

Junho 2023

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Música na promoção da Oralidade no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Estratégias e Contributos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Maria Teresa Trocado Sousa e Menezes

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Música na promoção da Oralidade no 2º Ciclo do Ensino Básico:
Estratégias e Contributos

Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para
obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História
e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Teresa Trocado Sousa e Menezes

Orientado por:

Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

Porto

2022

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de expressar a minha sincera gratidão à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto, em particular ao departamento de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Agradeço a oportunidade de conduzir esta pesquisa, explorando universos familiares e de grande importância em diversos âmbitos da minha vida para poder exercer, futuramente, um desempenho determinante para alunos nas faixas etárias nas quais exercer a minha atividade profissional. O apoio e os recursos disponibilizados pela instituição foram fundamentais para o desenvolvimento bem-sucedido da presente investigação.

Estendo os meus agradecimentos mais sinceros à Doutora Ana Luísa Ferreira que aceitou este desafio e orientou o meu trabalho desde a sua fundamentação inicial, bem como à Doutora Irene Cortesão Costa, que apoiou na supervisão da vertente da Educação Musical para que eu pudesse aprofundar clara e consistentemente os procedimentos nela implícitos. A orientação, apoio e conhecimento especializado que ambas proporcionaram foi de elevada importância para o desenvolvimento e conclusão bem-sucedida da presente pesquisa académica.

Um significativo agradecimento é dedicado à Professora Joana Santos, professora cooperante da instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 2º CEB. A colaboração e o envolvimento, sempre ativos, da Professora Joana possibilitaram, de forma exata e singular, a implementação da Sequência Didática planeada para a intervenção nas duas turmas de 6º ano. Por conseguinte, expresso uma imensa gratidão à minha colega e amiga Joana Alexandra Moreira, cujo apoio incondicional foi de valor incomensurável ao longo de cinco anos de estudos e trabalhos colaborativos, inclusive os que compõem este percurso didático e no qual, sem hesitações, participou e interveio com toda a dedicação que conhece.

Não posso deixar de homenagear, expressamente, a minha família e em especial os meus pais, Duarte e Maria Ana Menezes, pelo seu apoio incondicional em inúmeros aspetos ao longo de todo o meu percurso académico. A sua dedicação e incentivo foram

fundamentais para a conclusão desta etapa da minha formação, preparando-me para exercer esta profissão na área da educação. Gostaria também de expressar a minha gratidão ao Luís, à Alexandra, à Magda e à Maura Aguiar Pinto, que me acolheram nestes últimos meses, oferecendo todo o tipo de suporte, com fim a observar o término deste percurso formativo e participar, também eles, desta alegria que é ir ao encontro de uma vocação no trabalho.

Por último, manifesto a mais profunda gratidão às minhas colegas de Mestrado: Diana Duarte, Maria Beatriz Bacelar, Beatriz Salgado, Maria Inês Sousa e, porque nunca será suficiente, uma vez mais à Joana Alexandra Moreira, cuja presença tornou o percurso académica dinâmico, motivador, desafiador e frutífero, em especial nestes últimos dois anos. Desde o primeiro ano da Licenciatura que este grupo de colegas foi tendo um papel predominante no meu desenvolvimento pessoal e profissional e, por este motivo, lhes dirijo os agradecimentos finais, lembrando as experiências partilhadas e o apoio mútuo ao longo deste percurso. Por último, um agradecimento particular dirigido a Maria Duque, minha amiga, que, mesmo com tempo limitado, fez a revisão, ofereceu sugestões ao nível da redação de texto e fortaleceu todos os detalhes escritos ao longo deste documento, contribuindo significativamente para a sua qualidade final.

A todos, uma vez mais, estou verdadeiramente grata.

RESUMO

A presente investigação visa compreender as potencialidades do recurso a estratégias da área da Educação Musical na promoção da competência Oral, em alunos da faixa etária que integra o 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB). Para o efeito, contou-se com a colaboração das duas turmas do 6º ano (A e B) da instituição onde tomou lugar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 2º CEB e a da professora cooperante titular da disciplina de Português. Tendo em atenção as necessidades e características dos grupos de intervenção, assim como o propósito subjacente à investigação, foram planificadas, implementadas e, posteriormente, analisadas quatro atividades no modelo de Sequência Didática, articulando propostas de índole musical em prol do incremento dos vetores que integram o domínio da Oralidade (compreensão e expressão) e os seus respetivos descritores, definidos a partir de um dos documentos reguladores da prática docente. A metodologia utilizada para a verificação da pertinência de uma estratégia de natureza artística integrada no presente contexto, é de carácter qualitativo, tendo sido utilizados instrumentos e técnicas de recolha de dados tais como os registos de áudio, vídeo e escritos e os grupos focais, no sentido de viabilizar uma análise de conteúdo pertinente e significativa do percurso didático implementado. Após um levantamento, avaliação e respetiva análise dos dados obtidos, foi possível não só verificar a viabilidade e pertinência de um percurso incorporando abordagens de teor artístico e científico em interdisciplinaridade, como também apurar o contributo de atividades intencionais da área da Educação Musical na promoção e desenvolvimento de uma comunicação oral adequada, em contexto escolar. Por conseguinte, proporcionando um maior envolvimento por parte dos alunos de 2º CEB nas propostas de sala de aula e, paralelamente, um aumento da motivação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da área de Português.

Palavras-Chave: Promoção da Competência Oral; Área de Português; Estratégias de Educação Musical; 2º Ciclo do Ensino Básico; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present research aims to understand the potential of using strategies from the field of Music Education in promoting Oral competence among students in the age group of Primary School years. For this purpose, the collaboration of two classes of 6th grade students (A and B) from the institution where the Supervised Teaching Practice (STP) took place, as well as the cooperating teacher responsible for the Portuguese subject. Considering the needs and characteristics of the intervention groups, such as the underlying purpose of the research, four activities were planned, implemented and subsequently analyzed within the Didactic Sequence model, combining musical proposals to enhance the components that encompass the Orality domain (comprehension and expression) and their respective descriptors, defined based on one of the regulator documents for the teaching practice. The methodology used to assess the relevance of an artistically integrated strategy in the present context is qualitative in nature, employing instruments and data collection techniques such as audio and video recordings, written records, and focus groups, in order to enable an appropriate and meaningful content analysis of the implemented didactic journey. After a survey, evaluation, and respective analysis of the obtained data, it was possible not only to verify the feasibility and relevance of a path incorporating artistic and scientific approaches in an interdisciplinary manner but also to ascertain the contribution of intentional activities in the field of Music Education for promoting and developing appropriate oral communication in a school context. Therefore, providing greater involvement on the part of 6th graders in classroom proposals, as well as an increased motivation at the core of the Portuguese teaching and learning process.

Keywords: Promotion of Oral Competence, Portuguese Field, Music Education Strategies, Primary School years, Interdisciplinary.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Planificação 1ª Sessão	49
Tabela 2 - Planificação 2ª Sessão.....	50
Tabela 3 - Planificação 3ª Sessão.....	52
Tabela 4 - Tabela de Associação 1	54
Tabela 5 - Tabela de Associação 2	54
Tabela 6 - Tabela de Associação 3	55
Tabela 7 - Critérios de Avaliação 1ª Sessão	55
Tabela 8 - Avaliação 6ª A	56
Tabela 9 – Avaliação 6º B	57
Tabela 10 - Critérios de Avaliação 2ª Sessão	58
Tabela 11 - Avaliação 6º A	59
Tabela 12 - Avaliação 6º B	59
Tabela 13 – Critérios de Avaliação 3ª Sessão	62
Tabela 15 – Avaliação 6º B	63
Tabela 14 - Avaliação 6º A	63

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

EM – Educação Musical

SD – Sequência Didática

ÍNDICE

Agradecimentos.....	2
Resumo	4
Abstract	5
Índice de Tabelas	6
Lista de Acrónimos e Siglas.....	7
Introdução	11
Capítulo I Enquadramento Teórico.....	13
1. Competências Específicas da Área de Educação Musical	13
1.1. Música	14
1.2. Potencialidades em Contexto Escolar: 2º CEB	20
2. O Domínio da Oralidade no 2º CEB	25
Capítulo II Procedimentos Metodológicos	29
1. Contexto e Problemática da Investigação	29
2. Objetivos da Investigação.....	30
3. Estratégias Metodológicas da Investigação	31
4. Avaliação Formativa das Aprendizagens	34
5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	36
5.1. Observação Direta.....	37
5.2. Gravação em Áudio e Vídeo	37
5.3. Portefólio.....	38
5.4. Registo Escrito	39
5.5. Grupos Focais	39
6. Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados	40
6.1. Análise de Conteúdo	41
7. Caracterização e Contextualização Organizacional.....	42

7.1.	Caracterização do Contexto Educativo das Intervenções em 2º CEB.....	42
7.1.1.	Caracterização das Turmas de 6º Ano.....	44
Capítulo III Processo da Investigação e Apresentação dos Dados dela resultantes....		47
1.	Planificação das Intervenções para as turmas de 6º Ano, do 2º CEB	47
1.1.	Apresentação da Situação Momento 1 Aquecimento e Ritmo.....	49
1.2.	Produção Inicial Momento 2 Escrita e Preparação da Apresentação	50
1.3.	Módulos de Trabalho e Produção Final I Momento 3 Apresentação	52
1.4.	Produção Final II Momento 1/2 Ensaio Geral.....	53
2.	Avaliação e Análise das Intervenções em 2º CEB.....	53
2.1.	Apresentação da Situação Avaliação 1 Aquecimento e Ritmo.....	55
2.2.	Produção Inicial Avaliação 2 Escrita e Preparação da Apresentação	58
2.3.	Módulos de Trabalho e Produção Final I Avaliação 3 Apresentação	62
2.4.	Análise Geral dos Resultados Obtidos	66
Considerações Finais		68
Linhas Prospetivas		71
Referências Bibliográficas.....		73
Anexos		77
Anexo 1 Orthodox Celts - Banish Misfortune (Official audio).....		77
Anexo 2 Orthodox Celts - Morrison's Jig (Official audio)		77
Anexo 3 Orthodox Celts - The Banshee (Official audio).....		78
Anexo 4 Nathan Evans - Bully Boys		78
Apêndices		79
Apêndice 1 Apresentação, em <i>PowerPoint</i> , da proposta “Abril, Cancões Mil”		79
Apêndice 2 Portefólio de Abril		80
Apêndice 3 Portefólio de Abril preenchido por dois dos alunos de 6º ano, das turmas A e B, respetivamente.....		83

Apêndice 4 Apresentação da Situação - Momento 1 - Aquecimento e Ritmo	89
Apêndice 5 Produções Escritas dos Alunos das duas turmas de 6º ano	95
Apêndice 6 Apresentações Orais	102
Apêndice 7 Grupos Focais	116

INTRODUÇÃO

Entre os domínios da área do Português trabalhados, no 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), a Oralidade convoca à aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem de tipologia diferenciada, em contexto de sala de aula, segundo formatos além do convencional, pois trata-se de uma capacidade, como vem referido em Araújo (2018), inata do ser humano. Nasce e desenvolve-se paralelamente a um “património genético que lhe permitirá desenvolver essa modalidade de realização da língua” (Araújo, 2018, p. 958).

A Música, à semelhança do domínio inicialmente apresentado, ainda que não se manifeste enquanto capacidade inata, é “uma linguagem universal que está entre os homens desde a antiguidade. (...) não podemos deixar de lado os efeitos que proporciona como sentimento, emoção, provocação, parte de cada um de nós...” (Gatti, 2012, p. 9).

É deste carácter universal e inato, presente na área referenciada, que nasce a pergunta: em que medida as estratégias da área da Educação Artística, especificamente a Educação Musical, poderão promover a competência oral nos alunos de 2º CEB? No fundo, como pode, um professor, usar os instrumentos de uma em benefício dos constituintes da outra, sempre no sentido de um mais integral e global crescimento dos seus alunos.

Para responder à questão apresentada, foram pensados objetivos gerais que se traduzem: primeiramente, em clarificar as potencialidades de um percurso didático, integrando estratégias da área da Educação Artística supracitada, com vista a um desenvolvimento progressivo e significativo da competência oral, em alunos do 2º CEB; por conseguinte, em identificar a forma mais adequada de trabalhar a mesma área, em prol de uma crescente eficácia e fluidez, ao nível da compreensão e expressão orais; sumariamente, promovendo o exercício e a prática persistentes da capacidade de comunicar pensamentos, sentimentos ou ideias, recorrendo à “palavra falada”.

Especificamente, a perspetiva será a de conhecer as competências singulares da área artística em estudo, os conteúdos do domínio da Oralidade e a sua preponderância nos anos que compreendem o 2º CEB. Por fim, compreender que atividades, planeadas a

partir de estratégias da Música, poderão potencializar os vetores que integram a competência oral: Compreensão e Expressão.

Assim e no intuito de tornar clarividentes estes mesmos objetivos, a investigação partirá da revisão bibliográfica do trabalho desenvolvido em torno das características singulares e específicas da área da Música, bem como das suas potencialidades em contexto escolar; de seguida, apresenta-se o mesmo tipo de recolha para as especificidades do domínio e descritores de desempenho da Oralidade em 2º CEB; por último, uma análise dos contributos das estratégias da primeira, no processo de ensino-aprendizagem da segunda, tendo por base os objetivos plasmados nos documentos oficiais condutores da prática docente (Aprendizagens Essenciais [AE], 2018, e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO], 2017).

No segundo capítulo do presente relatório, apresentar-se-ão a metodologia e os procedimentos utilizados no decorrer da investigação e uma caracterização geral do contexto educativo onde ocorreu a prática profissionalizante. Na terceira e última secção, será descrito o processo da investigação, propriamente dita, incluindo a planificação de uma Sequência Didática de quatro atividades implementada em duas turmas do 6º ano de 2º CEB, para, posteriormente, ser observada, avaliada e analisada, de forma a verificar o cumprimento dos objetivos gerais e específicos, inicialmente, delineados.

O documento termina com um conjunto de considerações finais, realçando os pontos-chave e de maior relevância de todo o processo da investigação, estabelecendo uma base teórica sustentada que possa vir a ser aplicada, futuramente, em contexto escolar e, ainda, reafirmando os ideais de uma formação contínua e transformadora da ação docente. Encerra, definitivamente, com a listagem das referências bibliográficas utilizadas no decurso do trabalho, seguindo a versão mais recente da APA (APA-7), e com os anexos e apêndices que ilustram e comprovam os vários momentos de intervenção descritos no corpo do relatório.

CAPÍTULO I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O capítulo de Enquadramento Teórico tem como finalidade apresentar a revisão bibliográfica da exploração teórica e empírica realizada em torno da importância da Música enquanto unidade didática singular e promotora do desenvolvimento do domínio da Oralidade, bem como as especificidades e caráter decisivo de um trabalho sistemático da competência em análise no desempenho escolar de alunos do 2º CEB. Para o efeito, desconstruir-se-ão os conceitos de Música e de Oralidade, explorando os autores de referência no aprofundamento das duas áreas de destaque, com o propósito de, posteriormente, analisar e verificar o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem do Português, no ciclo da escolaridade obrigatória priorizado para o decurso da presente investigação.

1. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Pretende-se, por conseguinte, dar a conhecer a pertinência do papel da Educação Musical no processo de ensino-aprendizagem do domínio da Oralidade e sugere-se, essencialmente, que se estabeleça uma união intencional entre as referidas competências, no sentido de ampliar as suas potencialidades e criar recursos didáticos decisivos para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Trata-se, no entanto, de uma correlação, à partida, parafraseando Barbosa (2003), problemática, pois implica coincidir dois campos estratégicos (Arte e Educação) ideologicamente distintos, isto é, baseados e estruturados segundo pensamentos diametralmente opostos:

Acredita-se que a arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém um instrumento provocador de tais modificações e, portanto, baseia-se principalmente em pensamento divergente, enquanto a educação, pela sua natureza conservativa, baseia-se na convergência do pensamento. (Barbosa, 2003, p. 11).

O desafio encontra-se, por este motivo, em tornar claros os princípios filosóficos subjacentes aos conceitos de Arte e Educação, contrariando as ideias que condicionam uma abordagem conjunta dos seus pressupostos e colocando-os na sua posição original de proximidade.

Para melhor compreender a problemática sugerida e os caminhos mais favoráveis a uma união destas áreas, em prol de um alcance progressivo dos objetivos que compõem o domínio da Oralidade, definir-se-ão o conceito, as diretrizes e as características da atividade musical para, posteriormente, ser possível evidenciar as suas potencialidades em contexto de 2º CEB.

1.1. MÚSICA

Daniel J. Levitin (2013), diretor do laboratório de investigação dos temas da percepção, cognição e perícia musicais da universidade de McGill, no Canadá, redigiu uma obra denominada “Uma Paixão Humana – O seu Cérebro e a Música”, na qual comunica um apreço generalizado pela atividade musical, numa desconstrução científico-didática, através da qual pretendeu compreender as origens do som e da musicalidade no mundo, no Homem e na existência.

Partindo de uma conceptualização teórica rigorosa e indo ao detalhe de cada um dos atributos e dimensões trabalhadas em música (altura, timbre, ritmo, intensidade e harmonia), identifica as características que a tornam próxima de comunidades culturalmente distintas e permanente no quotidiano das sociedades, desde a antiguidade. Concebe-o, observando em que medida poderão ter influência na criatividade, técnica e habilidade humanas.

De todas as atividades humanas, a música é invulgar quer pela sua *ubiquidade* quer pela sua *antiguidade*. Não se conhece, nem agora nem na história de que há registo, uma cultura humana em que não existisse música. Alguns dos mais antigos artefactos encontrados em locais de escavação arqueológica, humanos e proto-humanos, são instrumentos musicais: flautas construídas com ossos e tambores feitos com peles de animais esticadas sobre troncos de árvores. (Levitin, 2013, p. 14).

Anterior a Levitin (2013), mas corroborando o seu pensamento, Brécia (2003) apresenta dados antropológicos que confirmam a participação da música na história da humanidade, desde as primeiras civilizações, bem como onde seria, maioritariamente, utilizada: rituais de nascimento, casamento, morte, fertilidade e, mais tarde, na aclamação de grandes líderes. No fundo, parte integrante dos momentos de maior vulnerabilidade e comunhão sociais.

Vêm sendo apresentadas definições, em constante aperfeiçoamento, para o que poderá ser, efetivamente, a Música. Weigel (citado em Gainza, 1988) preferiu caracterizar a sua composição basilar de forma objetiva – o que são som, ritmo, melodia e harmonia – e Wilhems (citado em Gainza, 1988), para cada elemento evidenciado em Weigel (citado em Gainza, 1988), apresenta em que medida “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem” (Gainza, 1988, p. 22):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. (Wilhems, citado em Gainza, 1988, p. 36).

As correspondências de destaque, em Wilhems (citado em Gainza, 1988), estão, por consequência, na base do que Chiarelli e Barreto (2000) identificam como atividade de reforço para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da pessoa, desde a infância até à idade adulta: a musicalização.

um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, auto-disciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (Chiarelli & Barreto, 2000, p. 3).

Permite o assinalado reforçar as questões de partida para o estudo de Levitin (2013), inicialmente identificado, no qual terá sido colocado em hipótese que os elementos presentes numa qualquer composição musical poderiam, de facto, contribuir de maneira preponderante para o desenvolvimento global da pessoa, tanto individual quanto na relação com o outro.

Esta, entre outras evidências, segundo Nery (2014), irão colocar a música sob dois grandes espectros de apreciação: a daqueles que interpretam música e a dos que, somente, a escutam. E, incluídos neste grupo, podemos considerar, ainda, a entidade de interpretes e ouvintes “eruditos” (estudiosos e musicólogos qualificados em técnica e prática artística musical) e a dos simples cantadores e cantadeiras, populares e

bairristas que, ainda hoje, se juntam em torno de instrumentos portáteis, entretendo-se a criar harmonias até horas avançadas da madrugada.

São os últimos quem vem tornando possível, a par com o facto de a componente sonora ser característica inerente a tudo o que é gerado no universo, a omnipresença do ato musical, convertendo-o num poderoso recurso para “suscitar emoções” (Levitin, 2013, p. 17) manipulado, quer por mães ou avós quer por publicitários, cineastas ou encenadores, com o único e determinante objetivo de “nos dizer como devemos sentir-nos (...) ou para intensificarem os nossos sentimentos em momentos particularmente dramáticos.” (Levitin, 2013, p. 17). Neste sentido, torna-se evidente o papel dos artistas que trabalham diretamente com o público.

O som organizado, segundo Jazzeta (2001), tem potencialidades eminentemente sedutoras que, aplicadas de forma intencional, podem despertar sentidos e diferentes níveis da inteligência nos mais variados contextos sociais, daí ser uma mais-valia para universos que tenham por finalidade a comunicação de ideias, morais, projetos ou políticas – as canções de intervenção escritas com a intenção de mobilizar social, política ou economicamente um país e os hinos interpretados em celebrações religiosas de índole diferenciada são exemplo manifesto desta realidade.

