagógica e pelos coordenadores das várias classes disciplinares, nomeadamente:

- classe de sopros e percussão;
- classes de cordas friccionadas e de orquestra;
- classe de cordas dedilhadas;
- classes de teclas e acordeão;
- classes coletivas de canto.

O conselho pedagógico reúne-se de duas em duas semanas com o objetivo de gerir e resolver eventuais dificuldades ou situações inerentes aos alunos, organizar e planear todas as atividades e tarefas a desenvolver, gerir e traçar necessidades e objetivos a curto, médio e longo prazo.

**Figura 1 – Organograma do CMAC e CMOF**



Fonte: Retirado do site: <https://www.cmac.pt/o-conservatorio/orgaos-sociais>

## 1.9 - Plano das Atividades

No início de cada ano letivo, o CMAC elabora, com a ajuda de todo o Corpo Docente, o Plano de Atividades. Este plano é realizado de forma a proporcionar a todos os alunos e professores oportunidades para assim reforçarem e complementarem a sua formação. Anualmente o CMAC organiza diversas atividades tanto de âmbito doméstico como de âmbito nacional. Dentre essas atividades salientam-se as seguintes:

- *masterclasses*;
- cursos de aperfeiçoamento;
- estágios;
- concursos<sup>7</sup> (Concurso de Guitarra Clássica, Concurso de Piano, Concurso de Violino e Concurso de Pequenos Pianistas);
- recitais;
- *workshops*;
- concertos (concertos finais de período e de final de ano).

Todos os participantes nestas atividades de enriquecimento educativo podem participar como músicos ou como ouvintes. Todas estas atividades são realizadas e orientadas pela comunidade docente do conservatório e/ou por professores/pedagogos/especialistas convidados pelo conservatório.

O CMAC também se esforça no sentido de proporcionar ao corpo docente as oportunidades de participar em numerosas ações de formação e palestras de forma a que estes se atualizem e qualifiquem mais e melhor o seu trabalho.

## 1.10 - Projeto Educativo

O Ministério da Educação institui que cada escola deve ser independente e autónoma. De acordo com a lei, o CMAC está autorizado a tomar as suas decisões nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacionais.

O Projeto Educativo da Escola, em conformidade com a lei vigente, pretende ser um documento de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da instituição, onde constam os princípios e os valores pelos quais a instituição se rege, bem como os seus objetivos, metas e estratégias que se compromete a cumprir.

---

<sup>7</sup> Os concursos são realizados esporadicamente desde o ano de 2008



O Projeto Educativo da Escola estabelece-se como o primeiro grande instrumento de planeamento da ação educativa. Este atua como um meio através do qual se definem as direções e orientações mais adequadas para o caminho a seguir, a fim de concretizar os objetivos delineados em prol da boa formação dos alunos. Todas estas direções e orientações são definidas em conformidade e articulação com o Regulamento Interno (que define a estrutura regulamentar e os princípios organizacionais) e com o Plano Anual de Atividades.

O atual Projeto Educativo do CMAC, em vigor desde 2018, tem como tema “Música para todos – Incluir sem distinguir”. Este foi elaborado com o objetivo de atender às expectativas dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, para que estes se sintam mais motivados e valorizados e conseqüentemente mais bem-sucedidos na aprendizagem musical e com uma maior ambição em prosseguir e aprofundar os seus estudos musicais.

Alem disso, o CMAC tem sempre com objetivo criar uma interação ativa e dinâmica com os seus alunos, criando assim os ambientes e ferramentas necessárias para lhes garantir uma boa formação, equipando-os com as competências necessárias para atender aos requisitos e necessidades tanto do progresso académico como da própria sociedade.

Trata-se de ferramentas essenciais tanto para o mundo profissional como também para a obtenção de competências enquanto ouvintes, incentivando assim o despertar de novos públicos mais bem formados e qualificados no que conta à apreciação e avaliação da qualidade musical, como também no reconhecimento e apreciação dos mais diversos géneros musicais.

Ainda é de salientar o facto de que o CMAC se esforça para diversificar os recursos educativos no país, tentando descentralizar a oferta educativa nacional e procura promover a qualidade e igualdade de oportunidades.

## 1.11 - O CMAC e a Comunidade

Sendo o CMAC o maior conservatório da região, este acaba por ser um dos principais agentes promotores da cultura musical no distrito de Leiria. Dessa forma, o CMAC presta um importante contributo cultural, promovendo a realização dos mais variados espetáculos nomeadamente:

- concertos orquestrais;
- concertos corais;
- música de câmara;
- recitais.

Além desses espetáculos toda a comunidade é também convidada ainda a assistir a audições e a participar em *ateliers* e cursos de aperfeiçoamento.

Todas estas atividades têm como objetivo dinamizar a cultura musical na região, promover o CMAC dando a conhecer o seu trabalho e a sua dinâmica, apoiar outras instituições com os mesmos fins culturais e sociais e reforçar os laços entre o CMAC e o meio social e cultural onde se insere.

Para esse efeito o CMAC estabelece protocolos e parcerias com outras entidades, tais como:

- câmaras municipais;
- juntas de freguesia;
- autarquias;
- associações;
- empresas;
- paróquias;
- agrupamentos de escolas e colégios;
- escolas superiores de música;
- a Santa Casa da Misericórdia;
- o Instituto Português da Juventude;
- a Fundação Inatel.

Entre os vários apoios prestados pelo CMAC às instituições são de destacar:

- as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC<sup>8</sup>) nos agrupamentos de escolas.
- sessões de música e musicoterapia nos centros de reabilitação e nos lares de idosos.
- participação em eventos culturais.

É de salientar que, devido ao bom trabalho de promoção cultural, o CMAC tem vindo a adquirir vários prémios nomeadamente:

- o título de instituição de mérito cultural e de mérito municipal;
- voto de louvor pela sua forte intervenção na área musical em toda a comunidade atribuído pela Assembleia Municipal de Ourém;
- eleito Personalidade do Ano da Cultura em 2013 pelo jornal regional *O Mirante*.

---

<sup>8</sup> As AEC ou Atividades de Enriquecimento Curricular consistem num projeto de ensino musical para o nível pré-escolar.

## 2 - Práticas Educativas Desenvolvidas/Estágio

### 2.1 - Caracterização da Classe de Percussão do CMAC

A Classe de Percussão do CMAC no ano letivo 2019/2020 teve na sua totalidade 13 alunos no regime articulado.

Estes alunos estiveram divididos entre dois professores: eu (o mestrando) e o meu colega Miguel Meireles, professor na mesma instituição. Na tabela abaixo seguem as informações referentes à distribuição dos alunos da classe de percussão pelos seus respetivos graus.

**Tabela 17 - Classe de Percussão**

| Regime de Frequência | Nível de Ensino |                     | Número de alunos |
|----------------------|-----------------|---------------------|------------------|
| Regime Articulado    | Básico          | 1º grau<br>(5º ano) | 2                |
|                      |                 | 2º grau<br>(6º ano) | 7                |
|                      |                 | 3º grau<br>(7º ano) | 1                |
|                      |                 | 4º grau<br>(8º ano) | 2                |
|                      |                 | 5º grau<br>(9º ano) | 1                |

Fonte: Elaboração do autor a partir de documentos obtidos junto da secretaria do CMAC

### 2.2 - Descrição do estágio em exercício

Este estágio foi desenvolvido no ano letivo 2019/2020 que coincidiu na primeira quarentena obrigatório devido à pandemia Covid-19. Vou apresentar de seguida os três alunos selecionados para o estágio, as suas características e os efeitos que essa quarentena teve no progresso educativo desses alunos.

A escolha dos alunos eleitos para a prática pedagógica descrita neste relatório de estágio baseou-se no contraste entre os níveis de ensino entre cada aluno.

Os alunos selecionados consistem:

- um aluno do 1.º grau (aluno A);
- um aluno do 3.º grau (aluno B);
- um aluno do 5.º grau (aluno C).

Estes alunos não tiveram iniciação musical ou preparatório nem qualquer tipo de contacto com o instrumento antes de iniciarem os seus estudos no conservatório. Todos eles foram sempre acompanhados até hoje por um único professor (o mestrando).

No decorrer deste estágio em exercício foram realizadas nove gravações das aulas (uma por cada aluno e por cada período letivo). As gravações foram devidamente autorizadas pelos Encarregados de Educação e pela Direção Pedagógica do CMAC.

### **Autorizações de Participação**

Todos os encarregados de educação receberam um documento a pedir autorização para a concretização das gravações das aulas. Nesse documento o encarregado de educação é devidamente informado das implicações na participação neste relatório de estágio tais como a informação de que os vídeos gravados servirão unicamente para fins do estágio em exercício, estando a identidade e privacidade do aluno assegurada. Um exemplar da autorização apresentada aos encarregados de educação encontra-se em anexo no final do trabalho.

As cópias das autorizações encontram-se nos anexos.

### **2.3 - Caracterização dos alunos seccionados para o estágio em exercício**

#### **2.4 - Aluno A – Curso Básico Articulado (1º grau/5º ano)**

O aluno A tem 11 anos de idade e, no ano letivo 2019/2020, frequentou o 5.º ano de escolaridade na Escola Básica e Secundária da Batalha e o 1.º grau no CMAC no regime articulado. Estando no 1.º grau, este tem presente no seu plano curricular as disciplinas de instrumento, formação musical, formação auditiva e classe de conjunto vocal.

A razão pela qual este aluno optou pelo ensino especializado da música na variante percussão deve-se especialmente às atividades de divulgação feitas pelo CMAC junto das turmas do 4.º ano de escolaridade. Estas atividades consistem em pequenas demonstrações onde as crianças interagem e experimentam os vários instrumentos musicais junto do professor do respetivo instrumento. Depois desses pequenas demonstrações a criança decide, por ordem de preferência, quais os três instrumentos de que gostou mais.

Estas atividades, além de darem a conhecer os instrumentos às crianças, servem também como guias que orientam o conservatório na distribuição das vagas disponíveis nos diferentes instrumentos pelos alunos que ingressam no 1.º grau do regime articulado.

O aluno A, após entrar no conservatório, adquiriu alguns instrumentos de percussão para assim poder estudar em casa, entre eles um xilofone, uma caixa e respetivas baquetas.

### **Aspetos positivos e negativos**

#### **Aspetos positivos:**

- facilidades ao nível motor (coordenação);
- facilidades ao nível da capacidade de memorização;
- níveis altos de concentração
- aluno muito empenhado, pois, realiza um estudo semanal bastante regular;
- aluno com um ótimo acompanhamento em casa;
  - este tem um encarregado de educação sempre interessado e preocupado na evolução educativa do seu educando;
- o aluno possui na sua habitação todos os instrumentos de percussão necessários para o nível em que se encontra.

#### **Aspetos negativos**

O aluno A manifesta apenas dificuldades ao nível auditivo e a cantar. Este apresenta dificuldades em repetir vocalmente pequenas frases melódicas, pois canta sem grande noção de alturas sonoras. Além disso, este sente dificuldades em reconhecer auditivamente erros melódicos ou rítmicos quando estes ocorrem.

## **Trabalho desenvolvido**

Durante o ano desenvolveu-se um trabalho concentrado nos aspetos posturais, técnicos, auditivos e imitativos inerentes à caixa e à marimba a duas baquetas. Dessa forma o aluno adquiriu e desenvolveu rapidamente todas as competências e objetivos propostos nos planos de aula e no plano anual, bem como explorou conteúdos mais avançados que ultrapassaram as metas preestabelecidas.

## **Quarentena**

A quarentena obrigatória de 2020 devido à pandemia COVID-19 não teve qualquer impacto negativo nos progressos educativos do aluno A. Como já referido, este possuía na sua habitação todos os instrumentos de percussão e recursos necessários para a aprendizagem dos conteúdos inerentes ao nível onde este se encontrava.

Esta mudança resultou só numa pequena adaptação das estratégias e conteúdos usados até então para um ensino à distância, um fator que não penalizou de forma alguma o aluno A.

## **Resultados**

Durante o ano letivo, todas as dificuldades demonstradas no início do ano foram sendo ultrapassadas através do trabalho realizado em aula como em casa o que fez incutir no aluno a noção da necessidade de um estudo individual eficiente e eficaz para assim atingir o domínio dos conteúdos. Dessa forma, e volto a frisar, o aluno A foi capaz de aprender todos os conteúdos traçados na planificação anual.

### **2.5 - Aluno B – Curso Básico Articulado (3.º grau/7.º ano)**

O aluno B tem 13 anos de idade e, no ano letivo 2019/2020, frequentou o 7.º ano de escolaridade no Colégio Sagrado Coração de Maria e o 3.º grau do CMAC no regime articulado. Estando no 3.º grau, este tem presente no seu plano curricular as disciplinas de instrumento, formação musical, formação auditiva, classe de conjunto vocal e orquestra.

Este ano letivo consiste já no terceiro ano consecutivo em que o mestrando (professor) trabalha com este aluno. Dessa forma já existe preestabelecida uma boa relação afetiva e de trabalho com o mesmo.

Este ano letivo será maioritariamente um ano de continuidade, onde serão mais bem consolidados alguns aspetos aprendidos no ano passado, bem como alguns conteúdos novos.

### **Aspetos positivos e negativos**

#### **Aspetos positivos:**

- facilidades ao nível motor (coordenação);
- facilidades ao nível da capacidade de memorização;
- altos níveis de concentração;
- aluno muito motivado;
- o aluno realiza um estudo regular;
- tem um bom acompanhamento em casa e o encarregado de educação apresenta-se sempre interessado no processo educativo;
- o aluno não possui na sua habitação os instrumentos de percussão necessários para o nível onde se encontra, mas este desloca-se com frequência às instalações do conservatório para estudar.

#### **Aspetos negativos**

O aluno B manifesta apenas dificuldades ao nível da leitura de partitura. Este lê a partitura sempre de uma forma bastante lenta, sem certezas no nome das notas e ritmo.

#### **Trabalho desenvolvido**

Durante este ano letivo, o aluno desenvolveu um trabalho bastante focado na marimba a quatro baquetas (técnica Burton<sup>1</sup>) e no desenvolvimento de competências de leitura.

**Figura 2: Técnica Burton**



Fonte: Imagem retirada do site (<https://www.miketruesdell.com/blog/fourmallet>)

---

<sup>1</sup> A técnica Burton consiste numa forma de preensão em duas baquetas em cada mão para assim tocar um instrumento de percussão, como a marimba e vibrafone. Esta foi criada e desenvolvida pelo vibrafonista de jazz Gary Burton por volta dos anos 60. (Burton, 2013)



O aluno assimilou rapidamente a nova técnica para quatro baquetas (Burton), o que abriu as portas a um repertório harmonicamente mais interessante que viria a motivar mais o aluno.

Em relação à leitura, fez-se um trabalho bastante rigoroso e didático à base de jogos de identificação de notas na partitura. Este trabalho fez o aluno ultrapassar rapidamente essa dificuldade, agilizando assim o processo de montagem de repertório.

Durante este ano letivo, o aluno assimilou bastante bem a noção da importância da partitura como uma ferramenta de auxílio à memorização.

### **Quarentena e resultados**

Devido à quarentena obrigatória de 2020, o aluno B ficou, desde março, sem acesso aos instrumentos de percussão presentes nas instalações do CMAC. Esse impedimento viria a limitar gravemente a aprendizagem do mesmo. Dessa forma o aluno B não cumpriu, compreensivelmente, todos os conteúdos presentes na planificação anual.

### **2.6 - Aluno C – Curso Básico Articulado (5.º grau/9.º ano)**

O aluno C tem 15 anos de idade e, no ano letivo 2019/2020, frequentou o 9.º ano de escolaridade na Escola Secundária de Porto de Mós e o 5.º grau no CMAC no regime articulado. Estando no 5.º grau, este tem presente no seu plano curricular as disciplinas de instrumento, formação musical, formação auditiva, classe de conjunto vocal e orquestra.

Este ano letivo será, para este aluno, o final do ciclo básico, e será também o último ano que este frequentará o regime articulado. O aluno não continuará no regime articulado, pois demonstra interesse em explorar outra área de especialização. Mesmo assim, após a conclusão do 5.º grau, este pretende continuar o estudo de percussão frequentando o regime livre.

## **Aspetos positivos e negativos**

### **Aspetos positivos:**

- é um aluno concentrado;
- memoriza facilmente os conteúdos;
- tem uma boa leitura da partitura;
- tem boas competências ao nível motor;
- é um aluno responsável.

### **Aspetos negativos**

Por outro lado, o aluno não estuda o suficiente para o nível onde se encontra.