Pensando, por último, nas inteligências múltiplas de Gardner (citado em Chiarelli & Barreto, 2000), é de notar que a par com a inteligência corporal-cinestética, a lógico-matemática, a linguística, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal - áreas de enfoque no planeamento de intervenções especializadas para o crescimento do Ser - se encontra a inteligência musical, isto é, “a habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical” (Chiarelli & Barreto, 2000, p. 7). Diz-se, igualmente, que estas inteligências são o conjunto das várias capacidades herdadas geneticamente e que o Homem as desenvolve, com vista à resolução de problemas e à aproximação a soluções capazes para o exercício dos seus trabalhos e funções.

Por conseguinte, é de salientar a necessidade original e misteriosa que o Homem terá de um contacto regular e persistente com a atividade musical: vinculada à origem da existência, vem-se desenvolvendo no âmago das diversas estruturas culturais mundiais, permitindo dilatar a memória, o pensamento crítico e a autoconsciência dos indivíduos;

enquanto habilidade, é alavanca natural para a resolução de problemas teórico-práticos nos diferentes desafios que a vida oferece; como intensificadora de emoções, sensações e sentimentos, é aliada máxima em todo o tipo de composições artísticas, linguísticas ou políticas (Levitin, 2013) e não será possível, pelo seu caráter decisivo no contexto educativo, ignorar o parâmetro do “gosto por música” que, não dependendo do gênero ou estilo de preferência, permite concebê-la, segundo Asprilla (2015), como “contexto favorável para o desenvolvimento pessoal e social e, também, para a aprendizagem” (Costa & Menezes, 2021, p. 153).

A afeição move e provoca-nos no sentido de uma sistemática melhoria de quem somos, de como nos dirigimos ao outro e da influência que desejamos exercer sobre a comunidade na qual nos inserimos, parafraseando Giussani (1998), em “Educar é um risco”, e por este motivo deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, porque se “Gosto muito de música e gosto muito de ciência – porque não misturá-las?” (Levitin, 2013, p. 9).

O estudo em torno das faculdades da prática musical não se poderia considerar terminado, sem fazer menção ao fator “voz humana” ou à atividade do canto, tanto individual quanto em grupo. Por esta razão, no subcapítulo que, em seguida, se apresenta, procurar-se-á reconhecer e valorizar, a par com tudo o que envolve a dimensão musical, a contribuição do canto em coro para o crescimento pessoal e social da humanidade.

1.1.1. O CANTO CORAL

Justifica-se o presente subcapítulo pela natureza inata e “acessível a todos os seres humanos que não apresentem problemas vocais ou auditivos” (Costa & Menezes, 2021, p. 154) da voz e sua, conseqüente, integração e implicações no procedimento metodológico a ser descrito, a posteriori, neste relatório.

Entre os grandes agentes sonoros coletivos o coro é o mais antigo. A existência de uma prática coral ligada às danças sagradas e aos cultos religiosos é relevada pelos antigos documentos do Egito e da Mesopotâmia. / Uma das mais antigas formas de socialização é a prática do canto em grupo (Gomes M. Â., 2015, p. 5).

O Canto Coral, também designado de Canto em Coro, representa uma atividade musical na qual cantores, tanto profissionais quanto amadores, se reúnem para harmonizar

diferentes tipos de obras numa única melodia. Esta prática envolve a reunião de vozes individuais divididas em "*nipes*" e suas variações tímbricas, tais como os sopranos, os contraltos, os tenores e os baixos, permitindo não só conferir dinamismo à peça interpretada como também garantir o emprego saudável e adequado ao intérprete das cordas vocais no exercício desta atividade (Gomes M. Â., 2015).

O objetivo da atividade em estudo é, antes de mais, a criação de uma composição melódica que poderá incluir instrumentos musicais diversos ou ser, exclusivamente, vocal (polifonia): geralmente, o canto em coro envolve a interpretação de peças específicas - clássicas, populares oriundas de diferentes culturas ou de teor contemporâneo; o tamanho do coro pode variar consoante a sua finalidade e estar organizado com base no género musical, idade ou habilidade dos participantes; são comuns as apresentações públicas em conferências, concertos ou cerimónias religiosas, no entanto, é a prática recreativa desta modalidade que resulta numa maior adesão e permanência dos indivíduos no quotidiano das propostas desta dimensão musical (Lemos, 2023).

Parafraseando Clift (2012), o ato de cantar em coro resulta, sumariamente, de um esforço colaborativo de grupos de indivíduos concentrados em combinar as suas vozes a fim de criar um objeto musical que, ao longo do processo criativo (ensaios), deriva para o desenvolvimento de competências de cariz social e em benefícios para a saúde mental, como a definição do autoconceito, o aumento da autoconfiança, entre outras noções necessárias ao bem-estar global do ser humano. Complementam este pensamento Tarr, Launay e Dunbar (2014) afirmando que, de um modo geral, a aptidão social se traduz em níveis mais elevados de vínculo afetivo alicerçados ao designado "sentimento de pertença" (Teixeira, 2019, p. 73) que, por sua vez, poderão oferecer benefícios físicos e emocionais, reduzindo amplamente a ansiedade e o isolamento tendencial dos indivíduos, mais estritamente, nas faixas etárias compreendidas entre os 11 e os 15 anos.

Vem-se salientando, desde o início do presente capítulo, o papel decisivo da música no quotidiano da existência humana e a influência que tem na evocação de uma ampla gama de emoções, de entre as quais se destacam a alegria, a tristeza, o medo e a nostalgia (Levitin, 2013). No que diz respeito ao canto, o facto de se tratar de uma forma

de expressão através da qual são despertadas respostas emocionais imediatas e genuínas nos indivíduos aumenta, naqueles que o praticam, a aptidão para a autorregulação, para a resiliência e para a gestão do tempo, incluindo o reconhecimento e posterior definição das suas prioridades. Inseridas no todo da dinâmica social, estas características contribuem, em grande medida, para um bem-estar físico e psicológico necessário na aquisição de competências e no sucesso pessoal e académico dos indivíduos (Sloboda & Juslin, 2001).

Além de concorrer para a integração social e cultural dos cidadãos, o canto em grupo desempenha uma função relevante, em especial, nos primeiros anos da escolaridade obrigatória. Ao juntar as suas vozes, os alunos têm a oportunidade de enriquecer e fortalecer a sua identidade, dado que em si nascem espaços de abertura e consentimento a interações mais solidárias e cooperativas (Amato, 2009).

Ao longo da História da Humanidade, sobretudo a partir de meados do século XX, movimentos estudantis, políticos e de solidariedade social utilizavam a música para manifestar opiniões, reafirmar a sua participação na sociedade e, ainda, expressar sentimentos em torno de temáticas como a guerra, a pobreza, a liberdade, o amor ou a desilusão. Deste modo, laços de amizade e companheirismo foram sendo estabelecidos entre pares e grupos de diferentes classes, etnias e culturas e, mesmo não contribuindo ativamente para a conceção de uma determinada obra musical, as respostas emocionais dos ouvintes, primeiramente mencionadas, duplicaram sempre o alcance e impacto destes temas (Vale, 2020). À semelhança dos contos infantis da tradição oral, as canções são transmitidas de geração em geração e representam, com exatidão, ambientes e características da humanidade em diversos momentos e contextos históricos que reavivam a memória coletiva e, como efeito, contribuem, uma vez mais, para o “sentimento de pertença” a uma comunidade - fator determinante na dinâmica de ensino-aprendizagem (Bettelheim, 2018).

Em suma, o canto coral pode e deve ser utilizado como ferramenta ou recurso educacional no desenvolvimento de habilidades cognitivas, de coordenação e de cooperação sociais (Amato, 2009). Por meio de uma prática musical coral, os alunos desenvolvem competências ligadas, em primeiro lugar, à área da expressão musical, mas transversalmente exercitam a expressão criativa e a apreciação estética, enquanto

aprendem a trabalhar em equipa e a envolver-se de forma significativa nas várias propostas de trabalho promovidas dentro e fora das salas de aula (Costa & Menezes, 2021).

1.2. POTENCIALIDADES EM CONTEXTO ESCOLAR: 2º CEB

Ao longo das primeiras duas alíneas deste capítulo, foi possível, antes de mais, verificar que a Música participa, ativamente e desde cedo, no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da comunicação. Segundo Levitin (2013), os nossos cérebros estão, permanentemente, a atualizar informação, sobretudo quando envolvidas perceções provocadas por estímulos visuais ou auditivos, podendo, estes últimos, influenciar e motivar, em grande medida, as áreas socio afetivas, linguísticas, e da cognição dos indivíduos. Valências amplamente reconhecidas em investigações de índole educativo.

Defendem Ben & Hetschke (citado em Pita, 2018) que a Educação Musical, ainda que essencial nos parâmetros da formação específica, deveria ser integrada nos processos de ensino-aprendizagem das restantes áreas curriculares, de forma holística e global, explicando o porquê:

a música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem “a sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura. (Ben & Hetschke, 2004, citado em Pita, 2018, p. 12)

Corroborar este pensamento Gomes (2014), afirmando que o conhecimento musical trabalha as inteligências associadas à “coordenação psicomotora” que “favorecem a capacidade expressiva” (Gomes A. D., 2014, p. 195), podendo, efetivamente, potenciar, naquele que usar deste conhecimento, a aptidão linguística oral.

Potenciar a aptidão linguística e trabalhar no sentido de uma comunicação mais significativa de ideais, emoções ou propostas das mais variadas temáticas será possível, somente, se for trabalhada a dimensão da motivação para as aprendizagens, nos alunos, em contexto escolar. Tópico que apraz desenvolver, neste subcapítulo, por se encontrar diretamente associado, à semelhança de fatores tais como a autoconfiança, a autoestima ou a autodeterminação, à valorização de um processo no qual o aluno pode

observar implicadas todas as dimensões e características da sua individualidade. Terá de se expor impreterivelmente, podendo isto resultar numa resistência a atividades no âmbito da Oralidade.

Segundo os estudiosos, a motivação para as aprendizagens é uma problemática recorrente no quotidiano da educação nos ensinos básico, secundário e universitário que deveria, inclusivamente, constar na planificação de todas as aulas, bem como ser aplicada de forma intencional e, regularmente, avaliada, tanto pelo professor como pelos alunos submetidos às estratégias adotadas para o efeito.

A motivação, em Lourenço e Paiva (2010), é entendida, antes de mais, como relação a estabelecer entre a definição de objetivos ou metas de aprendizagem, a seleção de tarefas de incidência nos mesmos objetivos, a perseverança no confronto com as dificuldades encontradas e a satisfação que irrompe dos resultados obtidos. Na escola, o apogeu desta motivação encontra-se, essencialmente, na disposição para aprender, decorrente do vínculo entre o indivíduo e um ambiente escolar que inclui fatores como o tipo de tarefa proposta, o método de ensino utilizado, a qualidade das interações entre pares e professor-aluno/aluno-professor, a relevância dos conteúdos abordados e as expectativas de sucesso.

Neste sentido, Boruchovitch e Bzuneck (2001) advertem, ainda, para o facto de, em inúmeras ocasiões, a motivação ou falta dela poder confundir-se com problemas de aprendizagem e que, de forma a ir ao encontro do que realmente vem implicado no espectro em questão, será necessário debater a teoria que maior número de conclusões vem oferecendo à comunidade educativa: a Teoria da Atribuição de Causalidade (TAC), com génese nos princípios da motivação intrínseca e extrínseca – “lugares” onde se estabelece a relação, primeiramente, apresentada.

Os professores tendem em acreditar, citando Tapia e Fita (2015), que o motivo do desinteresse dos alunos está, sobejamente, ligado ao “fato de as condições em que trabalhamos não facilitarem a motivação para a aprendizagem. Além disso, [...] a maioria dessas condições [...] escapa ao nosso controle” (Tapia & Fita, 2015, p. 13). Trata-se esta de uma assunção que, não só revela o pessimismo do docente diante da sua atividade

profissional como alerta para a falta de (in)formação no que respeita ao amadurecimento deste pressuposto.

As condições nas quais se opera a atividade docente podem contribuir de forma negativa para o exercício da motivação nos alunos, no entanto, não são causa definitiva de insucesso, pois um “aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 134), não precisando de interpelações do ambiente que o circunda para revelar entusiasmo aquando da realização de uma qualquer proposta de trabalho. Ao passo que um aluno extrinsecamente motivado se apoia, circunstancialmente, nestas manifestações exteriores, para materializar o seu desempenho, e é sobre este segundo caso que, no fundo, se devem inclinar as investigações.

Os princípios da TAC, inicialmente evidenciada, terão sido postulados por Heider (1970), em meados dos anos 60 do século XX, e deles se depreende a existência de uma diferenciação entre as “causas disposicionais” (que dependem do indivíduo), como a sua personalidade, o seu ímpeto para a concretização de determinada tarefa e o esforço gasto para a finalizar, e as causas que dizem respeito à sua situação ou contexto, nomeadamente o receio de punições, o reconhecimento do seu empenho e o anseio pela obtenção de compensações por parte da autoridade.

A TAC baseia-se no entendimento de que as pessoas utilizam os objectos e eventos presentes no seu universo psicológico para elaborarem modelos causais, indutivos ou dedutivos, nos quais é possível observar relações de causa e efeito (Martini & Boruchovitch, 2004, em Lourenço & Paiva, 2010, p. 134).

Se um aluno atribuir sucesso a fatores internos, como a habilidade ou o esforço individuais, é provável que a sua motivação aumente. Por outro lado, caso atribua o mesmo sucesso a fatores externos, como a sorte ou a ajuda de um professor, as probabilidades apontam para que a sua motivação diminua, pois na ausência de estímulos exteriores e diante das dificuldades tenderá, certamente, a bloquear.

Neste contexto, é importante que os professores promovam um ambiente de aprendizagem que estimule a motivação intrínseca dos alunos, através de tarefas desafiadoras, relevantes, significativas e geradoras de satisfação pessoal, no decorrer da

sua realização. Os professores devem, também, reconhecer e valorizar o esforço e a dedicação dos alunos na realização das atividades propostas, não colocando ênfase, exclusivamente, nos resultados das suas avaliações.

Além disto, a promoção da autonomia na construção das aprendizagens permite que os alunos tenham voz e poder de decisão na seleção das tarefas a desenvolver e na forma como as pretendem executar. Deste modo, é potenciada a sensação de controlo da situação e ampliada a responsabilização pessoal relativamente ao conhecimento integrado. A autonomia, em síntese, favorece o que Deci e Ryan (1985 e 2002, em Lourenço & Paiva, 2010) nomearam de Teoria da Autodeterminação (TA), considerando a motivação intrínseca enquanto “fenómeno que melhor explicita o potencial positivo da natureza humana”, isto é, “o suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 136), sendo, por esta razão, o “lugar” no qual mais decisivamente se desenvolverá o aprofundamento de todo o tipo de conteúdos.

Configura-se toda esta temática como um profundo e enigmático desafio, pois, é possível que, mesmo refletindo e plasmando estratégias inovadoras nas diferentes abordagens aos conteúdos a lecionar, nos alunos não cresça o desejo de conhecer mais sobre determinados assuntos. Enfim, resta ao professor “por um lado, ser alguém profundamente interessado na vida, mas, por outro lado, alguém que sente ser sua vocação testemunhar e educar” (Cunha, 2003, p. 37), porque, sem o ímpeto mencionado, facilmente esmorece a criatividade na elaboração de soluções verdadeiramente significativas para o desenvolvimento das aprendizagens, dando início ao ciclo vicioso que, inevitavelmente, decairá num insucesso escolar generalizado.

Pode, pelas descrições acima evidenciadas, uma aliança entre as estratégias da área da Educação Musical apoiar na criação de canais de comunicação entre o aluno e a realidade que o envolve, potenciando a sua motivação para as aprendizagens, especialmente, no que diz respeito ao domínio da Oralidade.

Sobre este último, os estudos aliam-se em torno de Baumer (2012) ao referir que “privilegiando as diversas formas expressivas” aplicadas aos contornos da linguagem “ampliamos a ideia de arte para além da técnica como expressividade,

comunicabilidade. E expressar-se livremente é, antes de tudo, direito inalienável de crianças e adultos” (Baumer, 2012, p. 169).

Em suma, trabalhar a referida área da Educação Artística em contexto escolar, permite que os alunos comuniquem as suas ideias, livre e explicitamente. Por outro lado, convoca a um permanente recurso a técnicas e práticas a si ligadas que, objetivamente, contribuem para a estruturação do pensamento e, conseqüentemente, da própria linguagem. Estruturação esta que deve ser, progressivamente, desenvolvida, pelo sucesso dos alunos ao longo do seu percurso de vida.

2. O DOMÍNIO DA ORALIDADE NO 2º CEB

a linguagem oral possui uma natureza inconsciente, exibindo mudanças verificadas no ambiente, quer verbais, quer não verbais. Contudo, estas alterações, que a tornam em um organismo dinâmico, fazem com que, por vezes, a sua análise se torne difícil e confusa, uma vez que não é linear e precisa. (Halliday citado por Monteiro, 2020, p. 98)

Usar a palavra é prática elementar de qualquer ser humano que, com ela, tenha nascido. Halliday (1989) corrobora este pensamento quando aponta para a inconsciente natureza da própria linguagem oral e para as mudanças que nela se verificam consoante o contexto em que é aplicada. Por conseguinte, completa o seu pensamento considerando, inclusivamente, que não será possível dissociar esta capacidade de elementos culturais, sociais ou históricos, nem aceitável descrevê-la na sua forma abstrata, por exatamente se tratar de um organismo dinâmico e em contínua construção.

O ser humano comunica de variadas formas, mas apenas uma lhe permite exprimir-se através de sons e vocábulos – a oralidade. Assim, considera-se oralidade a toda a prática natural de produzir sons com o objetivo de “viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conceitos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças e ideologias” (Lopes, 2010, p. 19). Crespo (2016), define oralidade como a capacidade de converter o pensamento em palavras, dando-lhes sentido com o objetivo de transformá-las em ideias, sentimentos, perspectivas e até desejos.

O estudo e ensino da oralidade durante o período escolar de cada aluno tem como finalidades “desenvolver hábitos de fala (...) que facilitem a comunicação nos mais diversos cenários sociais onde os indivíduos se possam encontrar” (Carvalho, 2016, p. 22). Assim, a oralidade permite aos alunos desenvolver e organizar o pensamento, tornando-o coerente, sequencial e claro (Freitas, 2013). Para além de fortalecer os hábitos de fala, o ensino da oralidade, continuando em Carvalho (2016), deve ter presente que a língua é parte integrante de uma cultura que se molda a partir da cultura da qual o indivíduo pertence refletindo a sua visão do mundo, as suas crenças, atitudes e ideologias.

O professor tem como função revelar e desenvolver no estudante processos de conhecimento da sua língua, utilizando-a em toda a sua grandeza. É através da interação que o ser humano socializa, aprende, expressa e partilha a sua realidade com os demais. Reconhece-se à escola um papel importantíssimo no desenvolvimento da linguagem, pois permite que, desde criança, se observe a oralidade como “mediadora nas relações entre adultos, de crianças e de crianças com adultos” (Pivatto & da Silva, 2014, p. 115).

Esta índole inconstante e imprevisível do discurso oral torna o seu estudo, compreensão e recurso a estratégias para o desenvolvimento das suas potencialidades, nos alunos, um verdadeiro desafio. Daí que, ao longo dos anos, sejam repensados e reestruturados os descritores que melhor se adequam a uma aprendizagem significativa desta modalidade.

Referenciado no documento oficial Aprendizagens Essenciais (2018), a oralidade é um domínio que estimula a comunicação do pensamento, primeiramente através de uma abordagem à compreensão, que pressupõe estratégias como: formulação de hipóteses; realização de previsões; apreensão de ideias; identificação e distinção de ideias principais e secundárias; realização de inferências e monitorização da compreensão, mediante vários níveis de escuta (pré-escuta, escuta e pós-escuta). Em seguida, com recurso a uma expressão direta que implique o exercício de planeamento, redação e exposição dos parâmetros acima trabalhados, com vista a comunicar as ideias apreendidas de forma objetiva e demonstrando a efetiva compreensão dos seus meandros.

Como vem descrito em Monteiro (2021), a oralidade ativa conhecimentos prévios quando confrontada com ilustrações ou a apresentação de textos escritos e orais que conduzam a uma clara contextualização do discurso. Este é um processo que se desenvolve a partir da escuta propriamente dita, incluindo os sentidos e as intenções dos textos apresentados, e que terminará na consolidação dos mesmos sentidos, submetidos a uma análise da informação subjacente (pré-escuta, escuta e pós-escuta).