Esta falta de estudo revela-se devido às seguintes situações:

- o aluno tem alguns instrumentos de percussão na sua habitação, mas esses instrumentos já não se adequam ao nível do repertório onde o aluno se encontra;
- os instrumentos necessários e adequados ao nível do aluno encontram-se no CMAC. Devido a esta situação, o aluno deveria deslocar-se com mais frequência ao CMAC para assim estudar, algo que o encarregado de educação do mesmo teve muitas dificuldades em cumprir, pois reside longe e tem um horário de trabalho bastante incompatível.

## **Quarentena e resultados**

O aluno C também foi muito prejudicado pela quarentena obrigatória de 2020. O aluno C normalmente já não estudava o suficiente nos instrumentos de percussão do CMAC, e o pouco que estudava consistia entre meia a uma hora de estudo antes da aula. Desde março, agora sem acesso aos instrumentos de percussão do CMAC, os processos de aprendizagem sofreram mudanças drásticas que viriam a atrasar muito o processo de aprendizagem. Dessa forma o aluno C, compreensivelmente, também não cumpriu os conteúdos presentes na planificação anual.

## 2.7 - Descrição das Aulas

### 2.7.1 - Aluno A

Este ano letivo consiste no primeiro ano de contacto que este aluno tem com os instrumentos de percussão. Para esse efeito, irá ser realizado um trabalho ao nível da consolidação das bases técnicas e posturais inerentes ao instrumento marimba a duas baquetas e caixa.

### Conteúdos e competências trabalhadas

Nas primeiras aulas de percussão são ensinados ao aluno A os seguintes conteúdos e competências:

1. os nomes de alguns dos instrumentos de percussão a estudar;
2. montagem, desmontagem e ajustes no tripé de caixa e na marimba;
3. a postura corporal correta para tocar marimba e caixa;
4. a técnica correta para a prensão das baquetas (*Matched Grip*<sup>2</sup>);

**Figura 3: Matched Grip.**



Fonte: Imagem retirada do site (<https://sonomusic.com.au/matched-grip-for-drummers/>)

- esta técnica é utilizada tanto na caixa como na marimba;

---

<sup>2</sup> Em percussão, *grip* significa a maneira como o músico segura as baquetas de percussão na mão. Para segurar uma baqueta em cada mão o percussionista utiliza uma das seguintes técnicas:

- *Unmatched grip*, mais conhecida como técnica tradicional devido à sua origem na caixa tradicional, nas quais as mãos direita e esquerda seguram as baquetas de maneiras diferentes.
- *Matched grip*, nesta técnica as mãos seguram os baquetas da mesma forma, mas em espelho.

5. os corretos pontos de contacto das baquetas com os instrumentos:
  - marimba - centro da lâmina;
  - caixa - centro da pele.
6. o correto gesto para a produção sonora na caixa e marimba;
  - noção auditiva do tipo de som a ser reproduzido;
  - controlo do movimento (pulso, braço e dedos), ressalto e amplitude para a produção desse tipo de som.

Depois de compreendidos todos os pontos acima referidos são ensinados e realizados os seguintes exercícios:

### Caixa

Na caixa são realizados exercícios para o desenvolvimento da independência entre mão esquerda e mão direita. Estas escolhas de exercícios visam a trabalhar os seguintes rudimentos<sup>3</sup>:

- *single stroke*<sup>4</sup>,

**Figura 4<sup>5</sup>: Single stroke**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- *double stroke*<sup>6</sup>,

**Figura 5: Double stroke**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

<sup>3</sup> Os rudimentos são combinações de padrões rítmicos preestabelecidos utilizados para melhorar e agilizar aspetos motores, técnicos, de independência e destreza entre as duas mãos.

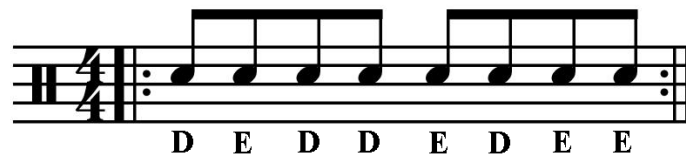
<sup>4</sup> *Single stroke* - percussão de uma só nota em cada uma das mãos.

<sup>5</sup> Na figura o D corresponde à mão direita e o E à mão esquerda.

<sup>6</sup> *Double stroke* - percussão de duas notas seguidas com uma só mão.

- *paradiddle*<sup>7</sup>,

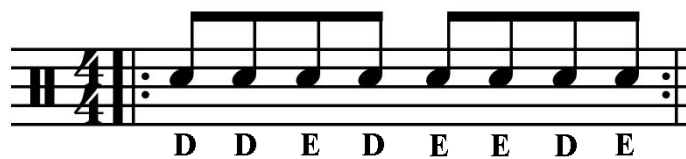
**Figura 6: *Paradiddle***



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- *paradiddle invertido*<sup>8</sup>,

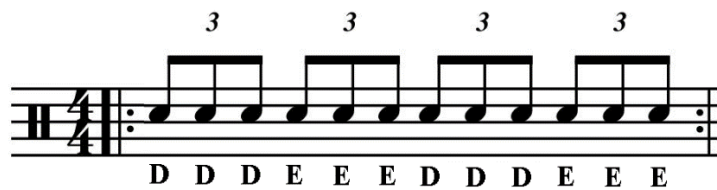
**Figura 7: *Paradiddle invertido***



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- *triple stroke*<sup>9</sup>,

**Figura 8: *Triple stroke***



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

Todos estes aspetos foram trabalhados com recurso aos seguintes materiais:

- *Developing Dexterity* de Mitchell Peters;
- manual *Percussion Studio* de Siegfried Fink.

A prática dos rudimentos é sempre acompanhada de metrónomo ou música, para assim desenvolver o sentido e a noção de pulsação.

<sup>7</sup> *Paradiddle* - consiste numa onomatopeia que corresponde a uma sequência de dois *single stroke*

<sup>8</sup> *Paradiddle invertido* - consiste numa onomatopeia que corresponde a uma sequência de um *double stroke* seguido de dois *single stroke*.

<sup>9</sup> *Triple stroke* - percussão de três notas seguidas com uma só mão.

## **Marimba**

Na marimba é feito o reconhecimento visual e auditivo das notas musicais no teclado a partir de jogos didáticos. Para o desenvolvimento desta competência utilizei jogos didáticos da minha autoria onde o aluno aprende a relacionar o nome da nota ao som (cantando e tocando) e depois ou posicionamento desta no teclado. Estes exercícios envolvem treino auditivo, vocal, reconhecimento visual e de memorização.

Desenvolvimento de competências auditivas, cognitivas, motoras e de memorização a partir de exercícios de imitação na execução de escalas e arpejos exemplificados pelo professor/mestrando.

As escalas e respectivos arpejos apreendidos foram os seguintes: dó maior, ré maior, mi maior, lá maior, sol maior, lá maior e si maior.

Estas escalas visam a desenvolver:

- uma melhor preensão de baquetas (técnica *Matched grip*);
- a qualidade do movimento para a produção sonora e som reproduzido;
- a agilidade dos membros superiores;
- a noção do movimento corporal em relação à performance e ao instrumento;
- a noção e compreensão auditiva das tonalidades e estruturas harmónicas e melódicas;
- a capacidade de memorização.

## **Repertório**

Depois de o aluno dominar os aspetos mais básicos relacionados com as competências motoras, cognitivas e auditivas inerentes à marimba a duas baquetas e à caixa, partimos assim para a montagem de repertório.

## **Marimba**

Na marimba realizei unicamente um trabalho por imitação de pequenos temas músicas (escolhidos pelo aluno) para assim este continuar a desenvolver as competências técnicas, auditivas e de memorização au mesmo tempo que se envolve cada vez mais no processo educativo. Esta estratégia tem como principal objetivo manter bons níveis de motivação.

### **Repertório de marimba desenvolvido durante o ano:**

- música “Calma” de Pedro Capó;
- música “Faz Gostoso” de Blaya;
- tema do filme *Piratas das Caraíbas*;
- música “*Despacito*” de Luis Fonsi;
- tema do videogame Super Mario Bros.;
- tema da série de animação *Gravity Falls*;
- música “*I want to break free*” da banda Queen;
- página 8 - exercício 1 do manual *Modern School for Xylophone Marimba Vibraphone* de Morris Goldenberg.

Todas as músicas e temas à exceção dos exercícios do manual *Modern School for Xylophone Marimba Vibraphone* de Morris Goldenberg foram adaptados à marimba através de arranjos da minha autoria.

Estes arranjos foram realizados com o objetivo de desenvolver os seguintes aspetos:

- a capacidade do aluno em imitar (ouvindo, cantando e tocando);
- a capacidade deste em memorizar pequenas frases melodicorrítmicas;
- a apreensão de baquetas (técnica *Matched grip*),
- a capacidade de este detetar erros na performance e corrigi-los;
- a qualidade do movimento para a produção sonora e som reproduzido;
- a agilidade dos membros superiores;
- a noção do movimento corporal em relação à performance e ao instrumento.

## Caixa

Na caixa, comecei por realizar um trabalho por imitação e, aos poucos, fui introduzindo a partitura. Esta introdução da partitura mais cedo em relação à marimba deve-se a dois factos:

- a leitura de partitura na caixa é mais fácil, pois esta é puramente rítmica, ou seja, esta é uma leitura realizada num eixo horizontal e num sentido da esquerda para a direita. Tais características aproximam-se bastante com a já familiar leitura da língua portuguesa, ao contrário do que acontece na marimba, em que a leitura é rítmica e melódica, ou seja, é uma leitura realizada num eixo horizontal e vertical em simultâneo, o que acaba por ser um processo mais difícil e confuso para o aluno;
- a caixa, neste nível de ensino, não apresenta muita variedade sonora, algo que torna mais difícil a memorização de frases puramente rítmicas mais extensas e com diferentes padrões rítmicos. Já na marimba as várias alturas sonoras facilitam o processo de memorização, uma vez que estabelecem melhor um sentido melódico com princípio, meio e fim.

## Repertório de caixa desenvolvido durante o ano

O repertório foi retirado do manual *Percussion Studio: Studies for Snare Drum* de Siegfried Fink e foram os trabalhados os estudos número 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11. Neste repertório referido foram trabalhados os seguintes aspectos:

- noção de pulsação, divisão e compasso;
- identificação visual e auditiva dos seguintes fenómenos musicais:
  - notação:
    - mínimas,
    - semínimas,
    - colcheias,
    - respetivas pausas;
    - pontos de aumento;
    - ligaduras de prolongação;
  - dinâmicas:
    - *piano*;
    - *mezzo forte*;
    - *forte*;
    - *crescendos* e *diminuendos*;
    - acentuações.



- execução instrumental dos fenómenos acima descritos;
- a apreensão de baquetas (técnica *Matched grip*);
- o controlo do ressaltado da pele;
- a qualidade do movimento para a produção sonora e som reproduzido;
- a agilidade dos membros superiores;
- a capacidade de este detetar erros na performance e corrigi-los.

### **Música de câmara**

A música de câmara também foi sendo desenvolvida através de pequenos duetos na marimba onde o aluno toca a melodia e o professor a harmonia, como também em duetos de marimba e bateria onde o aluno toca a melodia na marimba e o professor acompanha com um ritmo na bateria. O repertório utilizado para desenvolver esta competência foi o mesmo que na marimba.

### **Quarentena e resultados**

A quarentena obrigatória de 2020 não atrasou nem atrapalhou os progressos de aprendizagem do aluno A. A transição das aulas presenciais para as aulas *online* foi suave e ininterrupta. O professor não teve necessidade de alterar muito a abordagem e as estratégias de ensino.

#### **2.7.2 - Aluno B**

No início deste ano letivo começamos por fazer um trabalho dedicado a consolidar vários aspetos técnicos, motores e posturais já aprendidos.

### **Marimba**

Primeiros aspetos a serem trabalhados:

- melhorar e consolidar a apreensão das baquetas (*Matched grip*);
- melhorar o equilíbrio entre as duas mãos;
- melhorar o movimento sonoro e a qualidade de som reproduzido;
- correção de aspetos posturais como posicionamento e movimento do corpo em relação ao instrumento e à performance;
- agilização cognitiva e motora na execução de escalas e arpejos (o aluno já conhece todas as escalas maiores e menores, assim como os respetivos arpejos).

Todos estes aspetos foram trabalhados com recurso aos seguintes materiais:

- manual *Modern School for Xylophone, Marimba and Vibraphone* de Morris Goldenberg;
- todas as escalas e arpejos maiores e menores.

Depois de elaborado o trabalho de correção e consolidação dos vários aspetos acima referidos, iniciamos pela primeira vez a aprendizagem da técnica para quatro baquetas (técnica Burton).

### **Introdução à técnica para quatro baquetas (técnica Burton)**

Em primeiro lugar realizamos a aprendizagem, passo a passo, da colocação das baquetas nos sítios corretos em cada uma das mãos. Depois de o aluno compreender todo este processo e as baquetas serem mantidas de forma correta regularmente, são iniciados os exercícios para consolidar e aperfeiçoar a técnica e os movimentos para a produção sonora.

Para esse fim realizamos os seguintes exercícios para:

- trabalhar a rotação de pulso numa abertura de quarta ou quinta perfeita;
- desenvolver a amplitude de movimento de braço e pulso;
- desenvolver o controlo do ressalto das baquetas no instrumento<sup>10</sup>;
- trabalhar a independência entre cada uma das baquetas;
- desenvolver a abertura entre as duas baquetas de cada mão;
  - neste ponto trabalhamos aberturas de:
    - segundas maiores;
    - terceiras maiores;
    - quartas perfeitas;
    - quintas perfeitas;
    - oitavas perfeitas.

---

<sup>10</sup> O contacto das baquetas de marimba nas lâminas de madeira do instrumento não resulta em ressalto, por isso o instrumentista para reproduzir um bom som deve criar ou simular o ressalto usando o braço e o pulso.

Os exercícios acima referidos foram trabalhados a partir de todas as escalas maiores e menores e respetivos arpejos. Estes exercícios não são provenientes de algum manual ou método específico, tendo sido criados e desenvolvidos pelo professor/mestrando.

Depois de o aluno dominar os princípios básicos da técnica Burton, começamos a montar algum repertório aplicando os aspetos aprendidos. Começamos por trabalhar pequenas melodias da página 30 - exercício 1 e 2 do manual *Modern School for Xylophone, Marimba and Vibraphone* de Morris Goldenberg. Esta escolha de repertório visa solidificar todos os aspetos técnicos trabalhados até então e aplicá-los a pequenas frases melódicas.

Depois de efetuado todo este trabalho para a consolidação da técnica de Burton, iniciamos a aprendizagem da peça *From the Cradle* do manual *Image* de Bart Quartier. Esta peça para quatro baquetas é bastante importante no que conta ao desenvolvimento de qualquer tipo de técnica para quatro baquetas, dado que nesta peça são aplicadas muitas competências importantes para o domínio e controle da técnica.

A peça *From the Cradle* visa a trabalhar os seguintes aspetos técnicos de leitura e expressivos:

- aberturas de quartas perfeitas e sextas maiores;
- rotação de pulso;
- movimentação e posicionamento do corpo (rotação de tronco);
- controlo na amplitude das baquetas;
- controlo das seguintes dinâmicas: *piano*, *mezzo-forte* e *forte*;
- noção de tempo e contratempo;
- leitura em duas claves (sol e fá)
- exploração de diferentes pontos de contacto das baquetas no instrumento: centro e ponta da lâmina;
- noção de expressividade melódica (fraseado);
- independência entre os dois membros superiores.

A peça *From the Cradle* foi aprendida com sucesso, visto que o aluno se sentia preparado para todas as nuances técnicas que a peça exigia. Para além disso, o aluno demonstrou-se bastante motivado pelo grau de desafio que peça apresentou.

## Caixa

Na caixa começamos também por fazer um trabalho dedicado a consolidar aspetos técnicos, motores e posturais.

Primeiros aspetos a serem consolidados e apreendidos:

- melhorar e consolidar a preensão das baquetas (*Matched grip*);
- melhorar o equilíbrio entre as duas mãos;
- melhorar o controlo do ressalto da baqueta na pele;
- melhorar o movimento sonoro e a qualidade de som reproduzido;
- agilização cognitiva e motora na execução de rudimentos:
  - *single stroke*;
  - *double stroke*;
  - *paradiddle*;
  - *paradiddle invertido*;
  - *triple stroke*;
  - *paradiddle diddle*<sup>11</sup>;

**Figura 9: Paradiddle diddle**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- *flam*<sup>12</sup>;

**Figura 10: Flam**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

<sup>11</sup> *Paradiddle diddle* - consiste numa onomatopeia que corresponde a uma sequência de dois *single stroke* seguidos por dois *double stroke*.