Este exercício irá resultar numa produção oral que contempla estruturas fonético-fonológicas intrinsecamente ligadas à entoação, à expressividade, entre outros aspetos da dinâmica discursiva; estruturas léxico-semânticas, relacionadas com o vocabulário e

a adequação do discurso; estruturas morfossintáticas, que se prendem com concordância e o uso apropriado de conectores; por fim, o texto oral, associado à coerência e à coesão de apresentações articuladas com o objetivo inicialmente pensado.

É tendo em vista os pressupostos anteriormente referidos que o documento oficial Aprendizagens Essenciais (2018) propõe o molde académico que deverá dominar o encadeamento da aprendizagem dos subdomínios desta componente linguística: a compreensão e a expressão.

Ao nível da compreensão, enumeram-se os descritores de desempenho que remetem, em primeiro lugar, para a seleção de informação relevante em função dos objetivos de escuta, em seguida, para a organização da informação e controlo da produção discursiva (com a utilização de meios diferenciados de registo) e a terminar no *feedback* dos interlocutores. No que diz respeito à expressão, vem contemplada, nas Aprendizagens Essenciais (2018), a comunicação oral propriamente dita (com os recontos, as exposições orais e a tomada de posição), a planificação e produção de textos orais de finalidades variadas, a intervenção em diferentes graus de formalidade (respeitando regras de uso da palavra) e a captação da atenção de uma audiência (com o domínio de uma postura e expressão cativantes e colocação de voz no tom adequado ao propósito, expressando com clareza as ideias que se pretende transmitir). Também a produção de discurso com elementos de coesão adequados ao nível da concordância, o uso de advérbios, conectores frásicos e textuais adequados são aspetos a ter em consideração no trabalho desta competência.

Numa abordagem ao domínio da oralidade, aprofundam-se estratégias de avaliação segundo indicadores como “comunicação” – centrado na apresentação de argumentos e respetiva sustentação; “discurso” – perante uma partilha estruturada, coesa, com apresentação de frases complexas e uso de conectores discursivos adequados; “expressão” – no sentido de captar a atenção dos colegas, mantendo contacto visual e a utilização de gestos que tornam o discurso mais pessoal, conforme o enunciado em Franco, Reis e Gil (2003). Em todas as aulas é determinante recorrer a indutores visuais, sonoros e textuais de forma a abordar o texto descritivo, inserido num contexto próximo ao texto narrativo.

Apesar da insistente menção do valor desta competência no decorrer do desenvolvimento global dos alunos, novamente em Carvalho (2016), apresenta-se o domínio da oralidade como uma competência que carece de atenção em sala de aula, uma vez que nem sempre se insiste na sua planificação ou avaliação, por se assumir que pode ser trabalhada implicitamente e aliada aos restantes domínios da componente linguística. Contudo, por se expressar no quotidiano de todos os falantes e ser uma competência considerada e avaliada na prática educativa em diversos contextos (Crespo, 2016), deveria ser abordada de forma intencional, obedecendo a um conjunto de princípios que permitissem ao aluno comunicar com eficácia as suas ideias e pensamentos.

CAPÍTULO II | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste segundo módulo da investigação, procura-se dar a conhecer a epistemologia dos procedimentos metodológicos, fundamentando as opções tomadas para o processo de pesquisa desenvolvido e apresentando as técnicas e recursos utilizados para a recolha e tratamento dos dados de relevância, na desconstrução da questão que lhe dá origem.

1. CONTEXTO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Antes de mais, será necessário compreender as especificidades da área em análise, de forma a melhor adequar as interrogações e instrumentos de recolha de informação e, mais objetivamente, ultrapassar “a mera visão do senso comum sobre os fenómenos.” (Amado, 2014, p. 17). Interessa, neste caso, inclusivamente, sublinhar o caráter singular da atividade educativa, no contexto das Ciências Sociais e Humanas, bem como as faixas etárias sobre as quais se debruça a investigação e intervenção, propriamente ditas: compreendidas no 2º CEB.

Segundo Amado (2014), educação é um conceito de designação complexa e que exige, em primeiro lugar, a observação do outro. Observação esta que implicará a mais completa possível definição da aceção de Ser Humano: figura central, sujeito e objeto do meandro educativo.

a propósito do que é o ser humano, há um certo consenso que leva a aceitar que “o específico do homem é a sua dimensão moral” (Simões, 2007:45), uma dimensão que assenta na conceção do ser humano como um ser livre, não programado, autónomo, cooperante e responsável pelo seu destino enquanto indivíduo e enquanto espécie, enquanto pessoa e membro de uma comunidade, enquanto ser vivo e participante de um contexto biofísico e cósmico. (Amado, 2014, p. 20).

Verifica-se, a partir das afirmações supracitadas, que trabalhar a dimensão humana confere, ao ato educativo, a individualidade sugerida na introdução ao capítulo, pois, parafraseando os autores referidos em Amado (2014), no que diz respeito à temática em estudo, subjacente à ideia de educar encontrar-se-á, invariavelmente, o propósito de aperfeiçoar a conceção de Ser Humano, isto é, de tornar mais livre, autónomo, cooperante e responsável todos aqueles que terão já nascido impregnados desta moralidade. Por outro lado, a própria Moral implica correlacionar os ideais do contexto

escolar no qual se insere este sujeito em desenvolvimento com os do seu ambiente familiar.

Desta forma e salientando o facto de a educação estar em permanente evolução, interpretar a realidade da Música, visando a promoção das competências que integram a área do Português, na componente específica da comunicação oral, dirigidas ao ciclo de estudos em análise, revela-se primordial para o aprofundamento da natureza do conhecimento humano e para o potencial da vertente artística no mesmo aprofundamento, bem como a superação das dificuldades específicas aquando da prática da Oralidade.

2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para desenvolver a presente investigação e tendo por base a natureza da pergunta de partida apresentada na introdução, a proposta de intervenção compreendeu um período de observação do contexto educativo em análise e o respetivo momento de ação, compondo-se da implementação de atividades integradas no enquadramento curricular da área de Português, com recurso a estratégias da área da Música, e posterior avaliação da sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades apresentaram-se segundo uma organização sequencial a fim de os alunos serem capazes de construir conhecimento, exercitá-lo de forma sistemática e, por conseguinte, avaliar a totalidade deste procedimento, mediante propostas de auto e hetero avaliação que envolveram, além dos alunos, os diferentes membros da comunidade educativa implicados nesta ação.

Elaborar uma investigação deste teor que permitisse, de facto, executar e aprofundar aspetos relacionados com a dinamização de estratégias da área artística acima referida, em prol do incremento do domínio da Oralidade no 2º CEB, originou um complexo de objetivos que possibilitaram a fixação de condutas, a verificação da pertinência e a definição das etapas do desenvolvimento de toda a investigação.

Para o efeito, pretendeu-se:

- Compreender as especificidades da área artística de Educação Musical, a fim de criar atividades sequenciais pertinentes, no âmbito das aulas de Português.

- Promover a competência oral.
- Analisar as características e benefícios da aquisição e progressivo desenvolvimento da oralidade na comunicação de ideias, em alunos do 2º CEB.
- Aplicar estratégias da área de Música em atividades destinadas ao trabalho do domínio da oralidade, de forma sequencial e articulada com a proposta curricular das aulas de Português.
- Avaliar a aplicabilidade das atividades implementadas e o respetivo impacto na promoção da oralidade.
- Contribuir para a dilatação do conhecimento em torno do ensino-aprendizagem interdisciplinar com recurso a estratégias de uma das áreas artísticas de referência para o 2º CEB, bem como para uma reflexão mais aprofundada sobre o seu impacto na comunicação.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

À definição da pergunta da qual surge a presente investigação e dos objetivos orientadores do seu processo, segue-se a seleção das estratégias metodológicas e respetiva justificação, com fim a ir ao encontro dos resultados que, de forma mais rigorosa, corroboram a intuição de partida desta análise ou, por outro lado, a problematizam, originando novas linhas de questionamento (Coutinho, 2013).

A abordagem adotada para a referida finalidade é de tipologia qualitativa, isto é, pretende-se, após uma variável formulação de hipóteses, a recolha de dados não numéricos que se destinam a descrever e compreender os alicerces da problemática em análise, mais do que a calcular ou medir a sua efetiva legitimidade nos contextos educativos designados para a observação (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido e porque o propósito primordial desta investigação se detém na conjectura da didática e avaliação oral analisadas em Sousa (2007), optou-se pela formulação de um percurso em Sequência Didática, fundamentado nas características apresentadas nos parágrafos que se seguem.

O trabalho em Sequência Didática permite, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partindo do pressuposto que é desejável que alunos destes anos da escolaridade obrigatória conheçam e compreendam em profundidade a composição subjacente a

diferentes gêneros literários e a produções orais, bem como as características que as definem, trabalhar competências específicas dos diferentes domínios da área do Português de forma sistemática e ordenada.

A Sequência Didática, continuando em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trata-se da planificação e respetiva implementação de uma série de atividades organizadas sequencialmente e destinadas a desenvolver nos alunos a capacidade de responder aos desafios e resolver os problemas que surgem no decurso de exposições orais ou escritas. Compreende três eixos de ação: a planificação, a produção e a avaliação, fundamentais para o ensino das tarefas, especificamente, do domínio da oralidade.

Considerada enquanto unidade de trabalho escolar, abrange um conjunto de atividades construídas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos no desenrolar dos três eixos de ação acima referidos. Selecionam-se o género e o registo adequados e são identificadas as respetivas propriedades, funções e métodos de utilização, no sentido de escolher a tarefa mais adequada, tanto à tipologia textual como ao grupo de alunos a quem se apresentará esta abordagem didática (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004).

Em da Silva e Torres (2011), a Sequência Didática é uma estratégia identificada na qualidade de percurso dividido segundo quatro passos essenciais de trabalho: apresentação da situação, produção inicial, módulos de trabalho e produção final.

Na apresentação da situação, os alunos tomam conhecimento do projeto de comunicação a desenvolver, dos objetivos esperados e das tarefas envolvidas. No que diz respeito à produção inicial, espera-se uma primeira versão da tarefa proposta, na qual os alunos devem demonstrar entendimento das fases implicadas no processo de produção de composições destinadas à comunicação de ideias. Os módulos de trabalho permitem detetar os problemas afigurados na produção inicial, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para os ultrapassar. Na produção final, os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos no decurso das primeiras três fases desta sequência, avaliando o seu progresso (da Silva & Torres, 2011).

Neste sentido e sumariando o pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a conceção de propostas de escrita e oralidade por meio de uma estratégia, como a primeiramente descrita, visa preparar os alunos para o domínio da língua em contextos

múltiplos, para o desenvolvimento da sua consciência literária e linguística, para a criação de representações das atividades elaboradas como resultado de um trabalho progressivo e, por fim, capacita-os para a necessária e exigente utilização de instrumentos de auto e heteroavaliação.

Como vem sendo mencionado, é fundamental que os professores promovam atividades que sistematizem o exercício da expressão oral e que permitam aos alunos planificar o seu discurso, utilizando vocabulário adequado e comunicando de forma organizada e coerente as suas ideias (Sá & Luna, 2016). Valências, na sua totalidade, que um percurso didático sequencial viabiliza em totalidade: ao planear, o professor deve escolher a competência a desenvolver; registar as componentes necessárias para a estruturação do processo; selecionar descritores de desempenho; escolher os conteúdos relacionados com as temáticas a abordar; identificar os conhecimentos prévios dos alunos; construir atividades criativas, intencionais e significativas; estabelecer critérios de avaliação, definir uma metodologias para a organização do trabalho, listar os recursos e calcular o tempo necessário para cada etapa (Basílio, 2007).

A estratégia para a implementação do projeto, nas turmas de 6º ano do 2º CEB, vai ao encontro dos pressupostos supramencionados: uma Sequência Didática de 4 atividades que, numa lógica articulada e interdisciplinar, teve como principal intuito o desenvolvimento da compreensão e da expressão orais (Direção-Geral da Educação, 2018)

A sequência foi planificada e estruturada em total acordo com a professora cooperante e seguiu uma linha de conteúdo que, em primeiro lugar, promoveu a aptidão à escuta e só depois se dedicou a técnicas relacionadas com a expressão oral, propriamente dita, adequando os conteúdos a abordar, na área do Português, aos contextos de comunicação nos quais foi implementada. Tudo com base numa abordagem artística musical, na qual a aprendizagem dos conteúdos acima descritos foi articulada segundo estratégias do ensino-aprendizagem dessa mesma área.

Por fim, a implementação destas atividades foi introduzida no segundo semestre do ano letivo decorrente, em estágio de intervenção - uma vez por semana, ao longo de quatro semanas – de forma a dedicar tempo a uma recolha, análise dos dados e, posterior,

reflexão em torno de uma avaliação dos resultados com lógica de progressão, viabilizando, por sua vez, a reformulação de estratégias, em conformidade com as respostas dos alunos aos percursos apresentados. Algumas destas atividades foram realizadas pela professora cooperante em conjunto com a investigadora ou em par pedagógico, com a professora estagiária que frequentava a mesma instituição no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em 2º CEB e, por este motivo, revelou-se necessário compreender, antes de mais, o seu posicionamento relativamente ao uso das expressões musical e dramática em contexto de sala de aula.

Atuando desta forma, o professor testemunha uma prática que poderá direcionar os alunos, a priori, no sentido de uma mais persistente e criteriosa organização das suas produções, proporcionando-lhes, em suma, uma experiência de aprendizagem significativa que impulsionará o desenvolvimento das suas competências de comunicação nos mais diversos formatos e contextos.

4. AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS APRENDIZAGENS

Segundo Scriven (1967), a função pedagógica da avaliação formativa surgiu no contexto da reforma curricular outorgada nos Estados Unidos da América, no âmbito dos anos 60. Nela, apresentava-se a definição e pressupostos iniciais deste modelo pedagógico, diferenciando dois tipos de avaliação: a formativa e a sumativa.

A avaliação formativa, continuando em Scriven (1967), sublinha a importância de demarcar os objetivos gerais e específicos plasmados nas diferentes áreas do conhecimento e transversais ao ensino como critérios de controlo contínuo, permitindo uma revisão sistemática do desenvolvimento dos alunos e uma conseqüente concórdia no que diz respeito à adequação dos recursos e estratégias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos nos vários ciclos de estudo.

Inicialmente, a perspetiva comportamental do ensino e da aprendizagem era a base da avaliação formativa, procurando promover o cumprimento dos objetivos por meio de momentos de avaliação consecutivos, tempo e reforço conformes, bem como medidas de remediação e/ou correção em benefício dos alunos que não atingissem as competências intermédias desejadas para as diversas unidades de ensino (Scriven, 1967).

No entanto, com o avanço das perspectivas cognitiva, construtivista e sócio construtivista, a avaliação formativa foi-se dilatando, passando a integrar a observação e a avaliação contínuas enquanto elementos primordiais para o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos (Pacheco, 2002). Nesta abordagem, a avaliação formativa baseia-se numa persistente recolha e análise de informação sobre as características e o processo de aprendizagem de cada um dos alunos, tendo como objetivo estabelecer condições para o incremento do conhecimento de base científica e promover a regulação das abordagens por parte do professor e do conhecimento no aluno.

De acordo com Allal (1986), a prática da avaliação formativa, centrada no processo de aprendizagem, envolve três etapas sequenciais: recolha de informação sobre o processo de aprendizagem, interpretação dessa informação com base em critérios e adaptação das atividades de ensino e aprendizagem. Estas fases requerem, antes de mais, a identificação do que irá ser observado, posteriormente, a definição de critérios de avaliação para interpretar a informação recolhida e, por fim, a determinação das medidas a adotar para uma adaptação significativa e pertinente das atividades às necessidades dos alunos.

O procedimento acima descrito tem enfoque, essencialmente, na definição dos critérios para a avaliação das aprendizagens, pois trata-se da medida, das dimensões ou das características inerentes aos diferentes descritores de desempenho que permitem, fielmente, avaliar, apreciar e comparar o percurso evolutivo dos alunos (Veslin & Veslin, 2001). Os critérios devem ser claros e precisos, bem como estar relacionados com as finalidades do trabalho em desenvolvimento, apoiando tanto o professor como o aluno na desconstrução e monitorização das ações que compõem as diferentes etapas do deste processo e situando-os perante uma tarefa para a verificação do nível de sucesso alcançado.

A seleção dos critérios de avaliação formativa deve considerar as necessidades, as características individuais, os ritmos e os interesses dos alunos, bem como as representações mentais do aluno e do professor relativamente a estes aspetos. A prática da avaliação formativa permite esta formulação atendendo às características individuais dos alunos e aos seus percursos de aprendizagem, reconhecendo que poderão seguir diferentes vias de forma a atingir os mesmos objetivos.

Sumariamente, é com base na definição de critérios de avaliação que o professor, em interação com o aluno, ajuíza e desencadeia processos de regulação que, no final, resultam numa autoavaliação refletida e significativa para as duas partes envolvidas no processo (Hadji, 1994).

5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A pesquisa encerra três momentos distintos, interligados: processo crítico-criativo, investigação-ação e avaliação qualitativa das aprendizagens. Adotar esta metodologia, permitirá alimentar uma relação simbiótica entre a investigação propriamente dita e uma implementação efetiva dos seus contornos, assente em reflexões que apoiarão a compreensão da relação por estas estabelecida. Orientar a ação no sentido de uma observação que compreenda o propósito da operacionalização visa um desenvolvimento coeso da investigação e mudanças positivas no empenho dos alunos e trabalho do professor.

“Segundo Barbier (1985, p.38), a investigação-ação tem a sua “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”, pois a meta desta pesquisa, é a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas envolvidas.” (Fonseca, 2012, p.17)

O paradigma adotado, nesta conjuntura, define-se enquanto interpretativo e encontra-se a grande distância do “positivismo lógico”, pois pretende, através de uma metodologia humanista-interpretativa baseada em pesquisa e observação sistemáticas das reações e envolvimento dos alunos e professores nas diferentes propostas, uma interpretação dos dados, com inferência às consequências em si evidenciadas e uma avaliação dos diferentes passos do projeto de acordo com os critérios descritos, em seguida.

Com vista à implementação acima anunciada, serão utilizadas técnicas descritivas e de participação ativa do próprio autor do estudo, possibilitando uma análise qualitativa dos dados, com indução analítica e relação entre aluno-investigador e professor-problemática.

Toda a informação recolhida tem por objetivo contribuir para a resolução de problemas relacionados, essencialmente, com a prática educativa, no sentido de uma progressiva melhoria da mesma, e passará pelo acompanhamento e análise do desenvolvimento

da competência em estudo nas várias situações subjacentes à intervenção, bem como o seu efeito no decorrer das diferentes propostas de ação.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados a adotar deverão acompanhar as diferentes fases da investigação, adequando-se à evolução do processo de ensino-aprendizagem e à resposta dos alunos mediante as diferentes propostas de atividade, uma vez que se trata de uma intervenção de cariz sequencial.

5.1. OBSERVAÇÃO DIRETA

A observação direta é um instrumento de recolha de dados amplamente utilizado na investigação qualitativa, permitindo aos investigadores ver e documentar eventos e comportamentos diretamente no seu contexto de ocorrência (Tashakkori & Teddlie, 2003). Envolve a observação sistemática e detalhada dos sujeitos e dos ambientes em que estes existem, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenómenos estudados (Marshall & Rossman, 2016).

Ao longo do processo de Observação Direta, os investigadores adotam o papel de observadores imparciais e registam sistematicamente informações relevantes, como comportamentos, interações, expressões verbais e não-verbais, ambiente físico e contextos sociais (Bogdan & Biklen, 2003). Esta técnica permite a recolha de dados ricos e detalhados, captando nuances e complexidades que podem perder-se noutros métodos de recolha de dados (Creswell, 2013).

Para garantir a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos através da Observação Direta, é essencial que os investigadores definam previamente categorias de análise, critérios de observação e protocolos claros (Creswell, 2013). Além disso, devem ser tidas em conta considerações éticas, como a obtenção do consentimento informado, quando aplicável, e o respeito pela privacidade e confidencialidade dos participantes (Bogdan & Biklen, 2003).

5.2. GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO

A utilização de gravações áudio e vídeo constitui uma ferramenta inestimável no domínio da investigação qualitativa, permitindo a captação e posterior análise das interações, discursos e expressões verbais e não verbais dos participantes (Silverman, 2013). Esta técnica fornece aos investigadores dados ricos, detalhados e

contextualizados, resultando, em última análise, numa compreensão profunda dos fenómenos estudados (Marshall & Rossman, 2016).

A gravação de áudio e vídeo é o meio pelo qual os investigadores podem registar e preservar interações e eventos na sua forma mais crua, permitindo a pós-análise e a identificação de padrões, temas e significados subjacentes (Bogdan & Biklen, 2003). Além disso, a utilização de gravações áudio e vídeo permite uma revisão sistemática e exaustiva dos dados, permitindo aos investigadores detetar nuances, aspetos não verbais e contextuais que poderiam passar despercebidos em observações imediatas (Silverman, 2013).