<sup>12</sup> *Flam* - consiste numa onomatopeia que corresponde a uma sequência de uma nota (nota secundária) imediatamente seguida por outra nota mais forte que a primeira (nota principal).

- correção de aspetos posturais como posicionamento e movimento do corpo em relação ao instrumento.

Todos estes aspetos foram trabalhados com recurso aos seguintes manuais:

- *Developing Dexterity* de Mitchell Peters;
- *Percussion Studio* de Sigfried Fink.

Depois de elaborado o trabalho de correção e consolidação dos vários aspetos acima referidos, iniciamos montagem de repertório. Começamos com o estudo 46 do manual *Percussion Studio* de Sigfried Fink. Esta escolha de estudo visa a trabalhar especialmente o domínio dos seguintes rudimentos, células rítmicas e dinâmicas.

- Rudimentos:
  - *single stroke*;
  - *double stroke*;
- Células rítmicas nos seguintes *stickings*<sup>13</sup>:

**Figura 11: Colcheia seguida de duas semicolcheias (a)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 12: Colcheia seguida de duas semicolcheias (b)**

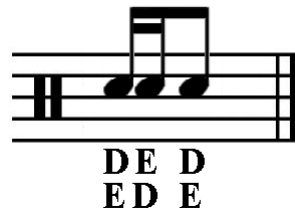


Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

---

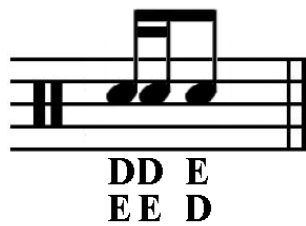
<sup>13</sup> O *sticking* é um termo utilizado em percussão e constitui na predeterminação da correspondência das notas a tocar com cada uma das baquetas. Ou seja, o *sticking* estabelece quais as baquetas responsáveis por tocar cada uma das notas numa passagem musical.

**Figura 13: Duas semicolcheias seguidas de colcheia (a)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 14: Duas semicolcheias seguidas de colcheia (b)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 15: Quatro semicolcheias (a)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 16 Quatro semicolcheias (b)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 17: Galope**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- Dinâmicas:
  - *piano e forte,*
  - *crescendo e diminuendo,*
  - acentuações em *piano.*

O aluno aprendeu com sucesso todos os aspectos cognitivos e técnicos inerentes ao repertório desenvolvido.

### **Leitura**

Em relação à leitura da partitura, que consiste numa das grandes dificuldades do aluno B, foi realizado um trabalho direcionado e focado no desenvolvimento dessa mesma competência. Para esse efeito, foram realizados pequenos jogos de identificação de notas na partitura. Estes jogos consistiam na identificação de notas soltas (sem ritmo) de forma a isolar e a desenvolver a leitura vertical. À medida de que o aluno ia dominando e agilizando o processo de identificação das notas musicais na partitura, aos poucos ia associando o ritmo começando com semibreves, mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias e depois combinações entre cada uma das figuras. O aluno B desenvolveu bastante bem esta competência e, em pouco tempo, começou a ler frases mais complexas e a conseguir montar repertório de uma forma mais autónoma.

### **A quarentena**

Para o aluno B, a quarentena obrigatória veio a interromper e a limitar gravemente todo o seu processo educativo.

Esta interrupção abrupta deve-se aos seguintes problemas mencionados na página seguinte:

1. o acesso negado às instalações e instrumentos de percussão do Conservatório de Fátima impediu o aluno de estudar;
2. como agravante o aluno não possuía quaisquer instrumentos de percussão na sua residência;
3. consequente desmotivação e desinteresse no instrumento e nas aulas;
4. o aluno foi sobrecarregado com trabalhos de casa provenientes da escola regular, algo que viria a limitar o tempo de estudo para a minha disciplina.

Estes quatro problemas forçaram uma mudança radical na abordagem e nas estratégias de ensino utilizadas até então.

O professor/mestrado, numa tentativa de minimizar os efeitos negativos desta situação, foi obrigado a pensar de forma mais flexível e criativa na elaboração de uma nova abordagem ao ensino que se adaptasse às inúmeras limitações deste aluno em particular.

Esta nova abordagem foi criada com o principal objetivo de não deixar o aluno ficar desmotivado, nesta altura de desânimo e incerteza, e manter, dentro do possível, as competências motoras e cognitivas aprendidas e trabalhadas até então.

### **Adaptação do ensino à quarentena**

Devido à quarentena, algumas das estratégias e repertório tiveram de ser adaptadas. Abaixo serem as alterações realizadas.

#### **Marimba:**

- utilizamos uma *clavinova* como marimba;
  - o aluno possuía uma *clavinova* na sua habitação, por isso utilizamos esse instrumento como substituto da marimba;
  - o aluno para tocar usava os dois dedos indicados de forma a simular baquetas;
- interrompemos o estudo da peça *From the Cradle* (peça para quatro baquetas) e começamos a trabalhar peças/músicas a duas baquetas, estas escolhidas exclusivamente pelo formando de forma a envolver mais o aluno no processo educativo e a manter bons níveis de motivação;



- usando somente os dedos indicadores, trabalhamos arranjos, da minha autoria, das músicas *Perfect* de Ed Sheeran e *No Sleep* de Martin Garrix, tal como escalas maiores e menores e respectivos arpejos;
- utilizamos a superfície da cama para realizar os exercícios para quatro baquetas (técnica Burton);
  - Na superfície mole da cama foi possível trabalhar todos os exercícios de rotação, independência, ressaltado e aberturas da técnica Burton. Claro que não substituí o instrumento, mas de certa forma já dava para ter, parcialmente, a sensação de tocar marimba.

## Caixa

Utilizamos a superfície de uma mesa como substituto da caixa, pois a mesa tem uma superfície dura e ressaltante que se aproxima bastante da pele da caixa.

## Repertório e exercícios adaptados para a quarentena

O estudo selecionado foi o estudo número 20 do manual *Elementary snare-drum studies* de Mitchell Peters. Este estudo visa a trabalhar especialmente o controle dos dedos na execução dos seguintes rudimentos:

- *single*;
- *dobles*;
- *paradiddle*;
- *double paradiddle*<sup>14</sup>.

**Figura 18: Double paradiddle**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

<sup>14</sup> *Double paradiddle* - consiste numa onomatopeia que corresponde a uma sequência de quatro *single stroke* seguidos por um *double stroke*.

## **Resultados da quarentena**

Mesmo com todo o esforço em criar um método que se adaptasse perfeitamente à situação, todas estas limitações foram com certeza resultar num grande atraso nos progressos educativos do aluno B comparativamente a uma situação dita normal, principalmente nos progressos relacionados com a técnica para quatro baquetas (técnica Burton). Mesmo assim, dentro destas circunstâncias, o aluno manteve-se motivado e de uma forma geral conseguiu manter a maioria dos aspetos técnicos aprendidos.

### **2.7.3 - Aluno C**

No início deste ano letivo, começamos por fazer um trabalho dedicado a consolidar os seguintes seis aspetos técnicos, motores e posturais já aprendidos nos anos anteriores.

#### **Marimba**

##### **Primeiros aspetos a serem trabalhados:**

1. melhorar e consolidar a preensão das baquetas (técnica Burton);
2. correção de aspetos posturais como posicionamento e movimento do corpo em relação ao instrumento e à performance;
3. agilização cognitiva e motora na execução de todas as escalas e arpejos maiores e menores;
4. melhorar o equilíbrio entre as quatro baquetas;
5. melhorar a rotação de pulso;
6. melhorar o movimento sonoro e a qualidade de som reproduzido;

Todos estes aspetos foram trabalhados com recurso aos seguintes materiais:

- exercícios da minha autoria desenvolvidos com o intuito de melhorar a rotação, amplitude, ressalto, independência e abertura de baquetas;
- escalas e arpejos maiores e menores;
- A peça *Stepping Stone* do manual *Image: 20 Children's Songs for Marimba* de Bart Quartier.

Depois de desenvolvido todo o trabalho de consolidação dos vários aspetos técnicos e cónitos acima referidos, começamos a montar repertório novo.

Começamos por trabalhar a peça *Santa Claus* do manual *Image: 20 Children's Songs for Marimba* de Bart Quartier.

A peça *Santa Claus* visa a trabalhar as seguintes competências:

- aberturas de segundas e terceiras maiores e menores, quartas e quintas perfeitas;
- rotação de pulso;
- movimentação e posicionamento do corpo (rotação de tronco);
- controlo na amplitude das baquetas;
- controlo das seguintes dinâmicas: *piano*, *mezzo-forte* e *forte*;
- noção de tempo e contratempo;
- exploração de diferentes pontos de contacto das baquetas no instrumento: centro e ponta da lâmina;
- noção de expressividade melódica (fraseado);
- independência entre os dois membros superiores;
- leitura em duas claves (sol e fá).

De uma forma geral, a aprendizagem desta peça correu bastante bem. O aluno somente sentiu dificuldades na memorização de uma das partes da peça.

## **Caixa**

Na caixa começamos também por fazer um trabalho dedicado a consolidar aspetos técnicos, motores e posturais.

### **Primeiros aspetos a serem consolidados:**

- melhorar e consolidar a preensão das baquetas (*Matched grip*);
- melhorar o equilíbrio entre as duas mãos;
- melhorar o controlo do ressaltado da baqueta na pele;
- melhorar o movimento sonoro e a qualidade de som reproduzido;
- agilização cognitiva e motora na execução dos rudimentos:
  - *single stroke*;
  - *double stroke*;
  - *paradiddle*;
  - *paradiddle invertido*;
  - *triple-stroke*;
  - *paradiddle-diddle*;
  - *flam*;

- *drag*<sup>15</sup>;

**Figura 19: Drag**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- correção de aspectos posturais como posicionamento e movimento do corpo em relação ao instrumento.

Todos estes aspectos foram trabalhados com recurso aos seguintes materiais:

- os rudimentos constam do manual *Developing Dexterity* de Mitchell Peters;
- página 4 do manual *Developing Dexterity* de Mitchell Peters;
- manual *Percussion Studio* de Sigfried Fink.

Depois de elaborado o trabalho de correção e consolidação dos vários aspectos acima referidos, iniciamos um trabalho dedicado à agilização dos movimentos de dedos.

Para esse efeito utilizamos exercícios específicos para dedos das páginas 44, 45 e 46 do manual *Developing Dexterity* de Mitchell Peters.

### **Repertório para caixa**

Em termos de repertório, começamos com o estudo no 46 do manual *Percussion Studio* de Sigfried Fink. Esta escolha de estudo visa a trabalhar especialmente o domínio dos seguintes rudimentos, células rítmicas e dinâmicas.

- Rudimentos:
  - *single stroke*;
  - *double stroke*.

<sup>15</sup> *Drag* - consiste numa onomatopeia que corresponde a uma sequência de duas notas (notas secundárias) imediatamente seguidas por outra nota mais forte que as duas primeiras (nota principal).

- Células rítmicas nos seguintes *stickings*:

**Figura 20: Colcheia seguida de duas semicolcheias (a)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 21: Colcheia seguida de duas semicolcheias (b)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 22: Duas semicolcheias seguidas de colcheia (a)**



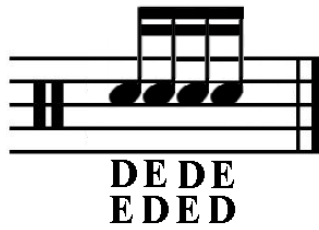
Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 23: Duas semicolcheias seguidas de colcheia (b)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 24: Quatro semicolcheias (a)**



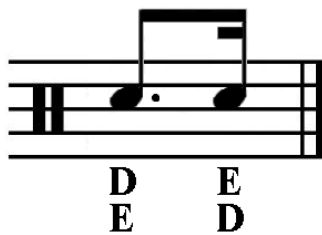
Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 25: Quatro semicolcheias (b)**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 26: Galope**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- Dinâmicas:
  - *piano e forte,*
  - *crescendo e dininuendo,*
  - acentuações em *piano.*

O aluno assimilou bastante bem todas as nuances técnicas e musicais presentes neste estudo.

## **A quarentena**

A quarentena obrigatória teve um impacto bastante negativo neste aluno em particular, pois este, estando no 5.º grau do conservatório, tem uma maior variedade de instrumentos para estudar, entre eles marimba de cinco oitavas, vibrafone e timbales, instrumentos os quais só estão presentes nas instalações do conservatório de Fátima. Com a quarentena, estes instrumentos estiveram inacessíveis durante todo o período de quarentena, provocando inúmeros problemas que, por mais adaptação e flexibilidade de estratégias e métodos aplicados, iriam abalar gravemente os progressos educativos deste aluno.

Mesmo assim, numa tentativa de salvar a evolução educativa deste aluno, realizaram-se as seguintes adaptações aos métodos e estratégias.

### **Adaptação de estratégias**

O aluno felizmente possuía na sua habitação uma caixa e um pequeno xilofone. Tais instrumentos não eram completamente adequados e suficientes, mas vieram aliviar o processo de adaptação de repertório e estratégias.

### **Adaptações realizadas:**

- devido à circunstância, retirei o repertório para marimba de 5 oitavas, timbales e vibrafone;
- numa tentativa de motivar o aluno, pedi ao mesmo para escolher todo o repertório a ser aprendido no xilofone;
- adaptei o repertório escolhido pelo aluno para ser tocado no xilofone a 3 baquetas;
- em relação à caixa, esta não foi comprometida pois o aluno possuía o instrumento adequado em casa.

## Repertório e exercícios trabalhados durante a quarentena

### Marimba (xilofone).

- Um arranjo da minha autoria da música *Faded* de Alan Walker para três baquetas. Este arranjo foi realizado com o intuito de trabalhar a rotação, amplitude, ressalto, independência e abertura de baquetas.
- Escalas maiores e menores e respectivos arpejos.
- Trabalho técnico para o desenvolvimento motor (técnica Burton) a partir de exercícios da minha autoria:
  - exercícios de rotação de pulso;
  - exercícios para desenvolver amplitude de movimento;
  - exercícios para desenvolver o ressalto das baquetas no instrumento;
  - exercícios de independências entre cada uma das baquetas.
  - exercícios para desenvolver a abertura de baquetas.

### Caixa

- Continuamos com os exercícios para a agilização cognitiva e motora na execução de rudimentos (*single stroke*, *double stroke*, *paradiddle*, *paradiddle* invertido, *triple-stroke*, *paradiddle-diddle*, *flam e drag*). Estes rudimentos foram trabalhados a partir do manual *Developing Dexterity* de Mitchell Peters.
- Estudo número 47 do manual *Percussion Studio: Studies for Snare Drum* de Siegfried Fink. Esta escolha de estudo visa a trabalhar especialmente o domínio dos seguintes rudimentos, células rítmicas e dinâmicas.
  - Rudimentos:
    - *single stroke*;
    - *double stroke*.



- Células rítmicas nos seguintes *stickings*:

**Figura 27: Três colcheias**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 28: Colcheia, pausa de colcheia, colcheia**



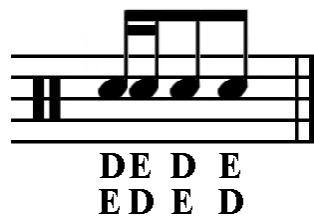
Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 29: Pausa de colcheia seguida de duas colcheias**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 30: Duas semicolcheias seguidas de duas colcheias**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 31: Colcheia, duas semicolcheias, colcheia**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 32: Duas colcheias seguidas de duas semicolcheias**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 33: Duas semicolcheias, colcheia, duas semicolcheias**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 34: Colcheia seguida por quatro semicolcheias**



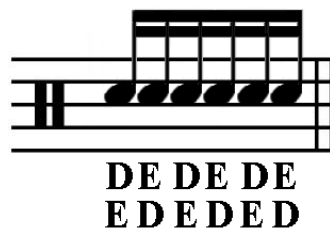
Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 35: Quatro semicolcheias seguidas de colcheia**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

**Figura 36: Seis semicolcheias**



Fonte: Adaptação do autor a partir de um *print screen* retirado do site (<https://vicfirth.zildjian.com/>)

- Dinâmicas:
  - *piano e forte,*
  - *crescendo e diminuendo,*
  - acentuações em *forte.*

## 2.8 – Reflexão e análise crítica da atividade docente

Durante este estágio em exercício, o professor/mestrando, com forte ajuda do professor orientador, aprofundou os seus conhecimentos nos seguintes aspetos educativos:

- Interpretação dos vários aspetos e especificidades físicas e psicológicas inerentes ao aluno em questão para adaptar estratégias e métodos de ensino;
- Saber adequar e gerir os conteúdos para o aluno ao nível em que se encontra;
- O prestar uma maior atenção aos detalhes técnicos e posturais;
- Utilização de uma linguagem mais simples e corrente, que se adequa à forma como o aluno mostra interesse em aprender;
- Experimentar e aperfeiçoar várias estratégias, abordagens e métodos de formar a dar resposta rápida às dificuldades do aluno;
- A análise imediata da absorção ou não-absorção dos conteúdos transmitidos em aula e possível consequência na adaptação de estratégias;

- Uma correta planificação das aulas e uma gestão eficiente do tempo de aula, tendo em conta os níveis de motivação e concentração do aluno;
- A utilização de um *feedback* claro, oportuno, positivo e honesto, de modo que o aluno perceba os seus erros e os corrija sem frustração.