No entanto, é crucial respeitar as considerações éticas durante a utilização de gravações áudio e vídeo, tais como a obtenção do consentimento informado dos participantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados (Creswell, 2013). Os investigadores devem garantir que a utilização das gravações é realizada de acordo com os princípios éticos e legais aplicáveis à investigação (Marshall & Rossman, 2016).

5.3. PORTEFÓLIO

O portefólio é um instrumento dinâmico de recolha de dados, amplamente utilizado em contextos educativos para documentar e avaliar os progressos, o desenvolvimento e as realizações dos alunos ao longo do tempo (Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Uma compilação de projetos, trabalhos, reflexões e provas de aprendizagem, o portefólio é uma montra das competências, conhecimentos e aptidões dos alunos em diversas áreas de estudo (Barrett, 2005).

A utilização do portefólio como instrumento de recolha de dados permite uma avaliação formativa e contínua, dando aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os seus próprios progressos e de assumir um papel ativo na sua aprendizagem (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Além disso, o portefólio pode ser uma ferramenta poderosa para envolver os alunos no processo de avaliação, promovendo a autorregulação, a metacognição e as competências de autoavaliação (Wolf, 1998).

No entanto, é fundamental salientar que a implementação do portefólio exige um planeamento metuculoso e uma estrutura clara, para garantir que os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação sejam comunicados de forma transparente

(Arter & Spandel, 1992). Os professores devem fornecer orientações muito claras sobre o que deve ser incluído no portefólio e como as provas devem ser selecionadas e organizadas (Barrett, 2005). Além disso, é crucial estabelecer critérios de avaliação consistentes e fornecer *feedback* construtivo aos alunos para apoiar o seu crescimento e desenvolvimento (Shepard, 2000).

5.4. REGISTO ESCRITO

O registo escrito é um instrumento de recolha de dados amplamente utilizado na investigação qualitativa e em contextos educativos para documentar observações, relatórios e descrições detalhadas de acontecimentos, comportamentos e interações (Bogdan & Biklen, 2003). Envolve a transcrição e o registo de informações em forma de texto, permitindo uma análise e interpretação profundas dos dados recolhidos (Merriam, 2009).

Este instrumento de recolha de dados fornece uma riqueza de detalhes e permite captar nuances, expressões verbais e não verbais, bem como impressões e reflexões pessoais do investigador (Creswell, 2013). O registo escrito é particularmente útil em estudos que exploram interações sociais, comportamentos observáveis e eventos contextuais, fornecendo uma base sólida para a análise e interpretação dos dados (Denzin & Lincoln, 2018).

No entanto, é importante considerar que o registo escrito está sujeito a possíveis preconceitos e interpretações do investigador, exigindo uma atenção cuidadosa para garantir a validade e a fiabilidade dos dados (Merriam, 2009). Os investigadores devem estar conscientes dos seus próprios pressupostos e evitar influenciar ou distorcer as observações e descrições registadas (Denzin & Lincoln, 2018). Além disso, a organização sistemática e a categorização dos registos escritos podem facilitar a análise e a identificação de padrões e temas emergentes (Creswell, 2013).

5.5. GRUPOS FOCAIS

Os grupos focais são uma técnica de investigação qualitativa que merece atenção. Oferecem um fórum dinâmico para a discussão de tópicos específicos, repleto de ideias sobre experiências partilhadas e a construção social do significado (Morgan, 1997). Os participantes podem envolver-se em interações estimulantes moderadas por um

facilitador, encorajando a troca de opiniões, crenças e perspectivas sobre o assunto em investigação (Krueger & Casey, 2015).

Os grupos focais desvendam os segredos da dinâmica de grupo, das normas sociais e das interações entre os participantes, proporcionando uma riqueza de conhecimentos valiosos. A abordagem promove uma atmosfera estimulante, permitindo o surgimento de diferentes pontos de vista e a descoberta de temas e questões críticas (Krueger & Casey, 2015). A técnica também permite a recolha de diversos dados de múltiplas fontes em simultâneo, maximizando a riqueza e a diversidade da informação obtida.

No entanto, a implementação de grupos focais tem a sua quota-parte de desafios, como o potencial de influência social e de conformidade do grupo. A gestão do tempo e a dinâmica do grupo também requerem uma análise cuidadosa (Morgan, 1997). Além disso, a seleção criteriosa dos participantes e a análise meticulosa dos dados são essenciais para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados (Krueger & Casey, 2015). Apesar destas considerações, os grupos focais continuam a ser uma ferramenta valiosa na investigação qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas dos participantes.

6. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As técnicas de análise de dados desempenham um papel fundamental na investigação científica, permitindo aos investigadores sondar, decifrar e desvendar os dados recolhidos nos seus estudos. Estas técnicas fornecem um quadro sistemático para organizar, categorizar e interpretar dados, com o objetivo de identificar padrões, relações, tendências e significados subjacentes. Entre a gama diversificada de técnicas de análise de dados, destacam-se a análise de conteúdo, a análise estatística, a análise do discurso, a análise fenomenológica, entre outras, cada uma com as suas próprias idiossincrasias e abordagens específicas. A seleção da técnica mais adequada depende do tipo de dados recolhidos, do objetivo da investigação e do quadro teórico adotado. A correta aplicação das técnicas de análise de dados é indispensável para a obtenção de resultados fidedignos e aprofundados, contribuindo para o progresso do conhecimento em vários domínios de estudo.

6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, envolve a interpretação sistemática e objetiva de dados textuais ou visuais (Bardin, 2011). Seu objetivo é identificar e categorizar temas, padrões, significados e relações dentro do material analisado, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados (Moraes e Galiazzi, 2011). A análise de conteúdo implica um processo de codificação, categorização e interpretação, orientado pelo objetivo da investigação e pelos pressupostos teóricos subjacentes ao estudo (Krippendorff, 2004).

Durante a análise de conteúdo, o investigador efetua uma leitura sistemática e exaustiva dos dados, identificando unidades de significado relevantes e codificando-as em categorias pré-determinadas ou emergentes (Bardin, 2011). As categorias são unidades analíticas que agrupam elementos de conteúdo com base em características comuns, permitindo a organização e classificação dos dados (Miles e Huberman, 1994). A partir dessas categorias, o pesquisador pode explorar padrões, relações e significados dentro dos dados, buscando compreender os fenômenos estudados e responder às questões de pesquisa (Moraes e Galiazzi, 2011).

A análise de conteúdo envolve técnicas como a análise temática, que identifica e agrupa os principais temas presentes nos dados, e a análise de coocorrência, que revela associações e relações entre temas (Bardin, 2011). Além disso, o pesquisador pode utilizar a análise de conteúdo categorial, em que os dados são organizados em categorias pré-determinadas, e a análise de conteúdo inferencial, que busca inferir significados subjacentes (Moraes e Galiazzi, 2011). Essas técnicas permitem uma análise sistemática e rigorosa dos dados, fornecendo insights teóricos e contribuindo para o avanço do conhecimento no campo de estudo (Krippendorff, 2004).

Em suma, a análise de conteúdo é uma técnica fundamental na investigação qualitativa, permitindo a interpretação e a compreensão dos dados através da identificação de temas, padrões e relações. Ao seguir um processo de codificação, categorização e interpretação, o investigador pode explorar os significados subjacentes ao conteúdo analisado. Com a utilização de técnicas específicas, como a análise temática e a análise de coocorrência, a análise de conteúdo permite uma análise sistemática e rigorosa, contribuindo para a geração de conhecimento na área de estudo.

7. CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

7.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DAS INTERVENÇÕES EM 2º CEB

A Instituição onde tomou lugar a primeira fase da prática profissionalizante pertence ao concelho do Porto e, no que respeita à educação de um modo mais generalizado, rege-se segundo uma conceção da existência de princípios específicos incontornáveis, devido à índole cristã-católica que a gera e que terá tido início em torno de uma congregação religiosa.

Trata-se, de facto, de uma Instituição Católica e, por essa mesma razão, é sobre o evangelho que sustenta as suas principais motivações e, ainda, orienta os objetivos a que se propõe, desde o compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança - feita à imagem do desejo de plenitude humana proclamado por Cristo - passando por um acordo de entreajuda no estímulo das inúmeras capacidades dos alunos até à responsabilização pela sua tomada de consciência sobre a possibilidade de impacto na “transformação do mundo” que certamente terão. Por conseguinte, da Organização Curricular e Aprendizagens Significativas ao Perfil dos Alunos, privilegiado por fundações de tipologia idêntica, todos os descritores terão por base e meio de estruturação as ideologias primeiramente anunciadas.

Como vem referido no Projeto Educativo (PE) da Instituição no que concerne à missão e visão educativas, encontramos-nos diante de uma “comunidade evangelizadora”, educando ao estilo do seu patrono, isto é, seguindo o seu testemunho promotor de harmonia no crescimento e de protagonismo na ação. Cuidam-se espíritos livres, simples, atentos, com crescente formação académica, curiosos, conscientes, compassivos e responsáveis em todas as dimensões da sua vida, sobretudo nas que mais influência exercerão sobre o seu futuro relacional, tanto intrapessoal como pro-social. Futuros homens e mulheres capazes de agir de forma unificada, discernida e centrada no essencial; próximos do outro, integradores e atentos ao mais débil, no fundo, caridosos e com sentido comunitário, tudo valores basilares do ambiente familiar; sensíveis às necessidades da realidade e com um horizonte amplo, ansioso de mudança.

Tudo isto implica criar uma escola integrada no seio da comunidade e voltada para princípios humanistas, sociais e ambientais. No fundo, apoiada sobre os valores de

destaque de uma efetiva concepção de Cidadania. Valores estes manifestos e documentados, principalmente desde o ano de 2017, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nos Decretos-Lei nº 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho e, ainda, na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Em união com as regulamentações vigentes, este centro de estágio pôde conceber uma gestão curricular adaptada às suas circunstâncias e, especificamente, no que concerne ao 2º CEB, o Currículo Nacional prevê um trabalho implementado sob o conceito de Projeto Curricular de Escola, de Ciclo e de Turma, funcionando, cada um, com estratégias, técnicas e recursos independentes, mas visando um pressuposto comum. A título de exemplo: quando as estagiárias se apresentaram pela primeira vez no local, estaria a terminar um Projeto Curricular Escolar de enfoque na Saúde Global Humana e que terá sido trabalhado nas diferentes turmas dos diferentes ciclos, apoiado e apoiando os seus objetivos programáticos e dinâmicas individuais.

Um trabalho neste sentido permite uma apropriação mais incisiva do que é essencial na realidade circundante e prioriza a organização dos conteúdos de forma transversal e interdisciplinar. Deste modo, o docente terá de obedecer a uma atuação em constante e consciente interdependência com todos aqueles que compõem a comunidade educativa e planificará seguindo as necessidades alunos.

A professora estagiária teve oportunidade de observar, em ação, a preponderância desta missão educativa, os seus meandros e dinâmicas, acompanhando as 4 turmas do 2º CEB. Começou a sua observação do contexto como um todo em inícios de outubro, de 2022, e a intervenção nas turmas de 6º ano, em finais do mês de abril de 2023, finalizando este percurso, após uma pausa correspondente ao período de férias pascais, em inícios do mês de junho, de 2023, podendo assistir e participar, não só nos momentos de teor disciplinar, como também em apresentações públicas (dentro da instituição) promovidas pelas docentes das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, titulares das mesmas unidades curriculares. Inclusive, houve oportunidade de integrar uma dinâmica de canto de intervenção, fazendo memória às celebrações do 25 de Abril de 1974.

Nos parágrafos subsequentes, apresenta-se a caracterização das duas turmas de 6º ano (A e B), com o fito de compreender de que forma são vivenciados os vários pontos do PE da instituição na etapa final do ciclo em análise, bem como alguns aspetos do seu quotidiano, características e dinâmicas de grupo que justificam as decisões tomadas no que diz respeito às estratégias utilizadas em intervenção e que serão profusamente detalhadas na terceira parte desta investigação.

7.1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE 6º ANO

A descrição das duas turmas de 6º ano (A e B) advém de uma reflexão realizada com base na observação do comportamento dos alunos, tanto no contexto das aulas de Português como no das aulas de História e Geografia de Portugal lecionadas pelas professoras cooperantes e estagiárias ao longo dos dois semestres que integram a Prática de Ensino Supervisionada em 2º CEB.

Os dois grupos compreendem um total de 46 alunos (23 em cada turma) e, no que diz respeito, primeiramente, à diversidade étnica, o 6º A apresenta uma maior variedade, contando com a presença de duas raparigas provenientes de Angola e da Xangai, na China, respetivamente. O 6º B, apesar de incluir alguns alunos brasileiros, não apresenta grande diversidade cultural e, ainda que o facto de se tratar de uma instituição privada não seja, diretamente, reflexo de uma condição socioeconómica estável ou diferenciação social adversa, as duas turmas manifestam uma aparente harmonia no que concerne a estes tópicos transversais à dimensão escolar.

No que diz respeito ao desempenho académico, quanto às áreas consideradas elementares no ensino básico (a Matemática, o Português ou a História e Geografia de Portugal), verifica-se uma disparidade entre os dois grupos, com o 6º B a registar um desempenho globalmente superior ao do 6º A. O elemento comparativo surgiu no seguimento de um dos momentos de avaliação sumativa em História e Geografia de Portugal, no qual as alunas com a cotação mais elevada receberam 100% e 80%, respetivamente no 6º B e no 6º A. Analisando as restantes cotações, que os alunos deram permissão para observar, foi possível concluir a afirmação inicialmente apresentada.

Relativamente aos interesses demonstrados pelos alunos, o 6º A demonstrou, com regularidade, ausência de preferências específicas em torno dos conteúdos das áreas do conhecimento, bem como em áreas de carácter mais lúdico e artístico (Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica, entre outras). Ao longo das intervenções desempenhadas pelas duas professoras estagiárias, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, manifestavam desinteresse, respondendo de forma breve, concisa e imediata às questões ou desafios colocados dentro e fora da sala de aula. Inclusivamente, em atividades de cariz mais dinâmico e interativo, mantiveram uma postura desmotivada que, por vezes, colocou a professora estagiária alocada à turma numa posição suspensa que veio a revelar-se o aspeto mais determinante para o seu crescimento na profissionalização para a docência. Por outro lado, o 6º B transmitiu, ininterruptamente, um interesse e empenho mais alargados, não só no referente às disciplinas de conteúdo científico, mas também em áreas da expressão artística, como a música, o teatro ou a pintura. Nesta conjuntura, é possível concluir que há um maior envolvimento dos alunos do 6º B em todo o tipo de propostas, demonstrando uma curiosidade crescente ao derredor dos inúmeros assuntos apresentados e abordagens utilizadas ao longo das aulas.

A questão da motivação, nomeadamente no que diz respeito aos alunos da turma do 6º A, dominou preeminentemente os momentos de planificação das intervenções (nas estratégias e métodos de avaliação) e o facto de a turma ter recebido um aluno proveniente de uma instituição de solidariedade social com dificuldades significativas em todos domínios do ensino-aprendizagem, mais evidenciou a necessidade de adequar as estratégias de forma sistemática e criativa, bem como adotar uma abordagem pedagógica diferenciada.

Por fim, no que concerne à dinâmica de grupo e ao ambiente de ensino-aprendizagem, na turma do 6º A, observa-se a formação de múltiplos subgrupos que, colocando em evidência os elementos que exercem maior influência nas interações de grande grupo e, por consequência, o receio dos restantes em exhibir protagonismo no decorrer das atividades. O silêncio caracteriza o ambiente em sala de aula e, diante de situações pouco familiares, manifestaram desconfiança e, por sua vez, pouca adesão aos desafios. Num espectro diametralmente oposto, o 6º B apresenta uma maior coesão de grupo e,

de um modo geral, expressa-se com mais interesse e motivação no confronto com os exercícios desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, participando ativamente em todos os momentos de intervenção, bem como nas aulas lecionadas pelos professores cooperantes. Há entreajuda entre os alunos, podendo observar-se os que têm melhor desempenho escolar a apoiar aqueles que denunciam mais dificuldades em determinadas disciplinas.

Em suma, as turmas do 6º A e do 6º B espelham diferenças significativas nos vários aspetos supracitados, tendo o 6º A, comparativamente ao 6º B, um desempenho escolar inferior por razões que poderão estar relacionadas com uma falta de motivação generalizada perante as atividades, o seu formato ou, inclusive, os conteúdos e competências a adquirir no decurso dos primeiros anos da escolaridade obrigatória.

CAPÍTULO III | PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DELA RESULTANTES

O principal objetivo deste capítulo é, enfim, analisar e verificar a relevância das estratégias da áreas da Educação Musical no incremento da proficiência oral de alunos dos alunos de 6º ano, do 2º CEB. Para o efeito, o capítulo divide-se em dois momentos distintos: a planificação da intervenção elaborada para ambas as turmas de 6º ano (A e B) e o respetivo levantamento e análise dos dados recolhidos ao longo do processo sequencial.

A planificação das intervenções segue o modelo adotado pela instituição, assim como pela professora cooperante, no que diz respeito à definição de parâmetros, conteúdos e abordagens pedagógicas para o planeamento dos blocos de 50 minutos de aulas, na disciplina de Português; as quatro atividades da Sequência Didática apresentam-se segundo o modelo descrito em Silva e Torres (2011): começando pela apresentação da situação que corresponde à primeira atividade da sequência, seguindo-se a produção inicial que corresponde à segunda atividade e, por fim, os módulos de trabalho e a produção final que estarão incluídos numa única atividade.

Diretamente relacionadas com as atividades elaboradas para as duas turmas do 2º CEB, encontram-se as avaliações do desempenho dos alunos que resultam de um levantamento dos dados e posterior análise da mesma recolha, procurando compreender de que forma as estratégias utilizadas, realmente, contribuíram para a melhoria da competência oral nos alunos deste contexto educativo, bem como ir ao encontro da metodologia de trabalho sugerida em Procedimentos Metodológicos.

1. PLANIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PARA AS TURMAS DE 6º ANO, DO 2º CEB

Tendo por base o canto coral, a proposta de Sequência Didática que se segue, visando a promoção do domínio da oralidade em Português, em duas turmas de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), partirá de um tema musical que tenha a componente do canto à desgarrada como condutor do exercício.

O canto à desgarrada integra as dimensões coral e de solista e, antes de dar início ao percurso de aprendizagem a desenvolver com os alunos, a professora estagiária terá de

observar a sua disponibilidade e disposição para o canto, especialmente no que diz respeito à segunda dimensão.

A finalidade da intervenção acima mencionada terá como objetivo geral desenvolver a oralidade nos seus dois parâmetros de execução - compreensão e expressão – e como objetivos específicos, que os alunos sejam capazes de:

Ao nível da compreensão:

- Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.
- Distinguir factos de opiniões na explicitação de argumentos.

Ao nível da expressão:

- Comunicar, em contexto formal, informação essencial (paráfrase, resumo) e opiniões fundamentadas.
- Planificar, produzir e avaliar textos orais (relato, descrição, apreciação crítica), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), individualmente ou em grupo.
- Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.
- Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais).
- Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual: anáforas lexicais e pronominais, frases complexas, expressões adverbiais, tempos e modos verbais, conectores frásicos.

A intervenção dividir-se-á em 3 momentos, distribuídos por 3 blocos e ½ de 50 minutos, integrados nas aulas de Português.

Terá início com a apresentação da proposta que os alunos deverão desenvolver ao longo das sessões, em pequenos grupos, de uma canção de intervenção em torno da temática do 25 de Abril de 1974, ritmada com base na melodia de Nathan Evans, “Bully Boys”, e a posterior apresentação, em grande grupo, das várias composições poéticas, na qual os grupos terão de justificar as opções tomadas no que diz respeito ao texto e à sua organização.

Todos os materiais serão fornecidos pela professora estagiária: os alunos receberão, à partida, uma capa de ensaios intitulada “Portfolio de Abril”, no qual poderão anexar os diferentes materiais que forem recebendo. No final de cada sessão, além dos materiais necessários ao trabalho dos diferentes momentos, os alunos terão acesso a um questionário de avaliação das aprendizagens, que corresponderá ao que, em cada uma, for desenvolvido, e que será anexado aos seus portfólios.

1.1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO | MOMENTO 1 | AQUECIMENTO E RITMO

Tabela 1

Planificação da 1ª sessão da Sequência Didática para a promoção da Oralidade em 2º CEB

Sumário: Introdução ao mini projeto de escrita e oralidade “Abril, Canções Mil”: aquecimentos, vocalizos e ritmo.				
Domínio	AE: conhecimentos, capacidades, atitudes	Conteúdos/ Estratégias de operacionalização	Descritores do PASEO	Tempo (minutos)
Educação Musical	Experimentação e Criação: <ul style="list-style-type: none"> – Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical. – Explorar fontes sonoras diversas (corpo) de forma a conhecê-las como potencial musical. – Improvisar, a solo e em grupo, pequenas sequências melódicas e rítmicas a partir de ideias musicais. – Criar, em grupo, ambientes sonoros e pequenas composições rítmicas, seguindo a sugestão dos elementos do grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das fases do mini projeto de escrita e oralidade “Abril, Canções Mil”. 2. Exercícios de aquecimento corporal e vocal na linha de pensamento de Carl Orff. 3. Interpretação rítmica da canção de Nathan Evans, “Bully Boys”. 4. Apreciação oral dos diferentes momentos desta primeira sessão. 	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	10'
	Interpretação e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> – Interpretar, através do movimento corporal, temas musicais diversos. – Mobilizar sequências de movimentos corporais segundo contextos musicais diferenciados. 		Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	10'
Oralidade	Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> – Controlar a produção discursiva a partir do <i>feedback</i> dos interlocutores. Expressão: <ul style="list-style-type: none"> – Comunicar, em contexto informal, opiniões fundamentadas. 		Criativo (A, C, D, J)	15'
			Comunicador (A, B, D, E, H)	15'
Recursos	Computador; Projetor; Telemóvel; Câmara; Coluna; PPT com apresentação do mini projeto; Música de Orthodox Celts, “Morrison's Jig”; Música de Nathan Evans, “Bully Boys”; Portfólios de Abril para entregar aos alunos.			

Para ir ao encontro da finalidade da presente proposta didática, principalmente no referente à apresentação final dos poemas de intervenção, a professora estagiária começará por fazer exercícios de aquecimento corporal e vocal. Estes exercícios seguem a linha de pensamento de Carl Orff: um desenho no ar, acompanhando uma melodia clássica; passando para um jogo de aquecimento rítmico e terminando com um aquecimento de voz, também na forma de jogo.

Terminado o aquecimento, a professora estagiária colocará a música de Nathan Evans, “Bully Boys”, que, mais tarde, irá ensaiar com os alunos. Pede, primeiramente, que se sentem em círculo e que, com palmas, acompanhem o ritmo da música, imitando-a. A professora exemplificará três ritmos distintos (palmas, batimentos nas pernas e estalinhos com os dedos) com base na mesma melodia e, em seguida, dividirá os alunos em três grupos, atribuindo um dos ritmos a cada grupo. Colocará a música do início e, à medida que esta avança, irá pedindo aos grupos para fazerem o seu batimento. Deverá repetir este exercício, pelo menos três vezes, ou até os alunos terem os movimentos e diferentes ritmos automatizados, trocando a ordem de chamada para que não fiquem só com o primeiro ritmo na memória.

1.2. PRODUÇÃO INICIAL | MOMENTO 2 | ESCRITA E PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

Tabela 2

Planificação da 2ª sessão da Sequência Didática para a promoção da Oralidade em 2º CEB.

Sumário: Mini projeto “Abril, Canções Mil”: escrita dos poemas de intervenção e preparação das apresentações finais.				
Domínio	AE: conhecimentos, capacidades, atitudes	Conteúdos/ Estratégias de operacionalização	Descritores do PASEO	Tempo (minutos)
Educação Musical	Interpretação e Comunicação: – Cantar em grupo canções da autoria de outros, com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.	1. Canto em coro da melodia da canção de Nathan Evans, “Bully Boys”. 2. Escrita em grupos dos poemas de intervenção, na métrica e rítmica da canção “Bully Boys”, de Nathan Evans. 3. Preparação das apresentações dos poemas de intervenção.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	10'
	Apropriação e Reflexão: – Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em repertório de épocas, estilos e géneros diversificados. – Pesquisar diferentes interpretações escutadas a partir de gravações, de diferentes tradições e épocas, utilizando vocabulário apropriado. – Produzir, em grupo, material escrito, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural.		Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	20'
			Criativo (A, C, D, J)	20'
Escrita	– Escrever textos de carácter poético, integrando as características do género textual em análise. – Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.		Comunicador (A, B, D, E, H)	
Oralidade	Expressão: – Planificar e produzir textos orais (relato ou apreciação crítica), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), em grupo.		Sistematizador/ Organizador (A, B, C, I, J)	
Recursos	Computadores dos alunos; Câmara; Coluna; PPT com apresentação do mini projeto; Música de Nathan Evans, “Bully Boys”; Manuais de História e Geografia de Portugal; Exemplos impressos de canções de intervenção; Materiais diversos para a elaboração de cartazes ou outros suportes físicos (cartolinas, marcadores, lápis, borracha, entre outros); Portfólios de Abril.			

O momento presente começará com uma revisão do propósito da sequência didática em desenvolvimento e da melodia de Nathan Evans, “Bully Boys”, por meio da

apresentação PowerPoint utilizada para lançar o desafio e de 3 exercícios de voz dinâmicos para que a melodia fique interiorizada.

Em seguida, procederão, divididos em grupos pré-definidos em colaboração com a professora cooperante, à escrita dos poemas de intervenção. Os alunos deverão ter em atenção as conclusões tiradas ao longo das aulas de História e Geografia de Portugal sobre os acontecimentos que desencadearam a revolução do 25 de Abril de 1974 e os vários exemplos de canções de intervenção que lhes foram apresentados, de forma a obterem resultados, nas suas composições, fiéis aos acontecimentos da época em estudo.

Escrita a canção, terão de preparar uma apresentação para defender as decisões que tomaram no que diz respeito à letra construída. Esta apresentação poderá ser feita no suporte que melhor representar o trabalho desenvolvido e a sua principal preocupação deverá ser, essencialmente, justificar o produto final, segundo uma lista de critérios que lhes será entregue, ao início da atividade e que será, também, utilizada para avaliar o trabalho desenvolvido.

1.3. MÓDULOS DE TRABALHO E PRODUÇÃO FINAL I | MOMENTO 3 | APRESENTAÇÃO

Tabela 3

Planificação da 3ª sessão da Sequência Didática para a promoção da Oralidade em 2º CEB.

Sumário: Mini projeto “Abril, Canções Mil”: apresentação das composições de intervenção finais.				
Domínio	AE: conhecimentos, capacidades, atitudes	Conteúdos/ Estratégias de operacionalização	Descritores do PASEO	Tempo (minutos)
Educação Musical	Interpretação e Comunicação: – Cantar em grupo canções da autoria de outros, com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas. – Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.	1. Ensaio da melodia de Nathan Evans, “Bully Boys”.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	10'
		2. Preparação das apresentações dos poemas de intervenção dos grupos e seu respetivo treino/ensaio.	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	10'
Oralidade	Compreensão: – Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos. Expressão: – Fazer, em grupo, uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema. – Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes físicos e digitais). – Comunicar, em contexto formal, opiniões fundamentadas.	3. Apresentação dos poemas de intervenção.	Comunicador (A, B, D, E, H)	20'
		4. Auto e heteroavaliação oral das apresentações.	Autoavaliador (transversal às áreas)	10'
Recursos	Computador; Projetor; Telemóvel; Câmara; Coluna; Portfólios de Abril.			

Ser-lhes-á dado tempo para praticar as apresentações e, a fim de comunicarem o seu trabalho de forma cativante, criativa e pertinente, a professora estagiária irá entregar uma lista de “10 dicas para uma apresentação de excelência”, tendo em atenção, não só o conteúdo, mas também a expressão e forma da exposição oral.

Nas apresentações, além de cada grupo ter o seu tempo e espaço para a defesa da investigação realizada, aos que ficarem a assistir será pedido para, no final, comentarem, não só o percurso da investigação exposto pelos colegas, mas também a forma como se expressaram, individualmente e em grupo. Todos os alunos receberão uma *check-list*, contendo os diferentes parâmetros de avaliação de uma apresentação oral (que correspondem às 10 dicas para a preparação da apresentação), tanto para realizarem a heteroavaliação mencionada, como para a sua uma autoavaliação.

No final, os alunos irão votar na letra que lhes parecer mais fiel ao trabalho desenvolvido. Também neste momento, terão em sua posse uma série de critérios orientadores da escolha do melhor hino de intervenção, para serem avaliados numa escala de 0 a 5. Numa tabela, individualmente, irão anotar as pontuações que atribuírem

às canções dos diferentes grupos e, em grande grupo, revelarão somente a canção a que tiverem atribuído a pontuação mais elevada.

1.4. PRODUÇÃO FINAL II | MOMENTO 1/2 | ENSAIO GERAL

Conhecida a canção vencedora, passar-se-á ao momento do ensaio da música completa. Aqui, os alunos terão de se colocar de pé, em círculo, e a professora, após entregar uma folha com a letra da canção a cada um dos alunos, começará por ensinar o refrão. Repete-o até que o interiorizem, utilizando estratégias de movimento e escuta, também baseadas na metodologia Orff.

Quando a professora estagiária verificar que todos têm o refrão memorizado, torna a dividi-los em grupos. Neste momento, terão de ensaiar separadamente, pois cada grupo terá de aprender uma variação da melodia principal. Para que não confundam as diferentes variações harmónicas, um dos grupos ficará com a voz principal (aquele que a professora estagiária considerar que se encontra menos seguro no canto) e os outros dois ensaiarão as variações da melodia. No final destes pequenos ensaios, volta a formar o círculo do grande grupo e ensaia as três variações em conjunto. Este momento termina com o canto da música na sua totalidade e não será avaliado.

2. AVALIAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES EM 2º CEB

A avaliação e respetiva análise das intervenções que se apresenta nos subcapítulos consecutivos compreende dois momentos de descrição distintos: no primeiro, evidenciam-se os critérios a avaliar nas três etapas de progressão do desempenho dos alunos ao nível da competência oral, bem como a caracterização dos resultados obtidos; no segundo, verifica-se em que medida as estratégias da área de Educação Musical, de facto, potenciam as competências supracitadas.

As tabelas de verificação dos parâmetros referenciados foram elaboradas com base nos documentos orientadores da atividade docente, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais alusivas ao 6º ano do 2º CEB nas áreas de Português e Educação Musical, e em estudos ao derredor da conceção e características da Comunicação Musical (Miell, Macdonald & Hargreaves, 2005) e do papel específico da música no desenvolvimento da produção oral produzidos na Universidade de Oxford e, posteriormente, testados no

âmbito da investigação em música e educação, em autores como Niño (2010), Busse (2018) e Romero (2011).

Os últimos permitiram elaborar as três tabelas de associação seguintes, de forma a tornar a análise dos dados mais exata e relevante após o levantamento dos dados.

Tabela 4

Tabela de associação orientadora dos registos de avaliação da 1ª sessão

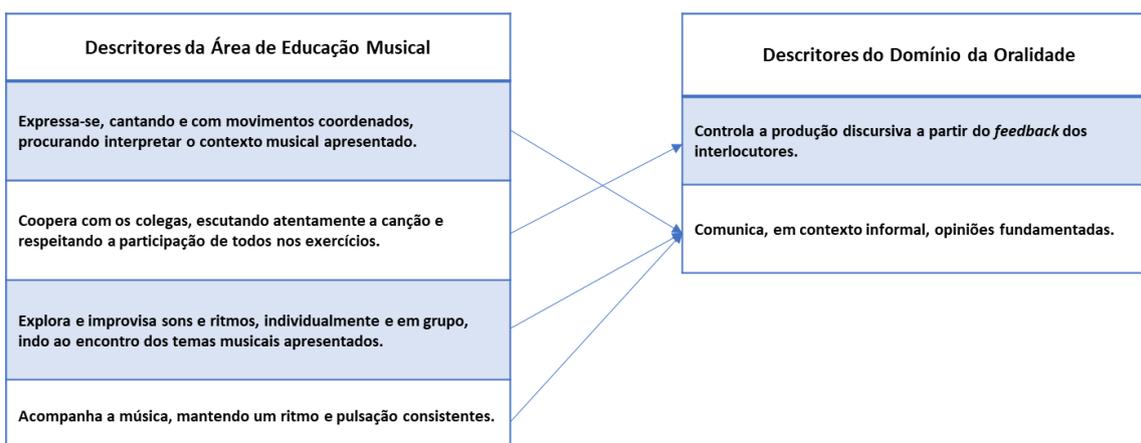


Tabela 5

Tabela de associação orientadora dos registos de avaliação da 2ª sessão

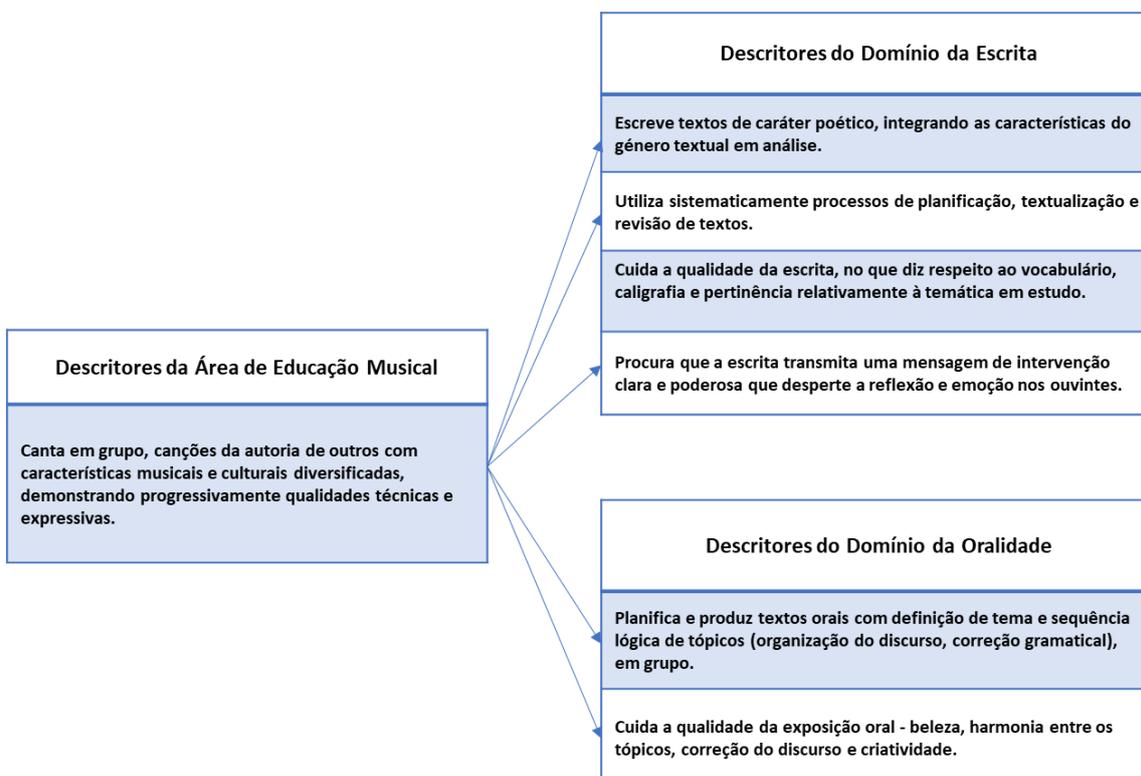
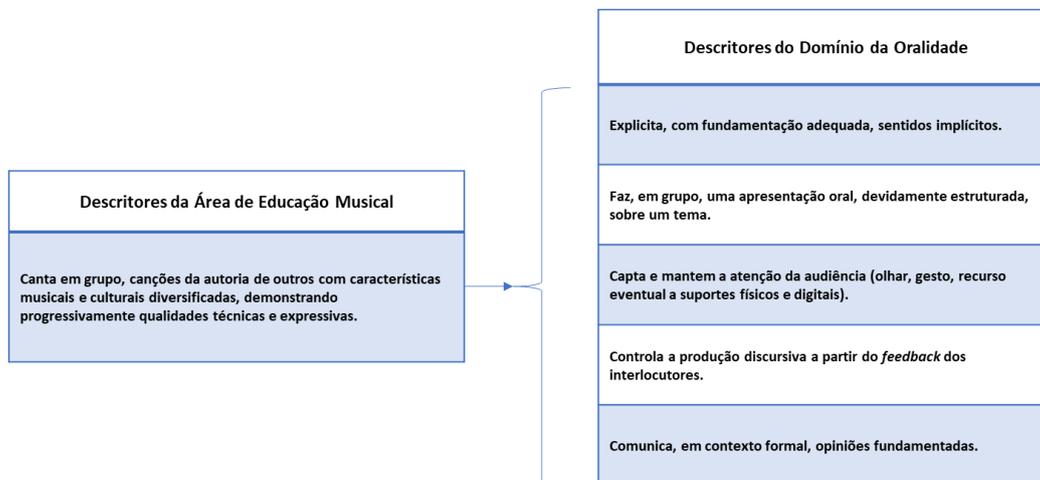


Tabela 6

Tabela de associação orientadora dos registos de avaliação da 3ª sessão



2.1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO | AVALIAÇÃO 1 | AQUECIMENTO E RITMO

Tabela 7

Crítérios de Avaliação mediante os descritores de desempenho determinados para a 1ª sessão da Sequência Didática.

Crítérios de Avaliação 1ª Sessão		
Participa ativamente nos desafios apresentados.	5	Participa ativamente nos desafios apresentados.
	3	Participa moderadamente nos desafios apresentados.
	1	Não participa ativamente nos desafios apresentados.
Expressa-se, cantando e com movimentos coordenados, procurando interpretar o contexto musical apresentado.	5	Expressa-se, cantando e com movimentos coordenados, procurando interpretar o contexto musical apresentado.
	3	Expressa-se, cantando baixo e com movimentos coordenados com dificuldade, observando a interpretação dos colegas do contexto musical apresentado.
	1	Não se expressa, cantando ou com movimentos coordenados, observando, meramente, a interpretação dos colegas do contexto musical apresentado.
Coopera com os colegas, escutando atentamente a canção e respeitando a participação de todos nos exercícios.	5	Coopera com os colegas, escutando atentamente a canção e respeitando a participação de todos nos exercícios.
	3	Coopera com os colegas, com dificuldade, escutando alguns momentos da canção e respeitando, por vezes, a participação de todos nos exercícios.
	1	Não coopera com os colegas, escuta a canção ou respeita a participação de todos nos exercícios.
Explora e improvisa sons e ritmos, individualmente e em grupo, indo ao encontro dos temas musicais apresentados.	5	Explora e improvisa sons e ritmos, individualmente e em grupo, indo ao encontro dos temas musicais apresentados.
	3	Explora e improvisa sons e ritmos, com dificuldade, em grupo, procurando ir ao encontro dos temas musicais apresentados.
	1	Não explora ou improvisa sons ou ritmos, nem individualmente nem em grupo, desviando-se dos temas musicais apresentados.
Acompanha a música, mantendo um ritmo e pulsação consistentes.	5	Acompanha a música, mantendo um ritmo e pulsação consistentes.
	3	Acompanha a música, com dificuldade, procurando manter um ritmo e pulsação consistentes.
	1	Não acompanha a música, mantendo um ritmo e pulsação inconsistentes.
Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.	5	Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.
	3	Procura, com dificuldade, controlar a produção discursiva e articulá-la com o feedback dos interlocutores.
	1	Não controla a produção discursiva ou parte do feedback dos interlocutores.
Comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.	5	Comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.
	3	Comunica, com dificuldade, em contexto informal, as suas opiniões.
	1	Não comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.

Considerando como finalidade última deste modelo de intervenção fomentar e valorizar práticas sistemáticas de comunicação oral em alunos do 6º ano do 2º CEB por meio de estratégias da área de Educação Musical, foram definidos os descritores de desempenho e listados segundo a sua ordem de execução da primeira sessão da Sequência Didática. Diante de cada um dos descritores, estabeleceram-se os parâmetros, numerados de 1 a 5, que regularam a avaliação dos diferentes alunos.

Nas duas turmas, foram selecionados alunos com níveis de desempenho distintos no decurso dos momentos que compuseram a presente sessão, tendo sido avaliados e dispostos no referencial das tabelas 12 e 13.

Tabela 8

Avaliação de um pequeno grupo alunos da turma do 6º A consoante os descritores de desempenho definidos para a 1ª sessão.

1ª Sessão: Participação nos exercícios de aquecimento e apreciação dos diferentes momentos desta primeira sessão.																																			
Alunos (Grupo 4)	Participa ativamente nos desafios apresentados.					Expressa-se, cantando e com movimentos coordenados, procurando interpretar o contexto musical apresentado.					Coopera com os colegas, escutando atentamente a canção e respeitando a participação de todos nos exercícios.					Explora e improvisa sons e ritmos, individualmente e em grupo, indo ao encontro dos temas musicais apresentados.					Acompanha a música, mantendo um ritmo e pulsação consistentes.					Controla a produção discursiva a partir do <i>feedback</i> dos interlocutores.					Comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
A			X				X					X					X					X					X					X			
B			X				X					X					X					X					X					X			
C				X			X					X					X					X					X					X			
D				X			X					X					X					X					X					X			

Na turma do 6º A, é possível colocar em evidência o Aluno D no que diz respeito ao envolvimento e empenhado nas atividades propostas. Revela uma conduta consistente em todos os descritores analisados e uma motivação generalizada em aspetos como a expressão oral, o canto e coordenação dos movimentos de acordo com o contexto musical apresentado. Demonstra, além do primeiramente descrito, uma atitude cooperativa com os seus pares, mantendo uma escuta ativa das instruções dadas para os exercícios, da melodia da canção em estudo e respeitando a participação de todos ao longo da atividade.