### **As consequências da pandemia no ensino**

É de salientar que este estágio foi concretizado num ano de uma enorme instabilidade social e educativa devido à pandemia COVID-19, que fez resultar o estado de emergência no país e subsequente quarentena obrigatória. Esta quarentena durou entre março e junho de 2020, limitando brutalmente o desenvolvimento dos alunos.

Em primeiro lugar, as aulas foram por videochamada algo, que já de si é bastante limitador principalmente para os alunos mais novos e com competências metacognitivas menos desenvolvidas.

Essas aulas foram realizadas a partir das seguintes plataformas.

- *Messenger* do *Facebook*<sup>16</sup>.
- *WhatsApp*<sup>17</sup>.
- *Zoom*<sup>18</sup>.

Em segundo lugar, devido à falta de instalações e instrumentos de percussão adequados como marimbas de 5 oitavas, vibrafones e conjuntos de timbales necessários e obrigatórios, para assim cumprir com o programa curricular da disciplina e com o normal desenvolvimento técnico e musical dos alunos.

Por fim, além desses problemas, a pandemia veio forçar no mestrando uma adaptação radical dos conteúdos e dos processos de avaliação de forma a manter a progressão e evolução do aluno dentro da normalidade, e sobretudo para manter o aluno especialmente motivado durante este período de enorme instabilidade.

---

<sup>16</sup> *Messenger* do *Facebook* é uma aplicação para telemóvel que possibilita a realização de chamadas, envio de mensagens e material audiovisual através da internet. (<https://www.facebook.com/>)

<sup>17</sup> *WhatsApp* é uma aplicação para telemóvel que possibilita a realização de chamadas, envio de mensagens e material audiovisual através da internet. (<https://web.whatsapp.com/>)

<sup>18</sup> *Zoom* é uma aplicação/programa para telemóvel e computador que possibilita a realização de chamadas, envio de mensagens e material audiovisual através da internet. (<https://zoom.us/>)

A partir de março de 2020 até ao fim do ano letivo todas as aulas de percussão foram realizadas *online*.

Essas aulas foram realizadas a partir das seguintes plataformas.

- *Messenger do Facebook.*
- *WhatsApp.*
- *Zoom.*

### **Dificuldades encontradas nas aulas *online***

- O mestrando/professor não possui instrumentos de percussão na sua residência, pelo que todas as demonstrações, correções e orientações eram verbais e gestuais. Este processo tornou mais difícil e lenta a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.
- Alguns alunos não possuíam os instrumentos adequados em casa. Esta situação obrigou ao uso de outros instrumentos e materiais alternativos como: *clavinova*, pequenos xilofones, travesseiras, camas e mesas que comprometeram muito os aspetos técnicos, sonoros e posturais.
- A qualidade de som nem sempre era boa<sup>19</sup>.
  - Dado à natureza dos instrumentos de percussão como sendo instrumentos naturalmente barulhentos e à pobre qualidade de receção de som da maioria dos telemóveis e *tablets*, sentiu-se muita dificuldade em perceber com clareza o som reproduzido pelos alunos, tornando assim mais difíceis as correções e orientações.
- O som e imagem estavam muitas das vezes atrasados e/ou desfasados.
  - Dependendo muitas vezes da força do sinal da *internet*, tanto o som como imagem chegavam com muito atraso, desfasados e até mesmo cortados, dificultando assim a minha perceção.

---

<sup>19</sup> Um som sem ruídos, flutuações e paragens.

- Uma maior tendência a ter dores de cabeça.
  - Reparei, que se calhar pelo facto de estar mais horas em frente do ecrã do computador e por estar exposto a uma imagem e som qualitativamente fracos, distorcidos e ruidosos, senti uma maior tendência a ficar com dores de cabeça e com dificuldades em dormir.

### **Aspetos positivos nas aulas *online***

- Os alunos tornaram-se mais autónomos
  - De uma forma geral, os alunos demonstraram uma maior independência do professor, estando estes mais autónomos ao nível das estratégias de estudo, à escolha de caminhos criativos e na escolha de repertório a estudar.
- Os pais estiveram mais ativos, presentes e participativos no apoio ao aluno e ao professor.
- Os alunos responderam bem a todas estas mudanças.
  - Dadas as circunstâncias, os alunos conseguiram manter bons níveis de motivação.

## **Parte 2 - Investigação**

Os efeitos do *feedback* verbal na iniciação à aprendizagem da marimba

## Parte II - Investigação - Revisão de literatura

### 3 - Objetivos

Este trabalho consiste num pequeno estudo experimental<sup>1</sup>, de abordagem quantitativa<sup>2</sup> e de carácter indutivo<sup>3</sup>. Tem como objetivo fazer perceber, a partir de inúmeras observações analíticas em várias aulas de ensino instrumental, os efeitos educativos e motivadores relacionados com o *feedback* positivo e negativo nos alunos da classe de bateria do Conservatório de Música e Artes do Centro, e perceber até que ponto o *feedback* negativo pode ser verdadeiramente prejudicial para a aprendizagem e sucesso dos mesmos.

Para esse efeito, foram analisadas 18 pequenas aulas de marimba lecionadas por mim. Dessas aulas, em 6 delas o professor usa somente *feedback* positivo, noutras 6 somente *feedback* negativo e nas restantes 6 o professor utiliza uma mistura dos dois tipos de *feedback*. A esses alunos é lhes ensinado a tocar na marimba a melodia de “Parabéns a Você”. Os resultados adquiridos neste estudo são recolhidos e analisados através das gravações das aulas e de questionários feitos aos alunos.

### 4 - Terminologia

#### *Feedback*

Neste estudo, *feedback* consiste nas respostas ou reações unicamente verbais do agente emissor (professor) às reações ou respostas do agente recetor (aluno) a um determinado elemento da *performance* musical, informação ou tarefa em aula (Hattie e Timperley, 2007).

---

<sup>1</sup> Segundo Gil “O método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto.” (Gil, 2008, p. 16).

<sup>2</sup> Uma abordagem quantitativa segundo Fonseca “É aquele que se baseia em dados mensuráveis das variáveis, procurando verificar e explicar sua existência, relação ou influência sobre outra variável. Quando uma pesquisa se vale desse tipo de método, ela busca analisar a frequência de ocorrência para medir a veracidade ou não daquilo que está sendo investigado.” (Fonseca, 2012, p. 35).

<sup>3</sup> Segundo Gil o método indutivo, “(...) parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho. (...) Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base, na relação verificada entre os fatos ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 11).



### ***Feedback positivo***

Neste estudo entende-se como *feedback* positivo quando o professor evita todo o tipo de comentários negativamente avaliativos e corretivos sobre o desempenho do aluno, independentemente da sua *performance*, fazendo apenas orientações específicas que descrevam como o aluno deve tocar. O professor corrige os erros do aluno utilizando unicamente expressões positivas de *feedback*. Além disso o professor, nesta modalidade de *feedback*, utiliza generosamente todo o tipo de comentários que gratifiquem o aluno após uma boa *performance* (Duke e Henninger, 1998).

### ***Feedback negativo***

Por outro lado, entende-se como *feedback* negativo quando o professor não evita comentários avaliativos e corretivos sobre o desempenho do aluno. O professor faz todo o tipo de comentários corretivos, chamando a atenção do aluno através dos erros que este comete na *performance* e pede apenas que este corrija esses mesmos erros utilizando orientações curtas e diretas. Este corrige os erros do aluno usando somente expressões negativas/corretivas de *feedback*. Além disso o professor não utiliza qualquer tipo de expressões gratificantes após a boa *performance* do aluno. (Duke e Henninger, 1998).

É importante salientar que este tipo de *feedback* se concentra em informações e instruções muito específicas sobre o desempenho performativo e educativo, e não se foca em ataques pessoais e sociais ao aluno (Cavitt, 2003; Parncutt e McPherson, 2002)

### ***Feedback misto***<sup>4</sup>

O *feedback* misto, neste estudo, representa a modalidade de *feedback* utilizado no grupo de controlo. Nesta modalidade de *feedback* o professor utiliza os dois tipos de *feedback* positivo e negativo durante a aula. Este evita pender demasiado para nenhum dos dois tipos de *feedback*, com o intuito de atingir utilização dos dois tipos de forma oportuna e equilibrada.

Para exemplos de cada um dos tipos de *feedback* consultar a página 76 e 77.

---

<sup>4</sup> Expressão utilizado pelo autor para descrever este tipo de *feedback*.

## 5 - Revisão da Literatura

### 5.1 - A importância do *feedback*

A interação do professor com o aluno sempre teve fortemente associado com a qualidade da aprendizagem do mesmo (Harris, 2012; Madsen e Duke, 1993; Shute, 2008). Nesse sentido uma das competências mais importantes presente no comportamento do professor é o tipo e a qualidade de *feedback* que este pratica com os seus alunos (Harris, 2012; Madsen e Duke, 1993). Segundo Harris (2012), a maneira como o professor dá uma instrução ou como ele reage aos alunos é das coisas mais importantes e significativas que o formador faz. Já Madsen e Duke (1993) observaram que as áreas mais relevantes que influenciaram positivamente a aprendizagem dos alunos, ao longo de quatro anos de faculdade, correspondiam aos tipos de perguntas e formas como os professores questionavam os alunos. Tal como os outros autores, Shute afirma que um bom *feedback* pode melhorar significativamente os processos de aprendizagem e os seus resultados quando este é utilizado corretamente. Como refere na sua investigação: “(...) *good feedback can significantly improve learning processes and outcomes, if delivered correctly.*” (Shute, 2008, p. 153).

Ou seja, um bom *feedback* é realmente algo importante para que os alunos adquiram e desenvolvam conhecimentos e competências (Harris, 2012; Madsen e Duke, 1993; Shute 2008).

Mas então e em relação ao tipo de *feedback*? Qual será a melhor abordagem educativa? *Feedback* positivo, negativo ou os dois?

### 5.2 - A importância do *feedback* positivo

Abaixo seguem três investigações que defendem que o *feedback* positivo é sempre o mais apropriado para o ensino musical.

Segundo Madsen e Duke, grande parte da pesquisa em educação musical conclui que a proporção de *feedback* positivo para negativo deve ser elevada, e que a preponderância do *feedback* negativo pode levar à desmotivação dos alunos (1993). Num outro estudo, Madsen e Duke (1987), citado por Goolsby, também afirma que o *feedback* positivo é mais eficaz para o ensino musical “(...) *positive feedback or approval, contingent upon appropriate musical behavior, is most effective.*” (Goolsby, 1997 p. 22).

Tal como Madsen e Duke, Swinson e Knight afirmam que, invariavelmente, o *feedback* positivo dos professores teve uma correlação positiva com o comportamento do aluno, medido pelo comportamento do aluno na tarefa, enquanto o *feedback* negativo mostrou uma correlação negativa. Como refere na sua investigação: “*Invariably positive feedback by teachers was positively correlated with compliant pupil behaviour as measured by pupil on-task behaviour, while negative feedback or disapproval showed a negative correlation with on-task behaviour.*” (Swinson e Knight, 2007 p. 242).

De uma forma geral os estudos apresentados até então estabelecem que uma abordagem de *feedback* positivo é sempre preferível a uma abordagem de *feedback* negativo para o ensino musical.

### **5.3 - A presença do *feedback* negativo no ensino instrumental**

Num estudo de Madsen e Alley (1979), revelam que as taxas elevadas de *feedback* positivo são identificadas como ótimas para despertar e manter a atenção do aluno em muitas disciplinas. Porém, a observação sistemática do ensino em contextos de *performance* musical revelou que, apesar das altas taxas de *feedback* negativo, os estudantes parecem trabalhar e permanecer na tarefa, mesmo que a proporção relativa de *feedback* positivo seja inferior ao esperado com base em observações dos estudantes na sala de aula.

Esta tendência da predominância de *feedback* negativo em contextos de *performance* instrumental é observada num outro estudo de Cavitt (2003). Este estudo descreve e analisa os processos utilizados por 10 professores para corrigir os erros numa orquestra constituída por 40 estudantes ao longo de 40 ensaios.

Os resultados deste estudo mostraram que, em todas as secções de ensaio observadas, os professores usaram duas vezes mais *feedback* negativo do que *feedback* positivo no ato de corrigir os erros dos estudantes. É importante enfatizar, no entanto, que os professores discutiram o erro visado de maneira imparcial e profissional. O *feedback* negativo não era sarcástico nem humilhante para os alunos, e não havia indicações óbvias de que os alunos respondessem ao *feedback* negativo como se fosse um ataque pessoal. O *feedback*, na maioria das vezes, concentrava-se em informações muito específicas sobre a *performance*, e não no comportamento social ou no aluno pessoalmente. Dada a frequência com que os alunos

recebiam *feedback*, tanto positivo quanto negativo, este parecia fazer parte da rotina diária.<sup>5</sup> (Cavitt, 2003, p.223)

#### **5.4 - A importância do *feedback* negativo**

Abaixo seguem três investigações que defendem a importância do *feedback* negativo.

Apresento em estudo de Viciano, Cervelló e Ramírez-Lechuga, (2007), estudo no qual foram observados os efeitos do *feedback* positivo e negativo na orientação de metas, percepção do clima motivacional, níveis de satisfação nas aulas de educação física numa amostra de 95 alunos. Os resultados deste estudo apresentam que os participantes no grupo de *feedback* positivo tiveram pontuações significativamente mais altas na motivação para a aprendizagem em comparação com os participantes do grupo de *feedback* negativo. Por outro lado, os participantes do grupo de *feedback* negativo apresentaram pontuações mais altas na *performance* em comparação com os participantes do grupo de *feedback* positivo.

Um outro estudo a analisar é o dos autores Duke e Simmons, (2006), estudo do qual foram examinadas aproximadamente 25 horas de gravações em vídeo de aulas particulares ministradas por três artistas/professores reconhecidos internacionalmente: o oboísta Richard Killmer, o violinista Donald McInnes e a pianista Nelita True. Nesse estudo, os autores determinaram que o *feedback* negativo utilizado nas aulas de instrumento é claro, pontual, frequente e direcionado a aspetos muito específicos da *performance* dos alunos.

O *feedback* negativo é fornecido de forma curta e direcionado de forma incisiva para a melhoria da qualidade da *performance*. A frequência do *feedback* negativo é notavelmente elevada do que a frequência do *feedback* positivo. O conteúdo do *feedback* negativo é bastante consistente, específico e explícito. Dessa forma, o aluno é informado das pequenas nuances musicais que o professor consegue detetar com o seu ouvido e sensibilidade musical mais refinada. Este aspeto contribui para que os alunos aprendam a ter uma noção mais refinada dos aspetos musicais na

---

<sup>5</sup> Tradução livre do autor a partir do texto “*The results of this study showed that, across all rehearsal frames observed, teachers used twice as much negative feedback (1.22 comments per minute) as positive feedback (.59 per minute) when attempting to correct errors. It is important to emphasize, however, that the teachers discussed the targeted error in a dispassionate, businesslike manner. Negative feedback was neither sarcastic nor demeaning to students, and there were no obvious indications that the students responded to the negative feedback as if it were personally punishing. The feedback most often focused on very specific information regarding the performance rather than focusing on social behavior or the student personally. Given the frequency with which students received feedback, both positive and negative, it seemed to be an established part of the daily routine.*” (Cavitt, 2003, p.223).

sua própria forma de tocar. A clareza e a franqueza do *feedback* negativo facilitam a correção eficiente de erros.<sup>6</sup> (Duke e Simmons, 2006, p.15)

No livro *The Science & Psychology of Music Performance*, dos autores Parncutt e McPherson, (2002), é reforçada a mesma ideia de *feedback* negativo.

Segundo os autores existem maestros e professores de instrumento conceituados que usam mais *feedback* negativo do que positivo, o que resulta em *performances* de sucesso e atitudes positivas nos alunos. É importante considerar que o *feedback* negativo, apresentado de forma construtiva, provavelmente funcionará de forma diferente daquele apresentado de forma agressiva. O *feedback* negativo é necessário e pode funcionar bem se a combinação da instrução e *feedback*, tanto negativo quanto positivo, levar à realização dos objetivos musicais.<sup>7</sup> (Parncutt e McPherson, 2002, p. 336)

### **5.5 - A irrelevância no tipo de *feedback***

Para finalizar, apresento o estudo de Duke e Henninger, (1998), que teve como objetivo demonstrar os efeitos do *feedback* verbal positivo e negativo na *performance* e na motivação e interesse dos alunos. Neste estudo a um grupo de 25 participantes foi aplicado exclusivamente *feedback* positivo e num outro grupo das mesmas dimensões foi aplicado exclusivamente *feedback* negativo. Este estudo conclui que não existem diferenças significativas entre a aplicação dos dois tipos de *feedback*, uma vez que todos os participantes neste estudo tiveram sucesso na aprendizagem. Os resultados desta investigação indicaram também que os candidatos que atingiram com sucesso os objetivos propostos criaram uma atitude e um sentimento de autoeficácia positiva que não foi afetado pela diferença no tipo de verbalização

---

<sup>6</sup> Tradução livre do autor a partir do texto “*Negative feedback is clear, pointed, frequent, and directed at very specific aspects of students’ performances, especially the musical effects created. Negative feedback is given succinctly and is pointedly directed at improving performance quality. The frequency of negative feedback is markedly higher than the frequency of positive feedback. The content of negative feedback is consistently quite specific and explicit, making the students privy to the teachers’ highly refined auditory discriminations. This contributes to students’ learning to make finer discriminations about their own playing. The clarity and directness of the negative feedback facilitates the efficient correction of errors.*” (Duke e Simmons, 2006, p.15)

<sup>7</sup> Tradução livre do autor a partir do texto “*(...) there are accomplished conductors and teachers in instrumental music who use more negative than positive feedback, which results in successful performances and positive student attitudes. It is important to consider that negative feedback delivered constructively is likely to function quite differently from that delivered angrily. Negative feedback is necessary and can function well if the combination of instruction and feedback, both negative and positive, leads to accomplishment of musical goals.*” (Parncutt e McPherson, 2002, p. 336)

usado pelo professor no seu *feedback*. Os autores realçam também que não existem provas de que um dos tipos de *feedback* seja melhor do que outro e que produza melhores efeitos no contexto da aprendizagem instrumental.

## 5.6 - Reflexão

Por outras palavras, não existe total concordância neste tópico entre os vários estudos apresentados. Alguns estudos apoiam uma utilização mais preponderante do *feedback* positivo e consideram o *feedback* negativo ameaçante à aprendizagem. Outros estudos consideram o *feedback* negativo necessário e importante para a aprendizagem quando este é apresentado numa atitude otimista e construtiva. Ainda assim, temos um estudo que afirma que não existem diferenças significativas na aplicação exclusiva dos dois tipos de *feedback*.

Abaixo segue a tabela com os pontos de vista dos autores.

**Tabela 18 - Os pontos de vista dos autores**

| <b>Autores</b>                              | <b><i>Feedback</i> positivo</b>   | <b><i>Feedback</i> negativo</b>  |
|---|---|--|
| Madsen e Duke, (1993)                       | A proporção de <i>feedback</i> positivo para negativo deve ser alta.  | Pode levar à desmotivação dos alunos.  |
| Madsen e Duke, (1987)                       | É mais eficaz para o ensino musical.  |  |
| Swinson e Knight, (2007)                    | Teve uma correlação positiva com o comportamento do aluno.  | Mostrou uma correlação negativa com o comportamento do aluno.  |
| Madsen & Alley, (1979)                      | São identificadas como ótimas para despertar e manter a atenção do aluno em muitas disciplinas.   | Apesar das altas taxas de <i>feedback</i> negativo, os estudantes parecem trabalhar e permanecer na tarefa, mesmo que a proporção relativa de <i>feedback</i> positivo seja menor do que seria esperado. |
| Viciana, Cervelló e Ramírez-Lechuga, (2007) | Participantes no grupo de <i>feedback</i> positivo tiveram pontuações significativamente mais altas na motivação e na aprendizagem que os participantes do grupo de <i>feedback</i> negativo. | O grupo de <i>feedback</i> negativo apresentou pontuações mais altas na <i>performance</i> musical do que o grupo de <i>feedback</i> positivo.   |
| Duke e Simmons, (2006)                      |   | O <i>feedback</i> negativo é fornecido de forma curta e direcionado de forma incisiva para a melhoria da qualidade da <i>performance</i> .   |

|                              |   |  |
|------------------------------|---|--|
|                              |   | A clareza e a franqueza do <i>feedback</i> negativo facilita a correção eficiente de erros.  |
| Parncutt e McPherson, (2002) |   | O <i>feedback</i> negativo é necessário e pode funcionar bem se a combinação da instrução e <i>feedback</i> , tanto negativo quanto positivo, levar à realização dos objetivos musicais. |
| Duke e Henninger, (1998)     | Não existem diferenças significativas entre a aplicação dos dois tipos de <i>feedback</i> . |  |

Fonte: Elaboração do autor

Dessa forma chego assim às minhas perguntas de investigação, numa tentativa de tirar as minhas próprias conclusões sobre este tópico.

## **6 - Problemática e pergunta de investigação**

Tenho o objetivo de esclarecer quais são realmente os efeitos dos dois tipos de *feedback* nos meus alunos, de forma a melhorar a aprendizagem e a motivação dos mesmos. Além disso, também pretendo saber se o *feedback* negativo pode ser ou não verdadeiramente prejudicial para a aprendizagem e sucesso dos meus alunos.

## **7 - Metodologias e técnicas de investigação**

Neste estudo inspirei-me na metodologia usada no estudo *Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance*, de Duke e Henniger, (1998), uma vez que este estudo, além de ser uma referência na área de estudos educativos, foi o estudo que me motivou a desenvolver este mesmo trabalho.

Tal como referido no início deste capítulo, este trabalho consiste num pequeno estudo experimental com o objetivo fazer perceber, a partir de observações analíticas de várias aulas de ensino instrumental, os efeitos educativos e motivadores relacionados com o *feedback* positivo e negativo nos alunos da classe de bateria do CMAC, e perceber até que ponto o *feedback* negativo pode ser verdadeiramente prejudicial para a aprendizagem e sucesso dos mesmos.

## Capítulo III – Metodologias da Investigação

### 7.1 - Amostra

Nesta experiência participaram 18 alunos (entre o 1.º e 5.º grau e entre os 9 e 14 anos) do curso de bateria do CMAC.

Utilizei somente alunos de bateria pois esses alunos normalmente têm menos experiência ao nível da identificação auditiva de estruturas melódicas e menos contacto com um instrumento teclado. Estas escolhas foram feitas para tornar os resultados o mais fidedignos possível.

### 7.2 - Metodologia

A cada estudante foi dada uma aula onde este tinha como objetivo aprender a tocar na marimba a melodia de “Parabéns a Você”. Cada aula acaba no momento em que o aluno toca corretamente a melodia do início ao fim. Toda a aula é gravada e cronometrada.

No decorrer deste estudo foram realizadas 18 gravações das aulas (uma por cada aluno participante). As gravações foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação e pela direção pedagógica do CMAC.

Esses 18 alunos foram divididos em três grupos de seis:

- Grupo A (grupo só de *feedback* positivo).
- Grupo B (grupo só de *feedback* negativo).
- Grupo C (grupo de *feedback* misto - grupo de controlo<sup>8</sup>).

### Autorizações de Participação

Todos os encarregados de educação receberam um documento a pedir autorização para a concretização das gravações das aulas. Nesse documento, o encarregado de educação é devidamente informado das implicações na participação neste estudo, tais como a informação de que os vídeos gravados servirão unicamente para fins do presente estudo, estando a identidade e privacidade do aluno assegurada. Um exemplar da autorização apresentada aos encarregados de educação e direção pedagógica do CMAC encontra-se em anexo no final do trabalho.

---

<sup>8</sup> Num estudo científico, um grupo de controlo é usado para estabelecer uma relação de causa e efeito, isolando o efeito de uma variável independente. (Thomas, 2020)



### 7.3 - Exemplos de afirmações de feedback utilizadas em aula

As afirmações de *feedback* utilizadas nas aulas foram contruídas a partir do livro *The Virtuoso Teacher, the inspirational guide for instrumental and singing teachers* de Paul Harris, (2012), capítulo 8 *Asking the right questions* e a partir do estudo *Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance*, de Duke e Henniger, (1998).

É importante sublinhar que em nenhuma das seguintes afirmações de *feedback*, sejam elas positivas ou negativas, o professor transmite qualquer tipo de arrogância ou irritação verbal, facial ou gestual, assim como qualquer tipo de amabilidade ou expressão positiva na sua voz, gestos e expressões faciais no ato da verbalização dos comentários ao aluno. Este apresenta-se sempre neutro.

**Grupo A** (grupo submetido exclusivamente a *feedback* positivo)

#### **Expressões positivas de *feedback* usadas em aula.**

- Se o estudante estivesse a tocar muito forte. O professor reage dizendo “Tenta novamente, mas desta vez toca um pouco mais piano”.
- O aluno faz bem alguma coisa. O professor reage dizendo “Muito bem”, “Muito melhor”, “Estás a aprender depressa”.
- Se o estudante se engana numa nota. O professor reage dizendo “Olha, ouve com atenção...” Professor toca a passagem “Consegues perceber a diferença?”.
- O aluno descuida-se e erra. O professor reage dizendo “Não faz mal, se quiseres tenta outra vez”.
- O aluno atrasa ou acelera no tempo da peça. O professor reage dizendo “Está tudo muito bem. Tem cuidado só com o tempo da peça. Tenta outra vez, mas desta vez tenta manter sempre o mesmo tempo”.
- O aluno não fez a dinâmica certa. O professor reage dizendo “O que é que tu precisas de fazer para tocar (*forte, piano, mezzo forte*) aqui?”.
- O aluno não sabe o significado de (algo). O professor reage dizendo” O que é que imaginas ser o significado de (algo)?”.

**Grupo B** (grupo submetido exclusivamente a *feedback* negativo)

**Expressões negativas de *feedback* usado em aula:**

- Se o estudante estivesse a tocar muito forte. O professor reage dizendo “Tocaste demasiado forte desta vez. Tenta outra vez, mas desta vez toca mais piano”.
- O aluno faz bem alguma coisa. O professor não reage de todo ou reage dizendo “ok, vamos continuar”.
- Se o estudante se engana numa nota. O professor reage dizendo “Esta nota aqui está errada. Tenta outra vez, mas desta vez presta mais atenção às notas”.
- O aluno descuida-se e erra. O professor reage dizendo “Estás mal nesta parte, (o professor explica o erro). Tenta outra vez”.
- O aluno atrasa ou acelera no tempo da peça. O professor reage dizendo “O tempo da peça esta instável. Estás a atrasar/acelerar. Tenta outra vez, mas desta vez mantém o tempo estável”.
- O aluno não fez a dinâmica certa. O professor reage dizendo “A dinâmica nesta secção da peça está errada; Tenta outra vez e presta mais atenção às dinâmicas”.
- O aluno não sabe o significado de (algo). O professor reage dizendo “ Não sabes o que significa (algo)?”.

**Grupo C** (grupo de controlo)

O grupo C, como referido anteriormente, consiste no grupo de controlo. Neste grupo, o professor utiliza na aula os dois tipos de expressões acima referidas de forma equilibrada.

## **8 - Questionário**

Depois de cada aula cada aluno preencheu um questionário onde este avalia a sua experiência educativa numa escala par<sup>9</sup>. Inicialmente comecei por fazer entrevistas estruturadas a cada aluno, mas reparei que a minha presença como entrevistador intimidava de certa forma os alunos que, por sua vez, não me davam respostas sinceras. Por isso optei pelo preenchimento de questionários, questionários tais que me serviram para assim medir o grau de satisfação dos alunos em relação à aula, ao instrumento e ao professor.

---

<sup>9</sup> Neste tipo de escala existe um número par de respostas. Este tipo de escala é eficaz a discriminar respostas positivas e negativas pois esta não apresenta uma opção neutra. (Hughes, 2012)

Nesses questionários estão presentes 11 afirmações relacionadas com a experiência do aluno em ter aprendido a tocar a melodia de “Parabéns a Você” na marimba e sobre o comportamento do professor em aula. Estes questionários foram retirados do estudo *Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance*, de Robert Duke e Jacqueline Henniger e depois adaptados ao instrumento em questão.

**Afirmações:**

1. Eu gostei de aprender a tocar marimba.
2. Eu achei que é difícil aprender a tocar marimba.
3. Eu gostaria de continuar a aprender a tocar a marimba.
4. Esta aula foi uma experiência negativa.
5. Tocar marimba é fácil.
6. Fiquei aborrecido durante a aula.
7. Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música.
8. Eu aprendi muito hoje. O professor foi uma grande ajuda.
9. Estive frustrado durante a aula.
10. Tocar marimba é divertido.
11. O professor foi encorajador e positivo.

Para cada afirmação o aluno marca com um X uma das seguintes respostas:

- Não concordo nada.
- Não concordo.
- Concordo.
- Concordo muito.

**9 - Resultados**

Os resultados estão divididos em duas partes, sendo a primeira referente às classificações dos tempos de aprendizagem obtidos pelos alunos ao aprender a melodia de “Parabéns a Você” na marimba e a segunda aos questionários feitos aos mesmos alunos após a aula.

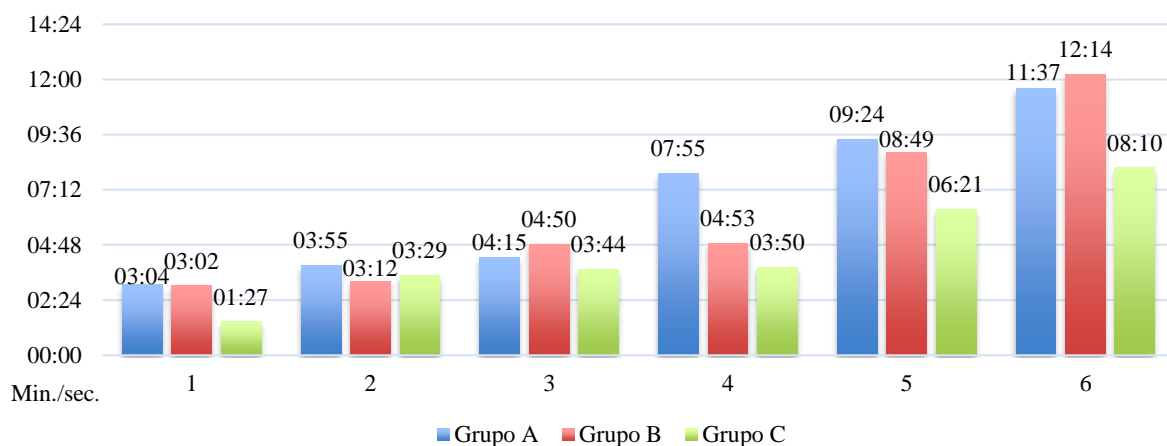
## 9.1 - 1.º Parte - Apresentação e discussão dos resultados

Os seguintes gráficos e tabelas apresentam os resultados referentes ao tempo de aprendizagem.

### Minutagem da tarefa por aluno

O gráfico seguinte apresenta, por ordem crescente, o tempo obtido por cada aluno para a concretização da tarefa. Tal como referido anteriormente a tarefa era aprender a tocar a melodia de “Parabéns a Você” na marimba. Cada aula acaba no momento em que o aluno toca corretamente a melodia do início ao fim. No gráfico seguinte o eixo horizontal representa uma classificação de “1” a “6” dos tempos obtidos sendo que “1” representa os melhores tempos de cada grupo e “6” os piores<sup>10</sup> tempos de cada grupo. Em cima de cada barra encontra-se especificado o tempo obtido.

**Gráfico 1 – Minutagem da tarefa por aluno**



Fonte: Elaboração do autor

A partir da análise destes resultados acima mencionados deteta-se que o grupo que de uma forma geral obteve os melhores resultados foi o grupo de controlo. Os alunos presentes neste grupo conseguiram atingir quase sempre o objetivo mais cedo que os alunos presentes nos restantes grupos. Este facto apresenta-se no gráfico 1 e na tabela seguinte.