Num espectro diametralmente oposto, encontra-se o Aluno A que, apesar de manifestar moderado interesse em participar na atividade proposta, a expressão com fim à interpretação dos diferentes contextos musicais, a exploração dos ritmos ou

improvisação das sonoridades utilizando movimentos corporais e acompanhando a música é representada com dificuldade e, na mesma linha de implicação, a produção discursiva e a comunicação de opiniões fundamentadas apresenta lacunas e revela desinteresse generalizado diante desta tipologia de proposta.

Os Alunos B e C manifestam um comportamento semelhante em todas as dimensões da avaliação e representam a atitude generalizada desta turma de 6º ano perante os desafios da etapa em análise.

Tabela 9

Avaliação de um pequeno grupo alunos da turma do 6º B consoante os descritores de desempenho definidos para a 1ª sessão.

1ª Sessão: Participação nos exercícios de aquecimento e apreciação dos diferentes momentos desta primeira sessão.																																								
Alunos (Grupo 6)	Participa ativamente nos desafios apresentados.					Expressa-se, cantando e com movimentos coordenados, procurando interpretar o contexto musical apresentado.					Coopera com os colegas, escutando atentamente a canção e respeitando a participação de todos nos exercícios.					Explora e improvisa sons e ritmos, individualmente e em grupo, indo ao encontro dos temas musicais apresentados.					Acompanha a música, mantendo um ritmo e pulsação consistentes.					Controla a produção discursiva a partir do <i>feedback</i> dos interlocutores.					Comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.									
	Avaliação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
A				X					X					X					X					X					X					X					X	
B				X					X					X					X					X					X					X					X	
C			X						X					X					X					X					X					X					X	

No que concerne aos alunos destacados para a realização desta análise da turma do 6º B, de um modo geral, apresentam um envolvimento positivo nos descritores de desempenho definidos para a primeira etapa deste percurso sequencial.

No presente caso, é o aluno B quem evidencia capacidades de maior relevo no acompanhamento dos desafios da sessão e competências ao nível da expressão oral com um grau de desenvolvimento elevado e, seguramente, trabalhado em anos anteriores. Envolveu-se ativamente nas atividades, exprimindo-se através do canto e coordenando adequadamente os movimentos ao contexto musical. Da mesma forma, coopera com os colegas, ouvindo atentamente as instruções das professoras e as melodias dos temas em análise, bem como respeitando a participação de todos nos exercícios. O seu desempenho é globalmente positivo, podendo este fator, inclusivamente, justificar, além do referido anteriormente, o controlo que revela na produção discursiva e na comunicação fundamentada das opiniões que solicitadas no final da sessão.

Os restantes alunos identificados para esta avaliação, não espelham disparidades no que diz respeito ao aproveitamento nos momentos de prática da comunicação musical ou oral e refletem um empenho, motivação e gosto generalizados por propostas como as descritas ao longo deste capítulo do documento.

Por conseguinte, foi possível estruturar as etapas subsequentes da Sequência Didática, empregando estratégias da Educação Musical no sentido de fortalecer e ampliar a competência Oral dos alunos, tanto naqueles que apresentavam uma predisposição mais evidente para este tipo de prática como nos que, de imediato, revelaram resistência a uma abordagem de tipologia alicerçada em áreas da expressão artística.

2.2. PRODUÇÃO INICIAL | AVALIAÇÃO 2 | ESCRITA E PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

Tabela 10

Critérios de Avaliação mediante os descritores de desempenho determinados para a 2ª sessão da Sequência Didática.

Critérios de Avaliação 2ª Sessão		
Canta em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.	5	Canta em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.
	3	Canta baixo em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais do seu país, procurando demonstrar qualidades técnicas e expressivas.
	1	Não canta em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando qualidades técnicas e expressivas reduzidas.
Escreve textos de caráter poético, integrando as características do género textual em análise.	5	Escreve textos de caráter poético, integrando as características do género textual em análise.
	3	Escreve textos de caráter poético, com dificuldade, integrando algumas das características do género textual em análise.
	1	Não escreve textos de caráter poético ou integra as respetivas características textuais.
Utiliza sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.	5	Utiliza sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.
	3	Utiliza, com ajuda do professor, processos de planificação e textualização, mas não utiliza processos de revisão de textos.
	1	Não utiliza processos de planificação, textualização ou revisão de textos.
Cuida a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, caligrafia e pertinência relativamente à temática em estudo.	5	Cuida a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, caligrafia e pertinência relativamente à temática em estudo.
	3	Procura cuidar a qualidade da escrita, mas tem dificuldade no emprego de vocabulário diversificado, a caligrafia é descuidada e tem falhas na pertinência relativamente à temática em estudo.
	1	Não cuida a qualidade da escrita, de um modo geral.
Procura que a escrita transmita uma mensagem de intervenção clara e poderosa que desperte a reflexão e emoção nos ouvintes.	5	Procura que a escrita transmita uma mensagem de intervenção clara e poderosa que desperte a reflexão e emoção nos ouvintes.
	3	Procura que a escrita transmita uma mensagem de intervenção, no entanto falha na clareza do assunto, provocando, com dificuldade, reflexão e emoção nos ouvintes.
	1	Não procura que a escrita transmita uma mensagem de intervenção clara ou poderosa, nem pretende despertar a reflexão e a emoção nos ouvintes.
Planifica e produz textos orais com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), em grupo.	5	Planifica e produz textos orais com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), em grupo.
	3	Planifica e produz, em grupo, textos orais com definição de tema, mas isento de sequência lógica de tópicos (organização do discurso com falhas lógicas, com erros gramaticais).
	1	Não planifica nem produz textos orais, em grupo, com definição de tema ou sequência lógica de tópicos (isento de organização do discurso ou correção gramatical).
Cuida a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade.	5	Cuida a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade.
	3	Procura cuidar a qualidade da exposição oral – desajustes entre a beleza, a harmonia entre os tópicos, a correção do discurso e a criatividade (mais enfoque na criatividade e beleza do que na qualidade do discurso e harmonia entre os tópicos ou o oposto).
	1	Não cuida a qualidade da exposição oral em nenhuma das suas vertentes - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso ou criatividade.

Tabela 11

Avaliação de um pequeno grupo alunos da turma do 6ª A consoante os descritores de desempenho definidos para a 2ª sessão.

2ª Sessão: Escrita do poema de intervenção e preparação das apresentações do poema de intervenção.																																			
Alunos (Grupo 4)	Canta em grupo, canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.					Escreve textos de caráter poético, integrando as características do género textual em análise.					Utiliza sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.					Cuida a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, caligrafia e pertinência relativamente à temática em estudo.					Procura que a escrita transmita uma mensagem de intervenção clara e poderosa que desperte a reflexão e emoção nos ouvintes.					Planifica e produz textos orais com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), em grupo.					Cuida a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade.				
	Avaliação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
A		X								X			X			X								X				X					X		
B			X					X					X					X					X					X					X		
C			X					X					X					X					X					X					X		
D				X					X				X					X					X					X					X		X

Tabela 12

Avaliação de um pequeno grupo alunos da turma do 6ª B consoante os descritores de desempenho definidos para a 2ª sessão.

2ª Sessão: Escrita do poema de intervenção e preparação das apresentações do poema de intervenção.																																			
Alunos (Grupo 6)	Canta em grupo, canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.					Escreve textos de caráter poético, integrando as características do género textual em análise.					Utiliza sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.					Cuida a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, caligrafia e pertinência relativamente à temática em estudo.					Procura que a escrita transmita uma mensagem de intervenção clara e poderosa que desperte a reflexão e emoção nos ouvintes.					Planifica e produz textos orais com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), em grupo.					Cuida a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade.				
	Avaliação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
A				X				X					X					X					X					X					X		
B				X				X					X					X					X					X					X		
C				X				X					X					X					X					X					X		X

Porque o segundo momento da Sequência Didática exigiu um trabalho de interdisciplinaridade de maior relevo e toma parte na efetiva desconstrução da evolução da competência Oral nos alunos das duas turmas de intervenção ao longo deste processo recreativo, a análise das tabelas 15 e 16 será desenvolvida, em simultâneo, e segundo uma observação direta dos critérios de avaliação discriminados na tabela 14. Ao contrário da primeira atividade na qual se pretendia uma avaliação mais próxima da diagnóstica, esta visa verificar o real impacto da música na oralidade. Deste modo, os parágrafos que se seguem compreenderão uma análise global dos critérios e da progressão dos alunos, considerando o percurso didático e os objetivos para o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade.

No primeiro descritor, que corresponde à primeira linha da tabela 14, "Cantar em grupo canções de vários autores com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas", é possível observar uma predisposição mais alargada dos alunos de ambas as turmas para a participação em atividades de teor musical. Salvo algumas exceções, maioritariamente integradas no grupo do 6º A que foram revelando timidez por motivos independentes da proposta como um todo (os alunos queriam participar, no entanto, não tinham especial gosto pela prática de canto), as duas turmas participaram na dinâmica coral e denota-se uma aceitação, especialmente, dos alunos do 6º B para desenvolver as suas qualidades técnicas e expressivas, sendo capazes de cantar, escutando os colegas que se encontram ao seu lado e expressando-se tendo em atenção as características da canção entoada, "Bully Boys", de Nathan Evans (letra original).

Relativamente à "Escrita de textos poéticos, integrando as características do género textual em análise", os alunos apresentaram resultados promissores. O Aluno A, da turma do 6º A, ao contrário do que vinha evidenciando nos descritores da atividade proposta na primeira sessão e, mesmo, no descritor primeiramente analisado, procurou escrever textos poéticos com uma adequada integração das suas características textuais e, observando a sua participação ativa ao longo do processo de escrita, depreende-se que, de um modo geral, tenha uma capacidade mais alargada para este tipo de desafios e, conseqüentemente, apresente uma postura mais confiante na redação de textos. Os alunos B e C, da mesma turma, também escreveram textos poéticos, embora com alguma dificuldade e o aluno D, tal como o aluno A, demonstrou competências na escrita poética e na integração das características deste género. Os alunos do 6º B mantiveram o nível de compromisso e empenho no processo de escrita de textos poéticos que manifestaram no descritor anterior.

No critério "Utilização sistemática dos processos de planificação, textualização e revisão do texto", os alunos demonstraram uma compreensão e aplicação satisfatórias destes processos. A maioria encontra-se avaliada no nível 3 da escala, indicando que utilizam, sistematicamente, processos de planeamento e textualização. No entanto, ressalta-se a necessidade de melhorias no uso dos processos de revisão de textos, influente na correção e coesão das ideias nele apresentadas.

Quanto ao "Cuidado com a qualidade da escrita, incluindo vocabulário, caligrafia e pertinência ao tema estudado", os resultados foram heterogêneos. Na turma do 6º A, os alunos, de um modo geral, precisam de melhorar a qualidade da escrita, sobretudo no que respeita ao vocabulário, à caligrafia e à pertinência temática. Por outro lado, os alunos do 6º B mostraram-se atentos e cuidadosos neste aspeto, apresentando vocabulário diversificado, caligrafia adequada e pertinência temática satisfatória.

A capacidade de transmitir uma mensagem de intervenção clara e poderosa através da escrita, suscitando reflexão e emoção nos ouvintes, requeria a capacidade de articulação de conhecimentos da disciplina de História e Geografia de Portugal, bem como a identificação com os sentimentos de uma sociedade reprimida pelos ideais da Ditadura de Salazar. Neste ponto, foi o Aluno A, da turma do 6º A quem se destacou, apesar de, na turma do 6º B os alunos, continuamente, exibirem competências de excelência nas dimensões trabalhadas ao longo das primeiras duas sessões. Este aluno destaca-se, acima de tudo, pelo crescente envolvimento nesta proposta de escrita e súbita revelação de competências que se podem equiparar às dos restantes colegas. Inclusivamente, os Alunos B e C, das duas turmas, ainda que tenham procurado transmitir uma mensagem clara e forte, no que diz respeito ao impacto nos ouvintes, redigiram poemas nos quais os seus pareceres sobre os assuntos desta época da história de Portugal não aparecem plasmados e, conseqüentemente, impossibilitam uma identificação do ouvinte com a temática em exposição.

As alíneas que se seguem representam os aspetos de maior importância para este estudo, porque permitem compreender a pertinência de, em sala de aula, aplicar estratégias da área de Educação Musical no ensino das técnicas de construção de textos orais:

- No "Planeamento e produção de textos orais em grupo, com definição de tema e sequência lógica de tópicos, demonstrando organização discursiva e correção gramatical", os alunos, de um modo geral, progrediram de forma satisfatória, podendo verificar-se, na turma do 6º B, uma maior preocupação com a planificação, definição da sequência lógica e organização discursiva de textos orais.

- No cuidado com a qualidade da exposição oral, considerando a beleza, a harmonia entre os temas, a correção do discurso e a criatividade, os resultados já apresentam variações mais dispare, sendo os Alunos D, do 6º A, e C, do 6º B, os que sobejamente procuram imprimir qualidade na exposição oral, conferindo-lhe beleza, harmonia entre os temas, correção no discurso e criatividade.

Em suma, os resultados da segunda sessão da Sequência Didática, "Abril, Canções Mil", mostram que, na maioria dos casos, os alunos estão a progredir em diferentes capacidades e competências relacionadas com a produção de texto oral e a preparação de apresentações, bem como toda a estruturação que estas requerem. Embora alguns aspetos exijam, ainda, atenção, monitorização e possíveis alterações por parte do professor na implementação de estratégias de índole artístico, a avaliação dos alunos regista uma evolução significativa, principalmente na turma A que, inicialmente, parecia mais resistente ao percurso proposto.

2.3. MÓDULOS DE TRABALHO E PRODUÇÃO FINAL I | AVALIAÇÃO 3 | APRESENTAÇÃO

Tabela 13

Critérios de Avaliação mediante os descritores de desempenho definidos para a 3ª Sessão da Sequência Didática.

Critérios de Avaliação 3ª Sessão		
Canta em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.	5	Canta em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.
	3	Canta baixo em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais do seu país, procurando demonstrar qualidades técnicas e expressivas.
	1	Não canta em grupo canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando qualidades técnicas e expressivas reduzidas.
Explícita, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.	5	Explícita, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.
	3	Explícita, com fundamentos dispersos, sentidos implícitos.
	1	Não explícita ou fundamenta sentidos implícitos.
Faz, em grupo, uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.	5	Faz, em grupo, uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.
	3	Faz, em grupo, uma apresentação oral, com falhas na estruturação, sobre um tema.
	1	Não faz uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.
Capta e mantém a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes físicos e digitais).	5	Capta e mantém a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes físicos e digitais).
	3	Procura captar e manter a atenção da audiência, no entanto olha pouco para a audiência, mantém-se estático e recorre com regularidade a suportes físicos e digitais.
	1	Não capta ou procura manter a atenção da audiência (não olha para a audiência, tem postura desadequada, recorre por sistema a suportes físicos e digitais).
Introduz e conclui, em grupo, a apresentação de forma sintética, reflexiva e impactante.	5	Introduz e conclui, em grupo, a apresentação de forma sintética, reflexiva e impactante.
	3	Introduz a apresentação de forma impactante, mas conclui de forma pouco reflexiva e sintética.
	1	Não introduz ou conclui a apresentação de forma sintética, reflexiva nem impactante.
Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.	5	Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.
	3	Procura, com dificuldade, controlar a produção discursiva e articulá-la com o feedback dos interlocutores.
	1	Não controla a produção discursiva ou parte do feedback dos interlocutores.
Comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.	5	Comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.
	3	Comunica, com dificuldade, em contexto formal, as suas opiniões.
	1	Não comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.

Tabela 14

Avaliação de um pequeno grupo alunos da turma do 6º A consoante os descritores de desempenho definidos para a 3ª sessão.

3ª Sessão: Ensaio e apresentação dos poemas de intervenção.																																								
Alunos (Grupo 4)	Canta em grupo, canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.					Explícita, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.					Faz, em grupo, uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.					Capta e mantém a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes físicos e digitais).					Introduz e conclui, em grupo, a apresentação de forma sintética e impactante.					Controla a produção discursiva a partir do <i>feedback</i> dos interlocutores.					Comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.									
	Avaliação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
A			X						X					X					X					X					X					X					X	
B			X						X					X					X					X					X					X					X	
C				X					X					X					X					X					X					X					X	
D			X						X					X					X					X					X					X					X	

Tabela 15

Avaliação de um pequeno grupo alunos da turma do 6º B consoante os descritores de desempenho definidos para a 3ª sessão.

3ª Sessão: Ensaio e apresentação dos poemas de intervenção.																																								
Alunos (Grupo 6)	Canta em grupo, canções da autoria de outros com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.					Explícita, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.					Faz, em grupo, uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.					Capta e mantém a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes físicos e digitais).					Introduz e conclui, em grupo, a apresentação de forma sintética e impactante.					Controla a produção discursiva a partir do <i>feedback</i> dos interlocutores.					Comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.									
	Avaliação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
A				X					X					X					X					X					X					X					X	
B				X					X					X					X					X					X					X					X	
C			X						X					X					X					X					X					X					X	

Durante a terceira sessão da Sequência Didática, foram avaliados os “ensaios gerais” e as apresentações dos poemas de intervenção dos vários grupos de alunos das duas turmas do 6º ano, de forma a ultimar a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas, no âmbito da educação musical para a promoção da competência oral.

Começando pelo descritor "Cantar em grupo canções de autores diversos com traços musicais e culturais variados, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas", observa-se um progresso significativo por parte dos alunos, no que diz respeito ao entendimento melódico e rítmico da canção base para a escrita do poema de intervenção, bem como à intencionalidade expressiva dos versos da canção. A turma B, inclusivamente, mostrou-se capaz de interpretar a melodia do tema “Bully Boys”, de

Nathan Evans, introduzindo alguns versos das canções por eles escritas, na dinâmica “à desgarrada”, com alunos dos vários grupos a entoar, à vez, excertos das suas composições. Os alunos da turma A permaneceram tímidos nesta abordagem, no entanto, conhecendo a melodia, foi possível escutar as suas vozes e compreender uma evolução na conceção de canto coral, verificando-se um acompanhamento conjunto da melodia e cuidado em permanecer no registo dos colegas dispostos nas proximidades de cada aluno.

Considerando os critérios de avaliação para o descritor "Explicitar significados implícitos com justificação adequada", todos os alunos obtiveram resultados extremamente positivos, demonstrando proficiência na explicitação de significados implícitos e fundamentando adequadamente as suas interpretações dos poemas dos grupos que foram apresentando as suas obras.

Ao abrigo do descritor "Realizar uma apresentação oral devidamente estruturada sobre um tema específico em contexto de grupo", todos os alunos obtiveram um desempenho satisfatório, revelando a capacidade de realizar apresentações orais em grupo bem estruturadas, fazendo alusão a um tema específico e com coerência e clareza no alinhamento do discurso, guiando-se pelos tópicos identificados pela professora estagiária no Portefólio entregue aos alunos ao início deste percurso sequencial.

Relativamente à alínea "Captar e manter a atenção do público", os resultados foram variados. Os Alunos A e D, da turma A, destacaram-se na capacidade de manter a atenção da audiência, utilizando estratégias como o contacto visual e, pontualmente, gesticulando com as mãos para dar ênfase ao que pretendiam afirmar. Por outro lado, os Alunos B e C, ainda na turma do 6º A, tiveram dificuldade em captar a atenção da audiência, apresentando-se próximos dos recursos de apoio à apresentação, olhando pouco para os colegas e discursando com um volume baixo de voz. Na turma do 6º B, os alunos mantiveram-se fiéis a uma progressão de excelência ao longo das três fases da sequência didática, procurando captar a atenção dos colegas e das professoras, manipulando conhecimentos prévios para fundamentar as suas opções textuais e movimentando-se pela sala. Nesta turma, foi o Aluno B quem revelou maior confiança sob todos os parâmetros em análise.

Relativamente à introdução e conclusão da apresentação de forma sintética, reflexiva e impactante em pequenos grupos, a maioria dos alunos demonstrou um desempenho satisfatório, evidenciando alguma incompreensão do espectável para este ponto, sendo capazes de introduzir e concluir os discursos, no entanto, principalmente no que diz respeito ao desfecho da apresentação, terminaram de forma abrupta, na maioria dos casos, provocando nos colegas alguma incompreensão sobre se se trataria, efetivamente, do final das suas apresentações.