A tabela seguinte apresenta mais especificamente todos os tempos cronometrados por cada aluno para a concretização da tarefa.

<sup>10</sup> Por pior tempo entende-se o tempo mais longo para a concretização da tarefa e por melhor tempo entende-se o tempo mais curto para a concretização da tarefa.

**Tabela 19 - Minutagem da tarefa por aluno**

| Classificação no gráfico 1 | Grupo A                  | Grupo B                  | Grupo C                 |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| N.º 1                      | 3 minutos e 4 segundos   | 3 minutos e 2 segundos   | 1 minuto e 27 segundos  |
| N.º 2                      | 3 minutos e 55 segundos  | 3 minutos e 12 segundos  | 3 minutos e 29 segundos |
| N.º 3                      | 4 minutos e 15 segundos  | 4 minutos e 50 segundos  | 3 minutos e 44 segundos |
| N.º 4                      | 7 minutos e 55 segundos  | 4 minutos e 53 segundos  | 3 minutos e 50 segundos |
| N.º 5                      | 9 minutos e 24 segundos  | 8 minutos e 49 segundos  | 6 minutos e 21 segundos |
| N.º 6                      | 11 minutos e 37 segundos | 12 minutos e 14 segundos | 8 minutos e 10 segundos |

Fonte: Elaboração do autor

No grupo de controlo todos os alunos à exceção do aluno da posição n.º 2 obtiveram melhores resultados comparativamente com os alunos dos restantes grupos. Mesmo assim o aluno da posição n.º 2 do grupo C obteve o segundo melhor tempo em comparação com os alunos da mesma posição dos restantes grupos.

Em relação aos resultados obtidos especificamente pelos grupos A e B, as variações de tempo que se podem analisar não só não aparentam ser significativas, como pendem tanto a favor do grupo A como do grupo B, com a exceção dos alunos presentes na posição n.º 4. Nesta posição o aluno do grupo B apresenta uma diferença substancial de menos 3 minutos e 2 segundos para com o aluno do grupo A presente na mesma posição.

A tabela seguinte apresenta a diferença de tempo entre todos os alunos do grupo A e B.

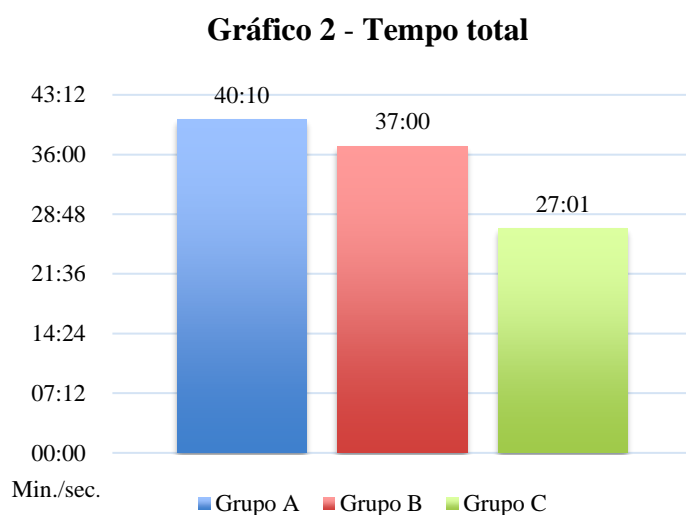
**Tabela 20 – Diferença de tempo entre o grupo A e B**

| Classificação do gráfico 1 | Diferença de tempo                                |
|----------------------------|---|
| N.º 1                      | O grupo B difere -2 segundos para com o grupo A   |
| N.º 2                      | O grupo B difere - 43 segundos para com o grupo A |
| N.º 3                      | O grupo A difere - 35 segundos para com o grupo B |
| N.º 4                      | O grupo B difere - 3 minutos para com o grupo A   |
| N.º 5                      | O grupo B difere - 35 segundos para com o grupo A |
| N.º 6                      | O grupo A difere - 37 segundos para com o grupo B |

De uma forma geral, como apresentado nas tabelas anteriores ambos os grupos A e B apresentaram quase sempre resultados muito aproximados.

## Tempo total

No gráfico 2 cada barra representa a soma total do tempo utilizado por cada aluno de cada grupo para a concretização da tarefa. O eixo horizontal representa cada um dos grupos e o eixo vertical o tempo em minutos e segundos. Em cima de cada barra encontra-se especificado o tempo obtido.



Fonte: Elaboração do autor

A partir da análise dos resultados acima apresentados verifico que o grupo C se destaca com uma diferença substancial de tempo de menos 13 minutos e 9 segundos para com o grupo A e de menos 9 minutos e 59 segundos para com o grupo B.

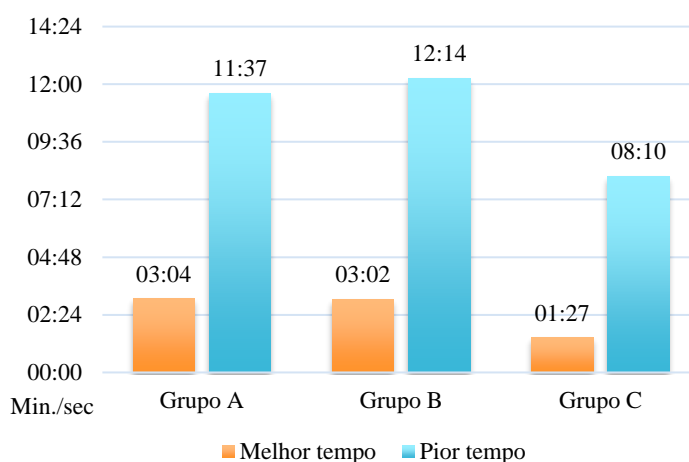
Já entre os grupos A e B, a vantagem apurada é do grupo B, mas de apenas 3 minutos e 10 segundos para com o grupo A, tornando difícil averiguar até que ponto o resultado é indicativo de uma vantagem verdadeira na metodologia aplicada ao grupo B face ao grupo A ou se o resultado obtido seria diferente com uma amostra maior.

Min./sec.

## O melhor e o pior tempo

Na página seguinte segue um gráfico que faz um plano de comparação entre o melhor e o pior tempo obtido em cada um dos grupos. O eixo horizontal representa cada um dos grupos e o eixo vertical o tempo em minutos e segundos. Em cima de cada barra encontra-se especificado o tempo obtido.

**Gráfico 3 - O melhor e o pior tempo**



Fonte: Elaboração do autor

Nesta experiência, um aluno do grupo C apresentou os tempos mais reduzidos da concretização da tarefa de todo o estudo, facto apresentado no gráfico 2 e na seguinte tabela. A tabela abaixo apresenta os melhores resultados da experiência.

**Tabela 21 – Os melhores tempos**

|         | Melhor tempo           |
|---------|------------------------|
| Grupo A | 3 minutos e 4 segundos |
| Grupo B | 3 minutos e 2 segundos |
| Grupo C | 1 minuto e 27 segundos |

Fonte: Elaboração do autor

O grupo C apresenta uma vantagem de 1 minuto e 35 segundos face ao seguinte classificado, nomeadamente o grupo B, que, por sua vez, apresenta uma vantagem de apenas 2 segundos face ao grupo A.

Mesmo em relação aos piores tempos de cada grupo, o grupo de controlo continua a ter os melhores resultados. Ver gráfico 2 ou tabela abaixo. A tabela seguinte apresenta os piores resultados da experiência

**Tabela 22 – Os piores tempos**

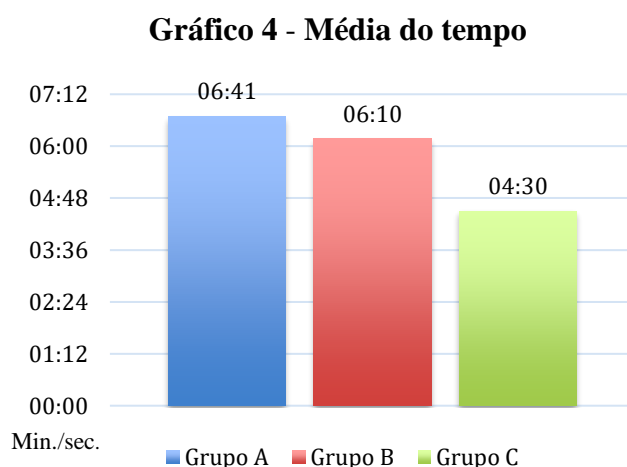
|         | Pior tempo               |
|---------|--------------------------|
| Grupo A | 11 minutos e 37 segundos |
| Grupo B | 12 minutos e 14 segundos |
| Grupo C | 8 minutos e 10 segundos  |

Fonte: Elaboração do autor

O grupo C apresenta-se na tabela acima com uma diferença de menos 3 minutos e 4 segundos para com o grupo A, que tem uma vantagem de 37 segundo em relação ao grupo B, posicionando o grupo C 3 minutos e 41 segundos à frente do grupo B.

### **Média do tempo**

Para finalizar, segue-se o gráfico que apresenta a média de tempo utilizado para a concretização da tarefa por cada um dos grupos. O eixo horizontal representa cada um dos grupos e o eixo vertical o tempo em minutos e segundos. Em cima de cada barra encontra-se especificado o tempo obtido.



Fonte: Elaboração do autor

Estes resultados corroboram os obtidos nas secções anteriores: de uma forma geral, o grupo C destaca-se com um tempo notavelmente mais reduzido (2 minutos e 11 para com o último classificado, o grupo A, e 1 minuto e 30 para o classificado seguinte, o grupo B) do que os outros dois grupos que, por sua vez, apresentam uma diferença entre eles de apenas 31 segundos.

### **Conclusão da 1.º Parte**

Após uma vasta análise dos dados obtidos, conclui-se que, no que toca aos resultados relativos ao tempo de aprendizagem, o grupo C foi o grupo que, nitidamente, se destacou pela positiva, obtendo, sistematicamente, os melhores tempos, seguido do grupo B e logo depois do grupo A. Já os resultados obtidos pelos grupos A e B eram regularmente muito aproximados. Estes sugerem que o uso exclusivo de qualquer uma das abordagens de *feedback*, seja ela negativa ou positiva, é irrelevante, e talvez até mesmo penalizante para a *performance* e aprendizagem



do aluno em aula, dado que tanto o grupo A como o grupo B apresentaram regularmente resultados menos favoráveis do que o grupo de controlo.

Conclui-se, por fim, que uma abordagem de *feedback* misto aparenta ser a melhor estratégia para que eu, como professor de marimba, consiga proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem musical melhor e mais rápida.

## **9.2 - 2.º Parte – Apresentação, avaliação e análise dos resultados obtidos nos questionários**

### **Avaliação dos resultados**

Para avaliar os seguintes gráficos utilizei o seguinte sistema de avaliação; para cada grupo somei todos os votos atribuídos a cada afirmação.

Cada afirmação tem o seu respetivo valor:

- Não concordo muito: -2 valores.
- Não concordo: -1 valor.
- Concordo: +1 valor.
- Concordo muito: +2 valores.

O valor máximo que cada grupo pode apresentar é de 12 valores e o valor mínimo é de -12 valores, compreendendo uma escala entre -12 e 12.

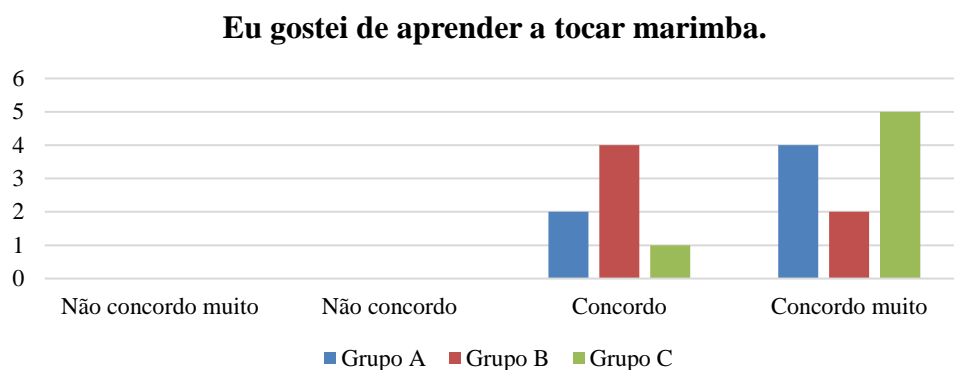
O total de valores somados apresenta numericamente o nível de concordância ou discordância em certa e determinada afirmação. Quanto mais alto um valor positivo, mais alto o nível de concordância, enquanto um maior valor negativo indica um nível mais alto de discordância.

Cada uma destas afirmações incide sobre uma vertente da opinião que os alunos formaram sobre o instrumento em causa ou a sua experiência com o mesmo e a eventual influência que o tipo de *feedback* poderá ter sobre a perceção do aluno face ao instrumento. Os resultados obtidos, porém, serão sempre influenciados pelo tamanho reduzido da amostra e as limitações que esse tamanho acarreta.

## 1.ª afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Eu gostei de aprender a tocar marimba.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 5 - Afirmação n.º 1**



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: 10 valores.
- Grupo B: 8 valores.
- Grupo C: 11 valores.

### Análise dos resultados

Os grupos de *feedback* positivo e misto apresentam valores muito semelhantes (o grupo A 10 valores e o grupo C 11) e, ainda assim, destacadamente diferentes dos obtidos a partir do grupo de *feedback* negativo (o grupo B com 8 valores).

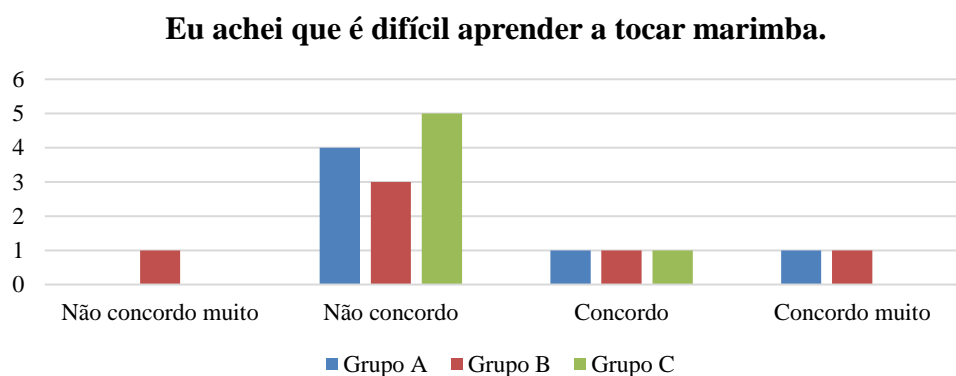
De uma forma geral, ainda que todos os alunos tenham concordado com a afirmação, aparenta haver uma tendência para os grupos de *feedback* positivo e misto concordarem mais com a mesma. Isto sugere que a abordagem em termos de *feedback* poderá ter surtido efeito na perceção do aluno face à aprendizagem do instrumento.

Contudo, realço o facto de que nenhum dos alunos presentes no grupo B discordou desta afirmação, dado este que sugere que, mesmo esta sendo uma abordagem de *feedback* menos ideal, nesta situação específica não aparenta ter levado os alunos do grupo B a formar uma opinião notavelmente negativa do instrumento. Com estes dados conclui-se que o *feedback* misto poderá ser a melhor forma de desenvolver o gosto do aluno pelo instrumento.

## 2.<sup>a</sup> afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Eu achei que é difícil aprender a tocar marimba.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 6 - Afirmação n.º 2**



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: -1 valor.
- Grupo B: -2 valores.
- Grupo C: -4 valores.

### Análise dos resultados

A partir da análise deste gráfico sublinho os seguintes dados.

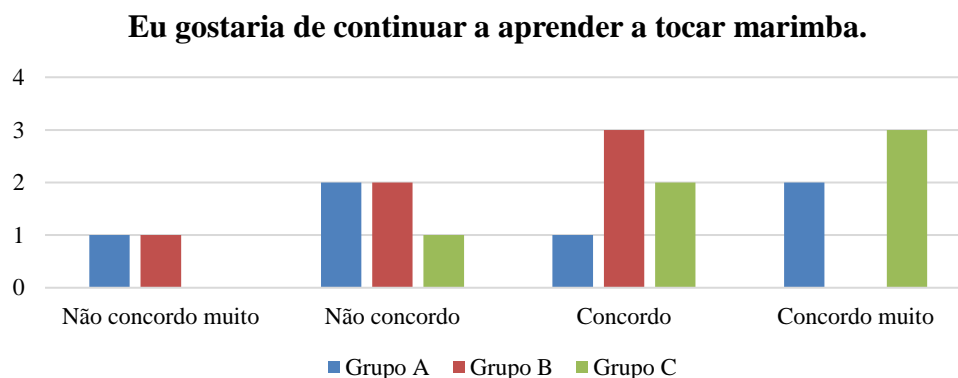
1. O grupo C foi o grupo que mais discordou com esta afirmação (-4 valores) seguido pelo grupo B (-2 valores) e depois pelo grupo A (-1 valor).
2. Os grupos A e B obtiveram resultados muito aproximados (diferença de 1 valor entre os dois).
3. O único aluno que selecionou a afirmação “Não concordo muito” foi um aluno do grupo B.
  - a. Não esperava que um aluno do grupo B grupo de *feedback* negativo fosse o aluno que mais discordasse com esta afirmação.
4. Os alunos que concordaram mais com esta afirmação pertencem aos grupos A e B.

Perante estes resultados, conclui-se que um *feedback* misto é a melhor abordagem de *feedback*, uma vez que desperta no aluno a noção ou ideia de facilidade em aprender a tocar marimba. Já a utilização exclusiva de uma abordagem de *feedback* positivo ou negativo apresenta efeitos menos positivos nos alunos para a concretização do mesmo efeito.

### 3.<sup>a</sup> afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Eu gostaria de continuar a aprender a tocar marimba.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 7 - Afirmação n.º 3**



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: 1 valor.
- Grupo B: -1 valor.
- Grupo C: 7 valores.

### Análise dos resultados

Nesta afirmação o grupo C destaca-se bastante (7 valores) comparativamente com os grupos A (1 valor) e B (-1 valor). Tais resultados foram contra as minhas expectativas, pois esperava observar um maior nível de concordância nos alunos do grupo A em relação a esta afirmação. Julgava que uma abordagem de *feedback* exclusivamente positivo seria ideal para convencer e motivar um aluno a prosseguir a aprendizagem da marimba.

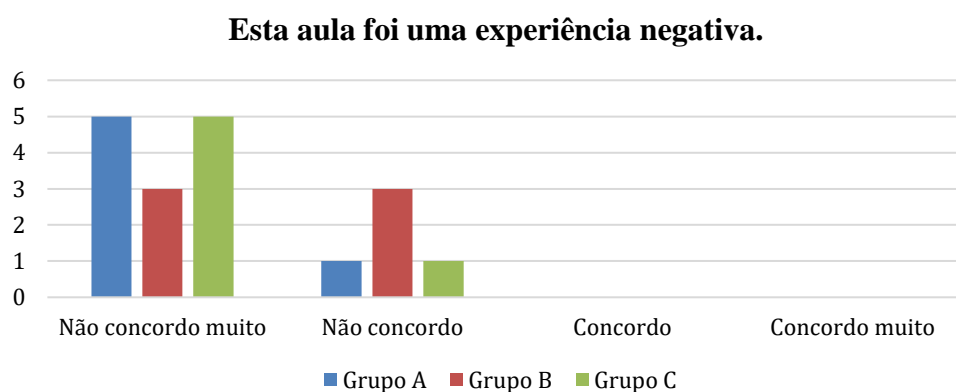
Em relação aos grupos A e B sublinho que estes apresentam-se com resultados quase idênticos (1 valor de diferença) e também muito inferiores aos resultados obtidos pelo grupo de controlo. Ou seja, nesta situação específica a utilização de uma abordagem exclusiva de *feedback* seja ele positivo ou negativo aparenta ser irrelevante e talvez mesmo prejudicial para o aluno.

Os dados acima obtidos levam a concluir que o uso de *feedback* misto poderá ser a melhor abordagem de *feedback* para despertar o interesse e vontade do aluno em prosseguir a aprendizagem da marimba e que a utilização exclusiva de uma abordagem *feedback* positivo ou negativo têm um resultado mais prejudicial para esse efeito.

#### 4.<sup>a</sup> afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Esta aula foi uma experiência negativa.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 8 - Afirmação n.º 4**



Fonte: Elaboração do autor

#### Avaliação

- Grupo A: -11 valores.
- Grupo B: -9 valores.
- Grupo C: -11 valores.

#### Análise dos resultados

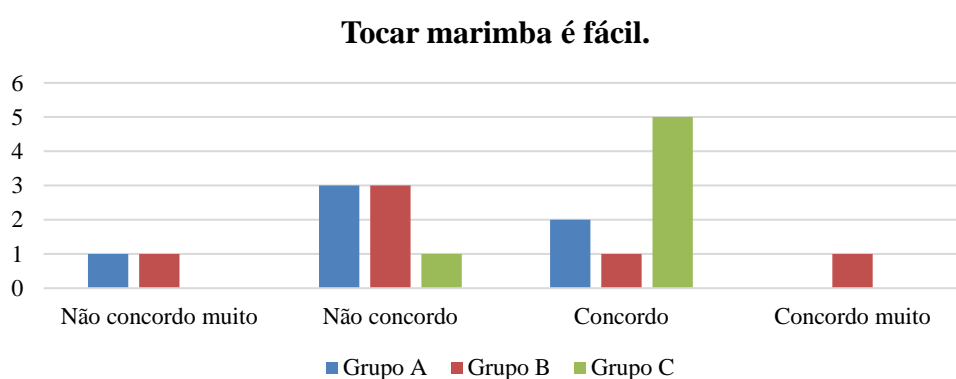
Nesta afirmação tanto o grupo A e C discordaram bastante (ambos com -11 valores) já o grupo B discordou um pouco menos com esta afirmação (-9 valores). A partir destes resultados deduz-se que as abordagens de *feedback* misto e de *feedback* exclusivamente positivo foram as melhores opções de *feedback* no que toca a proporcionar aos alunos uma experiência positiva em aula. Já em relação a uma abordagem de *feedback* exclusivamente negativa, a diferença, ainda que pequena, pois o grupo B apresenta-se com -2 valores em relação aos restantes grupos, sugere que poderá ter influenciado as respostas dos alunos. Porém, sublinho o facto de que

nenhum dos alunos do grupo B concordou com esta afirmação, dado este que sugere que o uso exclusivo de *feedback* negativo, ainda que aparente ter influenciado a resposta, não chegou a refletir-se numa experiência negativa em aula a nenhum dos alunos presentes neste grupo.

### 5.ª afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Tocar marimba é fácil.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 9 - Afirmação n.º 5**



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: -3 valores.
- Grupo B: -1 valor.
- Grupo C: 4 valores.

### Análise dos resultados

A partir da análise deste gráfico sublinho os seguintes dados.

1. O grupo C (4 valores) é o grupo que concorda mais com esta afirmação, seguindo-se do grupo B (-1 valor) e, por fim, do grupo A (-3 valores).
2. O grupo A é o grupo que discorda mais desta afirmação.
3. O único aluno a concordar muito com esta afirmação pertence ao grupo B.
4. Os dois únicos alunos que não concordam muito com esta afirmação pertencem ao grupo A e B.

Estes dados sugerem então que o uso de *feedback* misto é a abordagem mais eficaz para estimular no aluno a ideia de que tocar marimba é fácil. Já o uso exclusivo de *feedback* negativo e, principalmente o uso exclusivo de *feedback* positivo, apresentam efeitos potencialmente

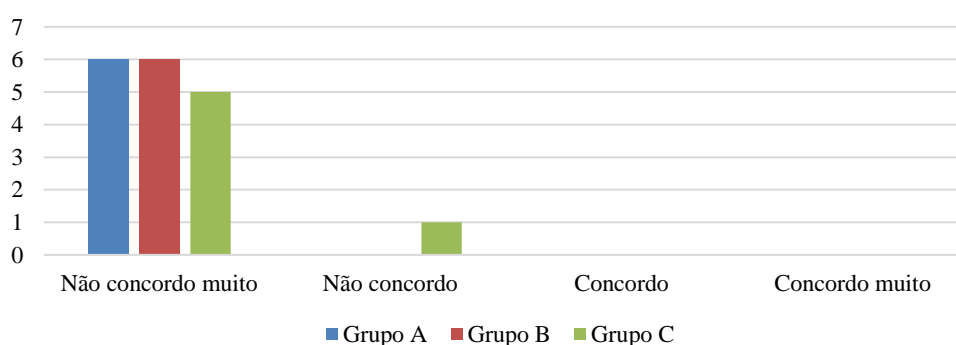
penalizantes para o aluno. Estes resultados voltam a contrariar a minhas expectativas de que na perspectiva do aluno uma abordagem exclusiva de *feedback* positivo iria resultar numa maior concordância a esta afirmação.

### 6.ª afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Fiquei aborrecido durante a aula.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 10 - Afirmação n.º 6**

#### **Fiquei aborrecido durante a aula.**



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: -12 valores.
- Grupo B: -12 valores.
- Grupo C: -11 valores.

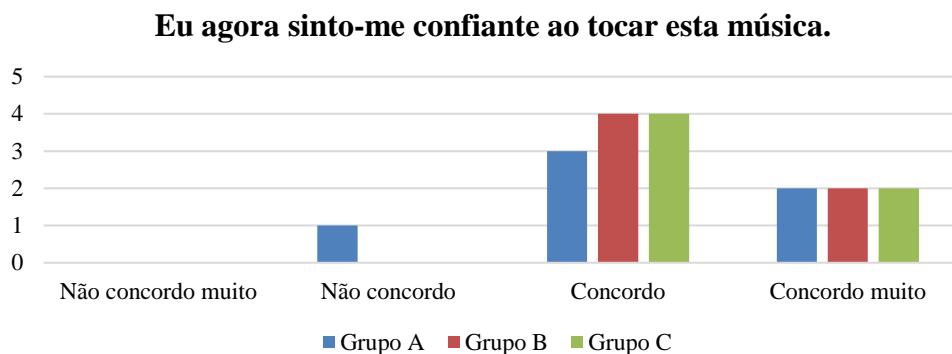
### Análise dos resultados

A partir deste gráfico não se deteta discrepância entre as respostas dos alunos dos vários grupos. Todos à exceção de um aluno do grupo C respondeu “Não concordo muito” a esta afirmação. Ou seja, nenhum dos alunos ficou aborrecido durante a aula. Estes resultados sugerem então que nenhuma das três abordagens de *feedback* prejudicaram o humor e o interesse dos alunos na aprendizagem do instrumento.

## 7.ª afirmação

O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos na afirmação “Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

Gráfico 11 - Afirmação n.º 7



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: 6 valores.
- Grupo B: 8 valores.
- Grupo C: 8 valores.

### Análise dos resultados

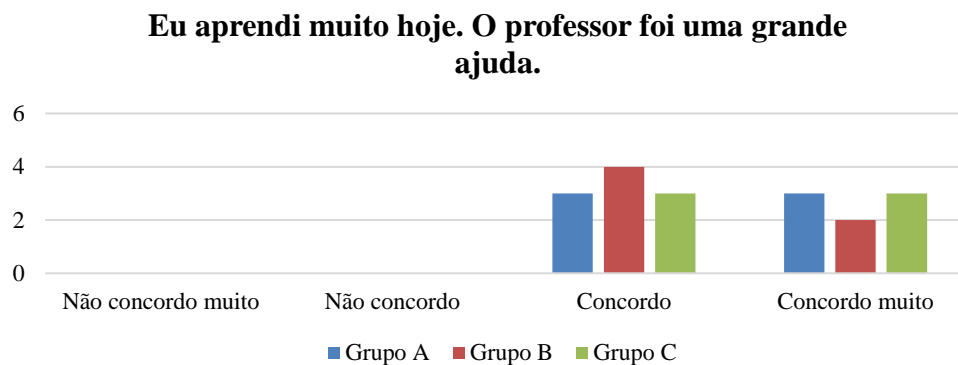
Neste gráfico observa-se que tanto o grupo B e C obtiveram 8 valores e o grupo A obteve 6 valores, uma clara diferença de menos 2 valores para o grupo A. Essa diferença deve-se ao facto de que um dos alunos do grupo A, o único dentre a amostra, ter respondido “Não concordo” a esta afirmação. Dessa forma estes resultados sugerem que a utilização exclusiva de *feedback* negativo e a utilização de *feedback misto* não afetam negativamente a confiança do aluno. Já em relação ao resultado obtido pelo grupo A, este sugere a possibilidade de que possa existir algum tipo de impacto prejudicial na confiança do aluno quando este é sujeito exclusivamente a *feedback* positivo.



## 8.ª afirmação

O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos na afirmação “O professor foi uma grande ajuda.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

Gráfico 12 - Afirmação n.º 8



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: 9 valores.
- Grupo B: 8 valores.
- Grupo C: 9 valores.

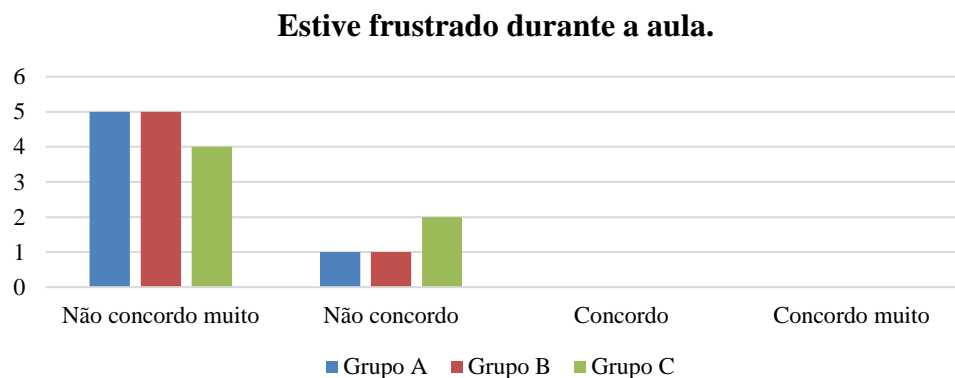
### Análise dos resultados

Este gráfico apresenta resultados equilibrados entre todos os grupos, sendo que todos os alunos concordaram com esta afirmação. A única variação deve-se a um aluno do grupo B que concordou um pouco menos que os restantes. Isto sugere que a modalidade de *feedback* utilizada não aparente exercer influência relevante sobre a perceção que o aluno tem em relação à ideia de que o professor é uma peça importante para que este alcance os seus objetivos educativos. Mesmo assim sublinho o facto de que nenhum dos alunos do grupo B discordou com a afirmação.

## 9.ª afirmação

O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos na afirmação “Estive frustrado durante a aula.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 13 - Afirmação n.º 9**



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: -11 valores.
- Grupo B: -11 valores.
- Grupo C: -10 valores.

### Análise dos resultados

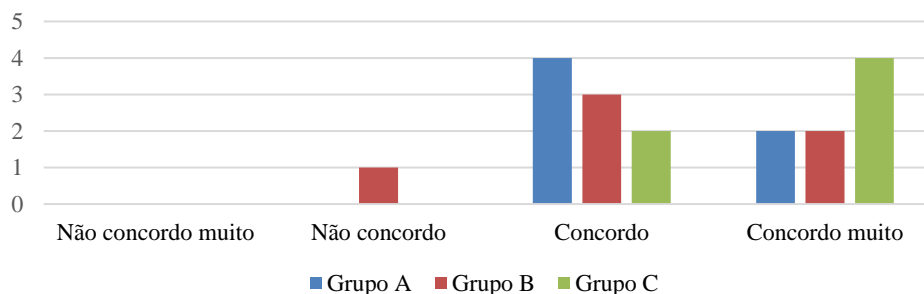
De uma forma geral todos os alunos discordaram com esta afirmação. A maioria, 14 alunos, não concordou muito e 4 não concordam com esta afirmação. Apresenta-se só uma pequena diferença de um aluno no grupo C que se poderá dever à margem de erro expectável. A partir dos resultados obtidos neste gráfico conclui-se que nenhuma das modalidades de *feedback* aparenta causar frustração no aluno durante a aula.

## 10.<sup>a</sup> afirmação

O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos na afirmação “Tocar marimba é divertido.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

**Gráfico 14 - Afirmação n.º 10**

### **Tocar marimba é divertido.**



Fonte: Elaboração do autor

## **Avaliação**

- Grupo A: 8 valores.
- Grupo B: 6 valores.
- Grupo C: 10 valores.

## **Análise dos resultados**

A partir da análise deste gráfico observa-se uma maior discrepância entre os três grupos. No grupo A 8 valores, no grupo B 6 valores e no grupo C 10 valores. Nitidamente os alunos que se divertiram mais a tocar marimba foram os alunos do grupo de controlo e os que se divertiram menos foram os alunos do grupo de *feedback* negativo. O único aluno a discordar com a afirmação pertence ao grupo B, facto este que influenciou os dados extraídos deste grupo.

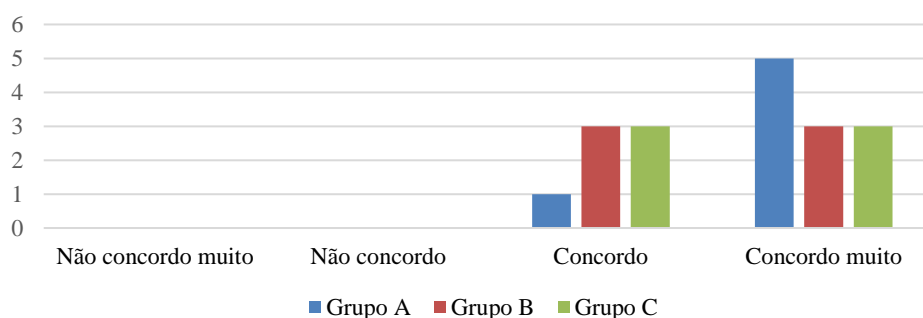
Estes resultados sugerem então que o *feedback* misto é a melhor abordagem para fazer com que o aluno se divirta a tocar marimba. Já a abordagem exclusiva de *feedback* negativo é prejudicial para o mesmo efeito e mesmo a de *feedback* positivo poderá surtir um efeito semelhante.

## 11.<sup>a</sup> afirmação

O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos na afirmação “O professor foi encorajador e positivo.”. O eixo horizontal representa as opções de resposta e o eixo vertical o número de alunos que selecionou cada uma das opções de resposta.

Gráfico 15 - Afirmação n.º 11

### O professor foi encorajador e positivo.



Fonte: Elaboração do autor

### Avaliação

- Grupo A: 11 valores.
- Grupo B: 9 valores.
- Grupo C: 9 valores.

### Análise dos resultados

Neste gráfico o grupo A foi o grupo que se destacou-se com a sua concordância com a afirmação (11 valores). A ele seguiram os outros dois grupos, que obtiveram o mesmo resultado (9 valores). Perante estes resultados apura-se que o *feedback* exclusivamente positivo é a melhor abordagem para despertar no aluno a ideia de que o professor é encorajador e positivo. Já a utilização de uma abordagem de *feedback* misto e de *feedback* exclusivamente negativo não aparentam ter nenhum tipo de impacto prejudicial para o despertar da mesma ideia.

Sublinho o dado de que nenhum dos alunos presentes no grupo B, apesar de exposto a *feedback* negativo, discordou da afirmação.

Poderá valer a pena salientar que esta é a única afirmação na qual o grupo C não obteve o resultado mais alto.

### 9.3 - Discussão dos resultados obtidos nos questionários

Apos uma vasta análise dos resultados chego a três principais conclusões relacionadas com o tipo de *feedback* apresentado pelo professor em aula na perspetiva do aluno.

Neste caso, as conclusões em causa são:

1. A utilização exclusiva de *feedback* positivo nem sempre demonstrou ser a melhor abordagem.

Através destes resultados, deparei-me com o facto de que o uso exclusivo de *feedback* positivo por parte do professor não é necessariamente a melhor abordagem para todas as situações, chegando, em algumas delas, a até ter um impacto prejudicial no aluno.

Esta evidência destacou-se nas seguintes afirmações apresentadas na tabela seguinte.

**Tabela 23 - Comparação de resultados (*feedback* positivo)**

| Afirmações   | Avaliação  |           |            |
|--|------------|-----------|------------|
|  | Grupo A    | Grupo B   | Grupo C    |
| Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música.    | 6 valores  | 8 valores | 8 valores  |
| Tocar marimba é fácil.                               | -3 valores | -1 valor  | 4 valores  |
| Tocar marimba é divertido.                           | 8 valores  | 6 valores | 10 valores |
| Eu gostaria de continuar a aprender a tocar marimba. | 1 valor    | -1 valor  | 7 valores  |

Fonte: Elaboração do autor

2. O uso exclusivo de uma abordagem de *feedback* positivo ou negativo é irrelevante em algumas situações.

Em algumas das afirmações, mais especificamente cinco das onze afirmações analisadas, não se apresentaram diferenças relevantes nos resultados obtidos pelos grupos A e B.

Esta evidência destacou-se nas seguintes afirmações apresentadas na tabela 24.

**Tabela 24 - Comparação de resultados (irrelevância no uso exclusivo de *feedback*)**

| Afirmações   | Avaliação   |             |
|--|-------------|-------------|
|  | Grupo A     | Grupo B     |
| Eu achei que é difícil aprender a tocar marimba.         | -1 valor    | -2 valores  |
| Eu gostaria de continuar a aprender a tocar marimba.     | 1 valor     | -1 valor    |
| Fiquei aborrecido durante a aula.                        | -12 valores | -12 valores |
| Eu aprendi muito hoje. O professor foi uma grande ajuda. | 9 valores   | 8 valores   |
| Estive frustrado durante a aula.                         | -11 valores | -11 valores |

Fonte: Elaboração do autor

Ou seja, isso demonstra que em algumas situações a utilização de um tipo exclusivo de *feedback* positivo ou negativo pode ser irrelevante.

3. A utilização de uma abordagem de *feedback* exclusivamente negativo não demonstrou ser sempre a pior abordagem de *feedback*.

Detetei que, na perspetiva do aluno, a utilização exclusiva de *feedback* negativo não demonstrou ser sempre a abordagem mais prejudicial para a motivação e aprendizagem do mesmo. Em seis das onze afirmações o grupo B obteve resultados melhores ou iguais aos restantes grupos.

Essas afirmações consistem nas seguintes.

**Tabela 25 - Comparação de resultados (*feedback* negativo)**

| Afirmações  | Avaliação   |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|
|   | Grupo A     | Grupo B     | Grupo C     |
| Eu achei que é difícil aprender a tocar marimba.  | -1 valore   | -2 valores  | -4 valores  |
| Tocar marimba é fácil                             | -3 valores  | -1 valor    | 4 valores   |
| Fiquei aborrecido durante a aula.                 | -12 valores | -12 valores | -11 valores |
| Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música. | 6 valores   | 8 valores   | 8 valores   |
| Estive frustrado durante a aula.                  | -11 valores | -11 valores | -10 valores |
| O professor foi encorajador e positivo.           | 11 valores  | 9 valores   | 9 valores   |

Fonte: Elaboração do autor

Além disso sublinho o facto de que todos os alunos do grupo B concordaram com as seguintes afirmações:

- “O professor foi encorajador e positivo”;
- “Eu aprendi muito hoje. O professor for uma grande ajuda.”;

- “Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música.”;
- “Eu gostei de aprender marimba.”.

E todos eles discordaram das afirmações:

- “Estive frustrado durante a aula.”;
- “Esta aula foi uma experiência negativa.”.

Desde o início da realização deste estudo esperava que a utilização exclusiva de *feedback* negativo fosse a pior abordagem de *feedback* e assim obtivesse sempre um impacto prejudicial nos alunos, facto este que não se refletiu nos resultados.

De uma forma geral concluo então que o *feedback misto* foi a abordagem de *feedback* que, na perspetiva do aluno, despertou uma atitude mais positiva para a aprendizagem da marimba, seguido do grupo A e, por fim, do grupo B. Ainda assim, deixo a ressalva de que, dado o tamanho da amostra, algumas variações contidas nas respostas poderão dever-se à margem de erro que seria de esperar num estudo deste cariz.

## Capítulo IV

### 10 - Conclusão

Com os dados e resultados obtidos nesta experiência concluo que:

1. O *feedback* misto é a melhor abordagem de *feedback*. Eu, como professor de marimba, devo utilizar esta abordagem para obter nos meus alunos os melhores resultados performativos, como também os melhores níveis de motivação e interesse em aprender o instrumento.

Neste ponto saliento um plano de comparação com o livro *The Science & Psychology of Music Performance* dos autores Parncutt e McPherson (2002). Os autores defendem que a utilização conjunta dos dois tipos de *feedback* positivo e negativo são importantes para a aprendizagem instrumental, desde que as combinações de instruções de *feedback* sejam pertinentes para a realização e concretização dos objetivos musicais, afirmação que se faz refletir nos resultados obtidos no presente estudo.

2. A utilização de um *feedback* negativo não é obrigatoriamente corroborada por prejuízo por parte do aluno.

Já neste ponto traço um plano de comparação com o estudo de Duke e Simmons, (2006) e o livro *The Science & Psychology of Music Performance* dos autores Parncutt e McPherson (2002), pois segundo os autores um *feedback* negativo apresentado de forma positiva, direta, oportuna e construtiva é necessário e eficaz. É importante salientar, no entanto, que o erro deve ser apontado de forma imparcial e profissional. O *feedback* negativo não pode ser sarcástico nem humilhante para os alunos.

3. A escolha entre uma abordagem de *feedback* puramente positivo ou negativo é irrelevante e tanto uma como a outra penaliza o aluno.

Ambos os tipos de *feedback* apresentaram resultados idênticos entre si e regularmente inferiores em comparação com o grupo de controlo. Estes dados evidenciaram-se tanto nos resultados obtidos nas classificações dos tempos de aprendizagem como nos resultados obtidos nos questionários feitos aos alunos.



Neste último ponto faço um plano de comparação com o estudo de Duke e Henninger (1998), pois tanto os resultados deste presente estudo como os resultados do estudo *Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance* demonstram que não existem diferenças significativas entre a aplicação exclusiva dos dois tipos de *feedback*. Não se apresentaram resultados relevantes que definam que uma abordagem exclusiva de *feedback* positivo seja melhor do que uma abordagem exclusiva de *feedback* negativo. Ou seja, nenhuma das abordagens de *feedback* apresentam qualquer vantagem relevante uma sobre a outra, no que toca aos seus efeitos no contexto da aprendizagem instrumental. Por outro lado, em comparação com uma abordagem de *feedback* misto, a utilização de uma abordagem de *feedback* puramente positivo ou negativo apresenta efeitos prejudiciais nos alunos tanto ao nível da performance musical como também ao nível da motivação e interesse em aprender.

Para terminar, devo lembrar que este estudo não apresenta resultados definitivos sobre esta temática. Este trabalho experimental foi desenvolvido a partir de uma amostra relativamente pequena e numa área geográfica limitada. Assim, não se poderá dizer que os mesmos resultados seriam obtidos se a amostra tivesse sido maior, se este trabalho tivesse sido desenvolvido numa outra região do país, ou até mesmo se fosse outra pessoa a realizar e analisar a experiência e todos os dados obtidos. Além disso, sublinho que este estudo foi focado no ensino da marimba. Sendo assim, os resultados podem diferir se aplicados a outros instrumentos.

Numa próxima oportunidade gostaria de estender este projeto para uma amostra maior, em contextos geográficos variados e para outros instrumentos de percussão, para assim obter resultados mais fidedignos e esclarecedores.

Devo referir também que esta investigação foi um processo enriquecedor para a minha carreira com docente. Não só tive contacto com metodologias de investigação que nunca tinha posto em prática como cheguei a conclusões acerca da pedagogia no ensino da marimba.

## **Bibliografia**

Alam Sarsby (2016) *SWOT Analysis: A guide to SWOT for business studies students. The Leadership Library.*

Burton, G. (2013). *Learning to Listen: The Jazz Journey of Gary Burton.* Hal Leonard Corporation.

Cavitt, M. E. (2003). *A Descriptive Analysis of Error Correction in Instrumental Music Rehearsals. Journal of Research in Music Education, 51(3), 218–230.*

Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). *Effects of Verbal Corrections on Student Attitude and Performance. Journal of Research in Music Education, 46(4), 482–495.*

Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). *The Nature of Expertise: Narrative Descriptions of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers. Bulletin of the Council for Research in Music Education.*

Fink, S. (1978). *Percussion Studio: Studies for Snare Drum* (N. Simrock).

Fonseca, R. C. V. (2012). *Metodologia do Trabalho Científico.* ESDE Brasil S.A.

Gil, A. C. (1985). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* Editora Atlas S.A.

Goldenberg, M. (1950). *Modern School for Xylophone Marimba Vibraphone* (Alfred Music).

Goolsby, T. W. (1997). *Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers. Journal of Research in Music Education, 45(1), 21–40.*

Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher, the inspirational guide for instrumental and singing teachers.* Faber Music.

Hughes, J. (2012). *SAGE Library of Research Methods* (Vol. 1) Sage Publications.

Madsen, C. K., & Alley, J. M. (1979). *The effect of reinforcement on attentiveness: A comparison of behaviorally trained music therapists and other professionals with*

*implications for competency-based academic preparation. Journal of Music Therapy, 16, 70–89.*

Madsen, C. K., & Duke, R. A. (1987). *The effect of teacher training on the ability to recognize need for giving approval for appropriate student behavior. Bulletin of the Council for Research in Music Education, no. 91, 103-109.*

Madsen, C. K., & Duke, R. A. (1993). Selection and development of prospective music teachers. *Journal of Music Teacher Education, 3(1), 5–11.*

Município de Leiria. (2021). <https://www.cm-leiria.pt/pages/191> - consultado a 14.07.21.

Parncutt, R., & McPherson, G. E. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning.* Oxford University Press.

Peters, M. (1988). *Elementary Snare Drum Studies.* Try Publishing Company.

Peters, M. (1968). *Developing Dexterity For Snare Drum* (Try Publishing Company (Ed.)).

Quartier, B. (2000). *Image: 20 children's songs for marimba. Meredith Music Publications.*

Schartel, S. A. (2012). Giving feedback – An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology, 26(1), 77–87.*

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research . *The Review of Educational Research, 78(1), 153–189.*

Swinson, J., & Knight, R. (2007). Teacher Verbal Feedback Directed Towards Secondary Pupils with Challenging Behaviour and its Relationship to their Behaviour. *Educational Psychology in Practice Theory, Research and Practice in Educational Psychology, 23(3), 241–255.*

Thomas, L. (2020). *Control groups in scientific research.*

<https://www.scribbr.com/methodology/control-group/> - consultado a 17.07.21.

Viciano, J., Cervelló, E. M., & Ramírez-Lechuga, J. (2007). *Effect of Manipulating Positive and Negative Feedback on Goal Orientations, Perceived Motivational Climate,*

*Satisfaction, Task Choice, Perception of Ability, and Attitude toward Physical Education Lessons. Perceptual and Motor Skills, 105(1), 67–82.*

*Vic Firth.* (2021). <https://vicfirth.zildjian.com/> - consultado a 10.09.21.

## Documento modelo de autorização de participação dos alunos da investigação



### Pedido de Autorização

Eu, Prof João Nuno Machado Moreira, professor de bateria/percussão do conservatório de Artes do Centro venho por este meio solicitar a sua excelência autorização para proceder à gravação vídeo de 10 minutos da aula do seu educando. Esta gravação será utilizada estritamente no âmbito da minha tese de mestrado que tem como tema "Os efeitos do feedback positivo e negativo/corretivo na aprendizagem e motivação do aluno"

A minha tese de mestrado está associada ao mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sendo posteriormente examinada pelo meu orientador, Prof. Richard Buckley.

Grato pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Professor de Percussão/Bateria

João Nuno Moreira

---

Exmo. Encarregado de educação

---

**Questionários feitos aos alunos**  
**Projeto de investigação – Parte 2**

**Questões:** Para cada afirmação coloca um X na resposta que achares mais correta.

| <b>Afirmações</b>  | <b>Não concordo nada</b> | <b>Não concordo</b> | <b>Concordo</b> | <b>Concordo muito</b> |
|--|--------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Eu gostei de aprender a tocar marimba.                   |                          |                     |                 |                       |
| Eu achei que é difícil de aprender a tocar marimba.      |                          |                     |                 |                       |
| Eu gostaria de continuar a aprender a tocar a marimba.   |                          |                     |                 |                       |
| Esta aula foi uma experiência negativa.                  |                          |                     |                 |                       |
| Tocar marimba é fácil                                    |                          |                     |                 |                       |
| Fiquei aborrecido durante a aula.                        |                          |                     |                 |                       |
| Eu agora sinto-me confiante ao tocar esta música.        |                          |                     |                 |                       |
| Eu aprendi muito hoje. O professor foi uma grande ajuda. |                          |                     |                 |                       |
| Estive frustrado durante a aula.                         |                          |                     |                 |                       |
| Tocar marimba é divertido.                               |                          |                     |                 |                       |
| O professor foi encorajador e positivo.                  |                          |                     |                 |                       |