Também na avaliação e análise desta última sessão da Sequência Didática, são os últimos dois descritores que mais significativamente corroboram as premissas iniciais, pois é neles que, enfim, é possível verifica o carácter determinante de um percurso apoiado na vertente artística musical das aprendizagens:

- Quanto a "Controlar a produção discursiva a partir do *feedback* dos interlocutores", a maioria dos alunos teve um crescimento, da primeira para esta terceira sessão, satisfatório. Aquele que, novamente, surpreendeu no que diz respeito à progressão da aptidão Oral, foi o Aluno A, do 6º A. Ao início do percurso, revelou pouco interesse na atenção ao *feedback* dos interlocutores, principalmente das professoras no sentido de melhorar as suas respostas e produção discursiva, e na presente atividade manteve-se atento de forma a, de facto, comunicar corretamente as suas ideias.
- Por último, em "Comunicar, em contexto formal, opiniões fundamentadas", a maioria dos alunos obteve resultados extremamente positivos. Todos, incluindo o Aluno A, da turma A, tiveram um aproveitamento a variar entre os níveis 4 e 5, sendo, deste modo, capazes de comunicar as suas ideias, fundamentando clara e estruturalmente, as suas opiniões. Em contexto formal, o cuidado com o discurso foi notório, evidenciando um trabalho dos alunos com a professora titular de Português, regular e sistemático, desta competência ao longo do ano letivo. Facto que potencia, além da implementação de estratégias de teor artístico, em grande medida, a capacidade comunicativa oral em alunos destas faixas etárias.

No final deste terceiro momento da Sequência Didática, os resultados obtidos indicam que a utilização de estratégias da área da Educação Musical contribui, de maneira eficaz

e positiva, para o desenvolvimento da competência Oral, pois verificou-se, ao longo das três intervenções, uma evolução progressiva, nos dois grupos de alunos selecionados para a avaliação desta competência. Inclusive, o caso do Aluno A, da turma A, permitiu um aprofundamento de questões transversais à presente análise que poderão vir a ser objeto de estudo em posteriores investigações, devido à sua notória evolução no discurso e apresentação de conteúdos criativos e científicos, em contexto de comunicação oral, bem como ao empenho crescente no trabalho das propostas das três sessões.

2.4. ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS OBTIDOS

Concluído o levantamento e descrição detalhada dos dados observados ao longo das intervenções em 6º ano, do 2º CEB, denota-se a existência de uma generalização da apreciação desenvolvida e reconhece-se que os resultados variam individualmente entre os alunos. No entanto, os avanços mais notáveis observados foram os seguintes:

Em primeiro lugar, verificou-se uma melhoria substancial da média global dos alunos ao longo deste percurso, o que indica que os descritores da Educação Musical identificados para o trabalho das diferentes dimensões da competência Oral terão sido adequados ao seu propósito.

Observou-se um aumento da participação ativa dos alunos no decorrer das atividades em sala de aula, evidenciando, por sua vez, um maior envolvimento e interesse dos alunos pelos conteúdos abordados.

Outro aspeto relevante foi o aprofundamento da aprendizagem demonstrado pelos alunos. Esta constatação baseia-se na análise dos trabalhos elaborados, em contribuições substanciais nas discussões em sala de aula e na capacidade de resolver problemas de forma autónoma.

Para além disto, destaca-se o desenvolvimento de competências sociais ao longo do percurso dos alunos. Estas aptidões englobam competências como a comunicação eficaz, o trabalho em equipa, a resolução de conflitos e a empatia, fundamentais para a interação social e a convivência harmoniosa.

Por último, observou-se um aumento da autoconfiança dos alunos. À medida que foram enfrentando os diferentes desafios e progredindo nas tarefas propostas, assistiu-se a um aumento da confiança nas suas capacidades e conhecimento de base científica, tanto na área do Português como de História e Geografia de Portugal, bem como da sua disponibilidade para enfrentar obstáculos e resolver problemas.

É importante tornar a salientar que esta apreciação se baseia em exemplos gerais de progresso, sendo cada aluno único, com uma trajetória individual distinta. Uma análise mais aprofundada e personalizada dos dados específicos permitiria uma avaliação mais precisa.

Esta apreciação do percurso dos alunos e dos avanços assinaláveis serve de ponto de partida para uma análise mais abrangente e para a identificação de áreas de melhoria e de intervenções educativas adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lourenço e Paiva (2010), dissertando em torno dos fundamentos da motivação escolar e dos processos de ensino-aprendizagem ao longo dos anos que compõem o percurso educativo dos indivíduos na sociedade, especialmente aqueles que se encontram nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, salientam que este poderá tratar-se de um dos maiores desafios da docência na atualidade, sobretudo por se verificar ter implicação direta no sucesso acadêmico dos alunos e por se tratar - pelas circunstâncias consequentes de dois anos de pandemia e de um progressivo recurso a tecnologias - do fator de maior influência na resistência dos alunos à participação em atividades que impliquem um trabalho reflexivo de aprofundamento de determinada temática, bem uma exposição direta e pública da sua individualidade, nos mais variados contextos.

A Música, de natureza intrínseca à atividade e composição humanas, ainda que “seja olhada por alguns como “inútil”” (Costa & Menezes, 2021, p. 153), representa a singularidade da evolução da sociedade e suas múltiplas culturas e apresenta-se associada a formas de expressão da emoção que dificilmente poderão ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ciclo de estudos no qual se inserem as turmas onde foi implementada a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da presente investigação (6º ano, de 2º CEB).

Dentro da música podemos destacar o canto como atividade de particular interesse “no que diz respeito às suas possibilidades emocionais e comunicativas” (Costa & Menezes, 2021, p. 154). De acordo com os autores destacados ao longo deste relatório, entre eles Ruiz e Vieira (2017), aprender a cantar implica recorrer a processos psicomotores que são o principal condutor para a transmissão de pensamentos, valores estéticos e vivências culturais significativas para todo aquele que se implique neste processo expressivo.

A capacidade discursiva oral, no que diz respeito aos descritores da compreensão e expressão trabalhadas em 2º CEB, é a aptidão original de todo aquele que, com ela, tenha nascido (Halliday, 1972) e, por esta razão, é também a competência que permite o acesso às diferentes áreas do conhecimento científico de forma holística.

Afirmou-se, inclusive, em parâmetros anteriores, que a comunicação oral é prática sistemática no quotidiano de todos os falantes e, por este motivo, considerar um aprofundamento dos seus alicerces e construir estratégias que promovam e potenciem o seu desenvolvimento em contexto escolar, avaliando o progresso dos alunos de forma consistente e precisa ao longo do seu percurso escolar, sugere-se enquanto estrutural e determinante em parâmetros como o que concerne à motivação para as aprendizagens, entre outros de semelhante relevância (Araújo, 2018).

Não é segredo a dificuldade encontrada diante da definição de um caminho estratégico adequado à personalidade, capacidades e preferências dos alunos da instituição onde tomou lugar a prática profissionalizante, e por esta razão, são experiências como a descrita, que tornou possível este percurso sequencial de atividades com base em estratégias da Educação Musical para a promoção da Oralidade que, num futuro em educação, poderão criar reais condições para uma significativa integração de competências vitais ao desenvolvimento humano.

O contexto educativo em estudo teve enquanto mais-valia o facto de se tratar de uma instituição privada, na qual a professora estagiária havia já exercido a Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB, inserindo-se com facilidade nas dinâmicas pedagógicas de 2º CEB e podendo ir ao encontro dos pressupostos outorgados no mesmo ciclo de estudos.

As turmas eram muito diferentes e tinham em si casos, desde necessidades educativas especiais até à simples rebeldia própria da faixa etária, que serviram a compreensão do funcionamento de uma instituição que integre esta valência, na medida em que captaram o conjunto de cenários a ter em mente para planear, executar e avaliar de um modo global as circunstâncias vigentes.

Seguir a professora cooperante da disciplina de Português e poder articular as estratégias por si implementadas no exercício da Oralidade com as delineadas para a progressão sequencial didática sugerida pela investigadora, ampliou o carácter distintivo deste modelo operativo. Não só foi possível intervir nas duas turmas de 6º ano como tornar as 4 atividades da Sequência Didática um valor acrescido ao conteúdo disciplinar trabalhado pela professora cooperante na disciplina de Português.

Tendo a presente investigação perspetivado clarificar as potencialidades da Música em contexto escolar, especificamente no 2º CEB, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência oral dos mesmos alunos, foi analisada a relação entre a área da Educação Artística, mais precisamente a Educação Musical, e a competência oral, com o objetivo de explorar estratégias que pudessem promover um crescimento integral e global dos alunos.

A aliança entre as estratégias da Educação Musical e a competência oral foi defendida como uma forma de criar canais de comunicação entre os alunos e o mundo em seu redor, facilitando as suas aprendizagens. Acreditou-se que trabalhar esta área da Educação Artística em contexto escolar permite que os alunos comuniquem suas ideias de forma livre e expressiva, ao mesmo tempo em que contribui para a estruturação do pensamento e da linguagem.

A implementação de uma Sequência Didática dividida em 4 atividades sustentadas em atividades de referência da Educação Musical (como o canto coral e a escrita de texto poético de intervenção) possibilitou ir ao encontro dos objetivos definidos para a presente investigação e, na análise dos dados, verificou-se a efetiva contribuição desta unidade didática no incremento dos descritores evidenciados para a promoção da Oralidade neste ciclo do Ensino Básico.

Em suma, este trabalho reforça a importância da Música como ferramenta para promover o desenvolvimento da competência oral nos alunos de 2º CEB, especificamente. Através da integração de estratégias da Educação Musical, os professores podem proporcionar experiências enriquecedoras que contribuam para a expressão e comunicação eficaz dos alunos. No entanto, é importante destacar que a implementação dessas estratégias requer um planeamento adequado e uma abordagem pedagógica consistente, levando em consideração as características singulares de cada aluno e as orientações dos documentos oficiais que norteiam a prática docente.

LINHAS PROSPETIVAS

Esta investigação revelou uma construção científica sustentada para futuras abordagens e estudos na área da educação Básica. No entanto, é importante reconhecer as limitações encontradas ao longo deste percurso, como as restrições de tempo, de recursos e ao abrigo do contexto específico de aplicação.

Desta forma, apresentam-se as linhas prospetivas da investigação que poderão ser tidas em consideração em futuros projetos ao derredor da área do ensino do Português.

No que diz respeito à limitação de tempo, é importante mencionar que a dedicação à pesquisa e implementação das estratégias da Educação Musical pode ter sido insuficiente para um aprofundamento e abrangência das dimensões implicadas no processo.

Outra limitação significativa refere-se aos espaços disponíveis para a implementação das atividades. Nesta investigação, houve restrições logísticas que impediram a sua realização de forma a ir ao encontro de todas as diretrizes planificadas. Para pesquisas futuras, seria necessário procurar locais de maiores dimensões ou recursos adicionais para promover uma experiência musical e uma apresentação de trabalhos mais completa e diversificada para os alunos.

Além disto, o contexto específico no qual se realizou a investigação pode ter influenciado alguns dos resultados. Cada ambiente institucional apresenta as suas particularidades em relação ao perfil dos alunos, recursos disponíveis, dinâmicas de sala de aula, entre outros fatores. Por este motivo, é importante considerar a generalização dos resultados obtidos nesta investigação para outros contextos educacionais. Seria valioso realizar estudos comparativos, abrangendo diferentes escolas e regiões, a fim de obter uma visão mais globalizante dos efeitos da Música no desenvolvimento da competência oral.

Para potenciar futuros trabalhos, sugere-se explorar a implementação de atividades de teor diversificado da área da Educação Musical, como a improvisação vocal, o canto a solo, ou mesmo a utilização de tecnologias musicais. Seria, ainda, relevante investigar o impacto da música na competência oral em diferentes faixas etárias e níveis de ensino que permitisse compreender o alcance do seu potencial educativo. A investigação

centrou-se no 2ºCEB, sugerindo-se, deste modo, expandir esta análise para níveis de ensino como o 3º Ciclo ou, mesmo, Ensino Secundário. Desta forma, seria possível obter uma visão longitudinal do papel da Música no desenvolvimento da competência supracitada, ao longo da educação formal obrigatória.

Concluindo, a investigação forneceu uma base sólida para futuros estudos e abordagens relacionadas com as potencialidades da Música no desenvolvimento da competência oral e, apesar das limitações acima referidas, como melhorias no espaço e tempo para as atividades e a necessidade de estudos comparativos e ampliação deste âmbito, podemos impulsionar a compreensão e a aplicação desta área de investigação, contribuindo para uma educação mais significativa e enriquecedora.

“A educação é uma comunicação de si próprio, ou seja, do próprio modo de se relacionar com o real” (Carrón, 2020, p.7), isto é, mesmo imersos em constrangimentos, é possível colocar a criança diante da beleza do que a rodeia; fazê-la experimentar, mesmo distante do colega do lado e sem ver a face do seu professor; ajudá-la a olhar, ainda que confinada, e acima de tudo, oferecer-lhe a experiência que o adulto tem da vida e da existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amato, R. d. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus, Goiânia, v. 15, n. 1*, 91-109.
- Araújo, C. S. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. *International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 957-967). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Asprilla, L. I. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula, Salamanca, v. 21*, 63-83.
- Barbosa, P. (2003). *Teoria do Teatro Moderno: A hora zero*. Edições Afrontamento.
- Basílio, A. C. (2007). A didática da oralidade num contexto profissionalizante. *Saber Ouvir/Saber Falar*.
- Baumer, É. R. (2012). A Música no Ensino da Arte: relações entre linguagens ou interdisciplinaridade? *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina*, 161-175.
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bréscia, V. L. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Átomo.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 116-133. Edição Vozes.
- Carvalho, E. P. (2016). *A Oralidade – ferramenta para ensinar e para aprender!* Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carrón, J. (2020). *Educação, comunicação de si próprio*. Edição: Lucerna
- Chiarelli, L. K., & Barreto, S. d. (2000). *A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do Ser*. Obtido de Criativa Música.
- Clift, S. (2012). Singing, Wellbeing, and Health. Em R. McDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell, *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 114-124). Oxford University Press.
- Costa, I. C., & Menezes, I. (2021). Coros infantis comunitários em instituições educativas e seu papel no desenvolvimento artístico, pessoal e social das crianças envolvidas. *Em Aberto*, 151-167.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.

- Crespo, E. R. (2016). *A Oralidade no 2º ciclo – Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral?* Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cunha, D. (2003). Só o amor gera educação. *Revistas Científicas da UCP*.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/povoseculturas/article/view/8851/8721>
- da Silva, A. A., & Torres, M. G. (2011). As sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos: concepções de egressos do curso de letras. *Revista Memento*, 43-53.
- de Sousa, H. C. (2007). Didática e Avaliação do Oral: Proposta de intervenção pedagógico-didática ao nível da expressão/exposição oral. *Saber Ouvir/Saber Falar*.
- Direção-Geral da Educação. (26 de Julho de 2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de República Portuguesa - Educação: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Direção-Geral da Educação. (Julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Obtido de República Portuguesa - Educação: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *Exprimir-se em francês: Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita.*, 95 - 126.
- Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Freitas, J. P. (2013). *Frei Luís de Sousa e o desenvolvimento de competências orais*. Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Summus.
- Gatti, R. (2012). *A importância da música no desenvolvimento da criança*. Capivari, SP.
- Giussani, L. (1998). *Educar é um risco*. Diel.
- Gomes, A. D. (2014). As correntes pedagógico-musicais do século XX: desenvolvimento de um projeto. *As Artes da Educação*, 195-206.
- Gomes, M. Â. (2015). *A Importância da Prática do Canto Coral no Ensino Básico*. Coimbra: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra.
- Halliday, M. A. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Il, J. P. (2013). *Teologia do Corpo: O amor humano no plano divino*. Alêtheia Editores.
- Lemos, D. J. (2023). Performance Musical: Melhor com Recurso à Partitura? *V Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale de Sousa* (pp. 62-76). Biblioteca Municipal de Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.

- Levitin, D. J. (2013). *Uma paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Editorial Bizâncio.
- Lopes, M. I. (2010). *A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de Português. 2º ciclo do ensino básico*. Universidade de Cabo Verde.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol. 15 (2), 132-141.
http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf
- Maxwell, J. C. (2002). O desafio de educar. *PUC-Rio*, 22-44.
https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22172/22172_3.PDF
- Monteiro, C. C. (2021). *Competência Comunicativa Oral. Desenho e Sistematização de uma Intervenção Didática*. Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Morton, J., & Trehub, S. E. (Outubro de 2007). *Children's judgements of emotion in song*. Obtido de Sage Journals: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735607076445?journalCode=poma>
- Nery, R. V. (2014). *Para uma história do Fado*. Público.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 55-64). Ministério da Educação.
- Peters, V. (2009). Youth Identity Construction through Music Education: Nurturing a Sense of Belonging in Multi-Ethnic Communities. Em E. Gould, J. Countryman, C. Morton, & L. S. Rose, *Exploring Social Justice - How Music Education Might Matter* (pp. 199-377). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Pita, D. S. (2018). *Crescer com Arte: Da importância das expressões musical e dramática no ensino básico*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Pivatto, W., & da Silva, S. d. (2014). O PAPEL DA ORALIDADE SOB A PERSPECTIVA VYGOTSKIANA: BREVE REVISÃO TEÓRICA E APRESENTAÇÃO DE INICIATIVAS PARA VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE. *Caderno pedagógico, Lajeado*, v. 11, n. 2, 113-123.
- Sá, C. M., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Universidade de Aveiro.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*. Universidade de Aveiro.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. Em R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). *Psychological Perspectives on Music and Emotion*. Obtido de Researchgate.net: <https://psycnet.apa.org/record/2001-05534-001>

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 2º Volume Drama e Danças (2ª Edição)*. Edições Piaget.
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. (30 de Setembro de 2014). *Music and social bonding: "self-other" merging and neurohormonal mechanisms*. Obtido de National Library of Medicine - National Center for Biotechnology Information: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4179700/>
- Teixeira, R. O. (2019). *Sentimento de Pertença à Escola, Sentimento Psicológico de Comunidade e Expetativas Educacionais*. ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Tapia, J. A. & Fita, E. C. (2015). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Edições Loyola.
- Travassos, L. C. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, Volume 1 - Número 2.
- Vale, S. B. (2020). *"Bach to School" - A Música como fonte histórica na sala de aula de História*. FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ANEXOS

ANEXO 1 | ORTHODOX CELTS - BANISH MISFORTUNE (OFFICIAL AUDIO)



https://www.youtube.com/watch?v=y-oZgWJ38Yo&ab_channel=OrthodoxCeltsOfficial

ANEXO 2 | ORTHODOX CELTS - MORRISON'S JIG (OFFICIAL AUDIO)



https://www.youtube.com/watch?v=ltI5omQFotE&ab_channel=OrthodoxCeltsOfficial

ANEXO 3 | ORTHODOX CELTS - THE BANSHEE (OFFICIAL AUDIO)



https://www.youtube.com/watch?v=NrTQ-86ecIg&ab_channel=OrthodoxCeltsOfficial

ANEXO 4 | NATHAN EVANS - BULLY BOYS



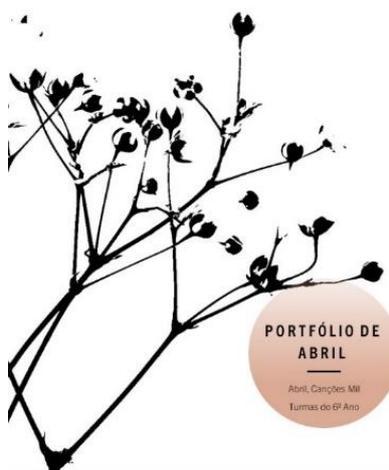
https://www.youtube.com/watch?v=w1ZMFJyU&ab_channel=NathanEvans-Topic

APÊNDICES

APÊNDICE 1 | APRESENTAÇÃO, EM *POWERPOINT*, DA PROPOSTA “ABRIL, CANÇÕES MIL”



APÊNDICE 2 | PORTEFÓLIO DE ABRIL



PORTFÓLIO DE ABRIL

Abril, Canções Mil
Turmas do 6º Ano

Nome: _____

Idade: _____ Ano: _____

Nome do Grupo: _____

Nome da Canção: _____



FASES DA 1ª SESSÃO

1. Apresentação das fases do mini projeto de escrita e oralidade "Abril, Canções Mil".
2. Exercícios de aquecimento corporal e vocal na linha de pensamento de Carl Orff.
3. Interpretação rítmica da canção de Nathan Evans, "Bully Boys".
4. Apreciação oral de diferentes momentos desta primeira sessão.

50 MINUTOS

COMO AVALIO ESTA PROPOSTA?

NOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO

	Sim	Com dificuldade	Não
Particpei ativamente neste desafio?			
Expressei-me com movimentos coordenados e procurando interpretar a música apresentada?			
Cooperei com os meus colegas, escutando atentamente a canção e respeitando a participação de todos nos exercícios?			
Explorei sons e ritmos, individualmente e em grupo, indo ao encontro dos temas musicais apresentados?			
Consegui acompanhar a música, mantendo um ritmo e pulsação consistentes?			
Improvisei e explorei novas possibilidades sonoras?			

NAS FASES DO TRABALHO

	Sim	Com falhas	Não
A proposta parece-te criativa, interessante e desafiadora?			
As fases da proposta são coerentes com a sua finalidade?			
Proporcionam cooperação e trabalho em equipa?			
A organização dos momentos, em termos de gestão do tempo, é adequada ao trabalho a desenvolver?			
Proporcionam momentos de reflexão e aprofundamento de conhecimentos relevantes?			
Os materiais disponibilizados são pertinentes no que diz respeito à finalidade da proposta?			
Parece-te que irão melhorar a tua forma de apresentar ideias, argumentos e trabalhos?			



ESCRITA E PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

FASES DA 1ª SESSÃO

1. Canto em coro da melodia da canção de Nathan Evans, "Bully Boys".
2. Escrita, em pequenos grupos, dos poemas de intervenção, utilizando a métrica e rítmica da canção "Bully Boys", de Nathan Evans.
3. Preparação das apresentações dos poemas de intervenção.

50 MINUTOS

COMO AVALIO O TRABALHO DO MEU GRUPO?

NA ESCRITA DO POEMA DE INTERVENÇÃO

	Sim	Com dificuldade	Não
Aplicámos processos de planificação, textualização e revisão do poema?			
Houve um envolvimento e uma contribuição equilibrada de todos os membros do grupo na escrita do poema?			
Tivemos tempo para investigar, adequando de forma relevante e significativa a temática do 25 de Abril de 1974 à métrica e ao registo da canção de base?			
Procurámos criar um poema com uma mensagem de intervenção clara e poderosa que despertasse reflexão e emoção nos ouvintes?			
Cuidámos a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, caligrafia e pertinência relativamente à temática em estudo?			
Tivemos dificuldades na articulação entre a escrita do poema e a métrica de base para a sua composição?			
Gostamos do resultado final?			

NA PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

	Sim	Com dificuldade	Não
Houve um envolvimento e uma contribuição equilibrada de todos os membros do grupo na preparação da apresentação do poema?			
Aplicámos processos de planificação e produção do texto oral, definindo o tema e a sequência lógica dos tópicos a apresentar?			
Tivemos tempo para preparar o material, distribuir o texto pelos diferentes membros do grupo, rever e ensaiar a apresentação?			
Cuidámos a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade?			
Gostamos do produto final?			



APRESENTAÇÃO DOS POEMAS DE INTERVENÇÃO

GUIÃO DE APOIO À PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

Introdução:

- Que **proposta** vos foi apresentada, inicialmente?
- Como **organizaram** a vossa apresentação?

Desenvolvimento:

O Poema de Intervenção.

Justificação das vossas escolhas, ao longo da redação do Poema, tanto no que diz respeito às **palavras**, como à **estrutura** do Poema.

Conclusão:

- O que foi mais **interessante** ao longo deste pequeno projeto?
- O que **aprenderam** de novo ou que conhecimento prévio aprofundaram?
- Como se **sentiram** a criar os vossos textos a partir de uma melodia já existente?
- O que fariam de **diferente**?

7 MINUTOS PARA CADA GRUPO

COMO AVALIO ESTE GRUPO? _____

NO MATERIAL DE APOIO

	Sim	Por vezes	Não
Usaram pouco texto?			
Escolheram um tamanho de letra visível?			
Colocaram mais imagens do que texto?			
Separaram os assuntos?			
Enfatzaram os tópicos de maior importância?			
Apresentaram erros ou gralhas, no texto?			
Introduziram e concluíram a apresentação de forma sintética e impactante?			

NO DISCURSO

	Sim	Com dificuldade	Não
Usaram exemplos para aprofundar os conteúdos?			
Usaram humor, com atenção aos limites?			
Cuidaram a postura?			
Separaram os assuntos?			
Cuidaram o vocabulário e a expressão?			
Estiveram atentos aos vícios de linguagem?			
Salientaram as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação?			
Introduziram e concluíram a apresentação de forma sintética e impactante?			

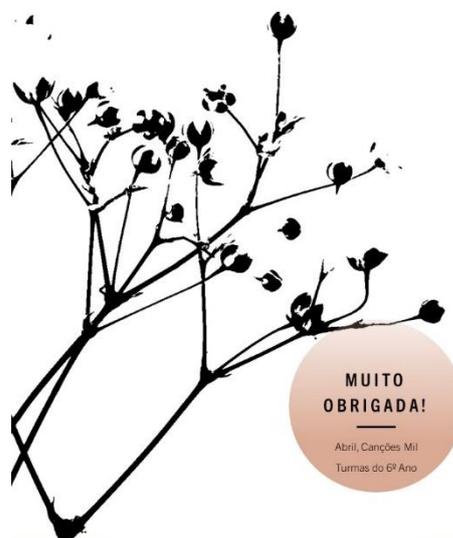
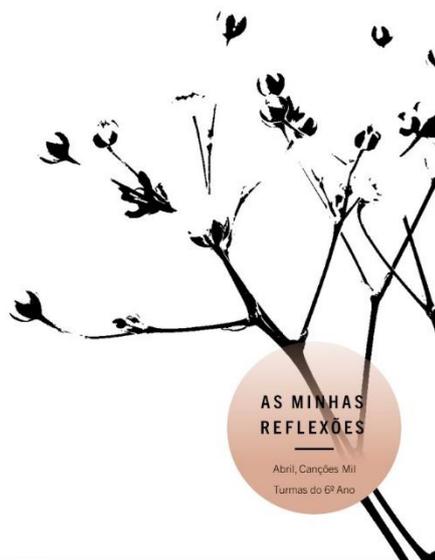
COMO AVALIO O MEU GRUPO?

NO MATERIAL DE APOIO

	Sim	Por vezes	Não
Usámos pouco texto?			
Escolhemos um tamanho de letra visível?			
Colocámos mais imagens do que texto?			
Separámos os assuntos?			
Enfatzámos os tópicos de maior importância?			
Apresentámos erros ou gralhas, no texto?			
Introduzimos e concluímos a apresentação de forma sintética e impactante?			

NO DISCURSO

	Sim	Com dificuldade	Não
Usámos exemplos para aprofundar os conteúdos?			
Usámos humor, com atenção aos limites?			
Cuidámos a postura?			
Separámos os assuntos?			
Cuidámos o vocabulário e a expressão?			
Estivemos atentos aos vícios de linguagem?			
Salientámos as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação?			
Introduzimos e concluímos a apresentação de forma sintética e impactante.			



E EU, EM QUE ASPETOS PODEREI MELHORAR A FORMA COMO COMUNICO IDEIAS, ARGUMENTOS E TRABALHOS?

ASSINATURA DOS ELEMENTOS DO GRUPO

APÊNDICE 3 | PORTEFÓLIO DE ABRIL PREENCHIDO POR DOIS DOS ALUNOS DE 6º ANO, DAS TURMAS A E B, RESPETIVAMENTE.

Prognóstico:

1º Momento: Introdução à Sequência Didática

Autoavaliação dos alunos: Nesse momento inicial, os alunos podem ter dificuldade em realizar uma autoavaliação precisa, pois ainda estão se familiarizando com os objetivos e as atividades propostas. Eles podem ter uma noção geral de suas habilidades e pontos fortes, mas podem precisar de orientação para refletir mais profundamente sobre seus desafios e áreas a serem desenvolvidas.

Heteroavaliação dos alunos: Nessa etapa, a heteroavaliação dos alunos pode ser limitada, uma vez que eles ainda não tiveram muitas oportunidades de observar e avaliar seus colegas. No entanto, eles podem fornecer *feedbacks* iniciais com base em suas percepções gerais e observações superficiais.

2º Momento: Desenvolvimento das habilidades orais através da música

Autoavaliação dos alunos: Nesse estágio, os alunos começam a desenvolver uma consciência mais clara de suas habilidades orais. Eles podem identificar suas áreas de força, como dicção, fluência ou entonação, além de reconhecer suas dificuldades, como a organização das ideias ou a expressão adequada. Eles também podem refletir sobre como estão progredindo em relação aos objetivos definidos anteriormente.

Heteroavaliação dos alunos: Os alunos começam a se tornar mais capazes de observar e avaliar seus colegas, fornecendo *feedbacks* mais detalhados e específicos. Eles podem destacar aspectos positivos, como a clareza da fala ou a expressão emocional transmitida pela música, bem como apontar áreas que podem ser aprimoradas, como a articulação ou a conexão entre as partes da apresentação.

3º Momento: Apresentação final e reflexão

Autoavaliação dos alunos: Nessa fase final, os alunos demonstram uma maior capacidade de realizar uma autoavaliação mais precisa e fundamentada. Eles podem analisar suas próprias apresentações, destacando seus pontos fortes e áreas de melhoria com base nos critérios estabelecidos. Eles também podem refletir sobre sua evolução ao longo da sequência didática, identificando os desafios superados e definindo metas futuras.

Heteroavaliação dos alunos: Nessa etapa, os alunos estão mais aptos a fornecer uma heteroavaliação mais precisa e detalhada. Eles podem observar as apresentações dos colegas com uma visão mais crítica, apontando pontos fortes específicos e oferecendo sugestões construtivas para melhorias. Além disso, eles podem comparar as apresentações atuais com as anteriores, evidenciando o progresso alcançado pelos colegas.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO | AUTOAVALIAÇÃO 1 | AQUECIMENTO E RITMO

The image shows two identical student self-evaluation forms side-by-side, labeled 'Aluno 6º A' and 'Aluno 6º B'. Each form is titled 'COMO AVALIO ESTA PROPOSTA?' and is divided into two main sections: 'NOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO' and 'NAS FASES DO TRABALHO'. Each section contains a table with columns for 'Sim', 'Com dificuldade', and 'Não'. The 'Aluno 6º A' form has 'X' marks in the 'Sim' column for all items in the 'NOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO' section and in the 'Sim' and 'Com dificuldade' columns for all items in the 'NAS FASES DO TRABALHO' section. The 'Aluno 6º B' form has 'X' marks in the 'Sim' column for all items in the 'NOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO' section and in the 'Sim' and 'Com dificuldade' columns for all items in the 'NAS FASES DO TRABALHO' section.

COMO AVALIO ESTA PROPOSTA?			
NOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO			
	Sim	Com dificuldade	Não
Participo ativamente neste desafio?	X		
Expresso-me com movimentos coordenados e procurando interpretar a música apresentada?		X	
Coloco-me com os meus colegas, incluindo ativamente a canção e respeitando a participação de todos nos exercícios?	X		
Exploro sons e ritmos, individualmente e em grupo, indo ao encontro dos temas musicais apresentados?		X	
Conseguo acompanhar a música, mantendo um ritmo e pulsação consistentes?	X		
Improvisei e explorei novas possibilidades sonoras?	X		

COMO AVALIO ESTA PROPOSTA?			
NAS FASES DO TRABALHO			
	Sim	Com falhas	Não
A proposta parece-te criativa, interessante e desafiadora?	X		
As fases da proposta são coerentes com a sua finalidade?	X		
Proporcionam cooperação e trabalho em equipa?	X		
A organização dos momentos, em termos de gestão do tempo, é adequada ao trabalho a desenvolver?		X	
Proporcionam momentos de reflexão e aprofundamento de conhecimentos relevantes?	X		
Os materiais disponibilizados são pertinentes no que diz respeito à finalidade da proposta?	X		
Parece-te que não melhoras a tua forma de apresentar ideias, argumentos e trabalhos?	X		

PRODUÇÃO INICIAL | AUTOAVALIAÇÃO 2 | ESCRITA E PREPARAÇÃO DA

Aluno 6º A

COMO AVALIO O TRABALHO DO MEU GRUPO?

NA ESCRITA DO POEMA DE INTERVENÇÃO

	Sim	Com dificuldade	Não
Aplicamos processos de planificação, textualização e revisão do poema?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Houve um envolvimento e uma contribuição equilibrada de todos os membros do grupo na escrita do poema?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Tivemos tempo para investigar, adequando de forma relevante e significativa a temática do 25 de Abril de 1974 à metáfora e ao registo da canção de base?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Propunimos criar um poema com uma mensagem de intervenção clara e poderosa que despertasse reflexão e emoção nos ouvintes?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuidámos a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, coesão e pertinência relativamente à temática em estudo?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Tivemos dificuldades na articulação entre a escrita do poema e a metáfora de base para a sua composição?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostamos do resultado final?	<input checked="" type="checkbox"/>		

NA PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

	Sim	Com dificuldade	Não
Houve um envolvimento e uma contribuição equilibrada de todos os membros do grupo na preparação da apresentação do poema?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Aplicamos processos de planificação e produção do texto oral, definindo o tema e a sequência lógica dos tópicos a apresentar?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Tivemos tempo para preparar o material, distribuir o texto pelos diferentes membros do grupo, rever e ensaiar a apresentação?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuidámos a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostamos do produto final?	<input checked="" type="checkbox"/>		

Aluno 6º B

COMO AVALIO O TRABALHO DO MEU GRUPO?

NA ESCRITA DO POEMA DE INTERVENÇÃO

	Sim	Com dificuldade	Não
Aplicamos processos de planificação, textualização e revisão do poema?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Houve um envolvimento e uma contribuição equilibrada de todos os membros do grupo na escrita do poema?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Tivemos tempo para investigar, adequando de forma relevante e significativa a temática do 25 de Abril de 1974 à metáfora e ao registo da canção de base?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Propunimos criar um poema com uma mensagem de intervenção clara e poderosa que despertasse reflexão e emoção nos ouvintes?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuidámos a qualidade da escrita, no que diz respeito ao vocabulário, coesão e pertinência relativamente à temática em estudo?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Tivemos dificuldades na articulação entre a escrita do poema e a metáfora de base para a sua composição?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostamos do resultado final?	<input checked="" type="checkbox"/>		

NA PREPARAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

	Sim	Com dificuldade	Não
Houve um envolvimento e uma contribuição equilibrada de todos os membros do grupo na preparação da apresentação do poema?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Aplicamos processos de planificação e produção do texto oral, definindo o tema e a sequência lógica dos tópicos a apresentar?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Tivemos tempo para preparar o material, distribuir o texto pelos diferentes membros do grupo, rever e ensaiar a apresentação?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuidámos a qualidade da exposição oral - beleza, harmonia entre os tópicos, correção do discurso e criatividade?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Gostamos do produto final?	<input checked="" type="checkbox"/>		

MÓDULOS DE TRABALHO E PRODUÇÃO FINAL I | AUTO E HETEROAVALIAÇÃO 3 | APRESENTAÇÃO

Aluno 6º A

COMO AVALIO O MEU GRUPO?

NO MATERIAL DE APOIO

	Sim	Por vezes	Não
Usámos pouco texto?			
Escolhemos um tamanho de letra visível?			
Colocámos mais imagens do que texto?			
Separámos os assuntos?			
Enfatizamos os tópicos de maior importância?			
Apresentámos erros ou grafias, no texto?			
Introduzimos e concluímos a apresentação de forma estética e impactante?			

NO DISCURSO

	Sim	Com dificuldade	Não
Usámos exemplos para aprofundar os conteúdos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Usámos humor, com atenção aos limites?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuidámos a postura?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Separámos os assuntos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuidámos o vocabulário e a expressão?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Estivemos atentos aos vícios de linguagem?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Salientámos as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Introduzimos e concluímos a apresentação de forma estética e impactante.	<input checked="" type="checkbox"/>		

Aluno 6º B

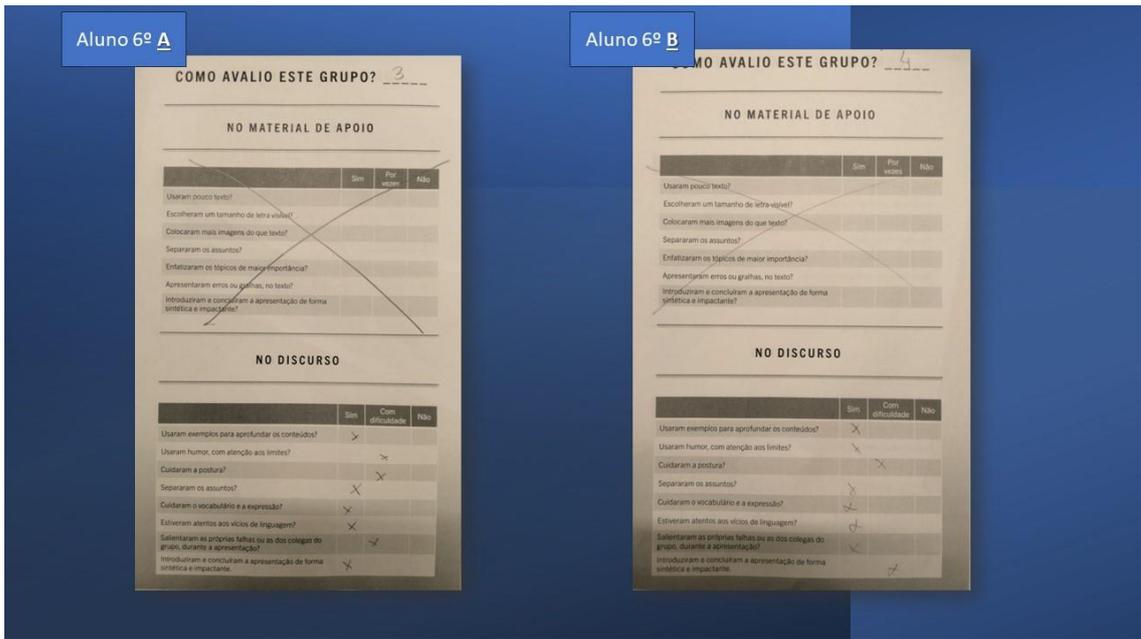
COMO AVALIO O MEU GRUPO?

NO MATERIAL DE APOIO

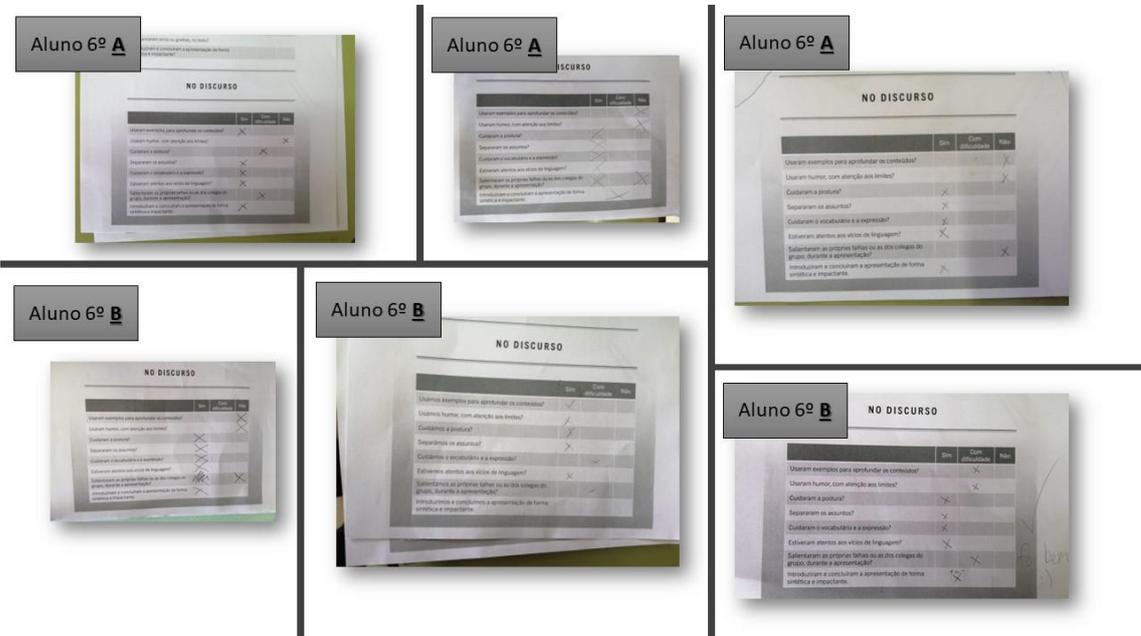
	Sim	Por vezes	Não
Usámos pouco texto?			
Escolhemos um tamanho de letra visível?			
Colocámos mais imagens do que texto?			
Separámos os assuntos?			
Enfatizamos os tópicos de maior importância?			
Apresentámos erros ou grafias, no texto?			
Introduzimos e concluímos a apresentação de forma estética e impactante?			

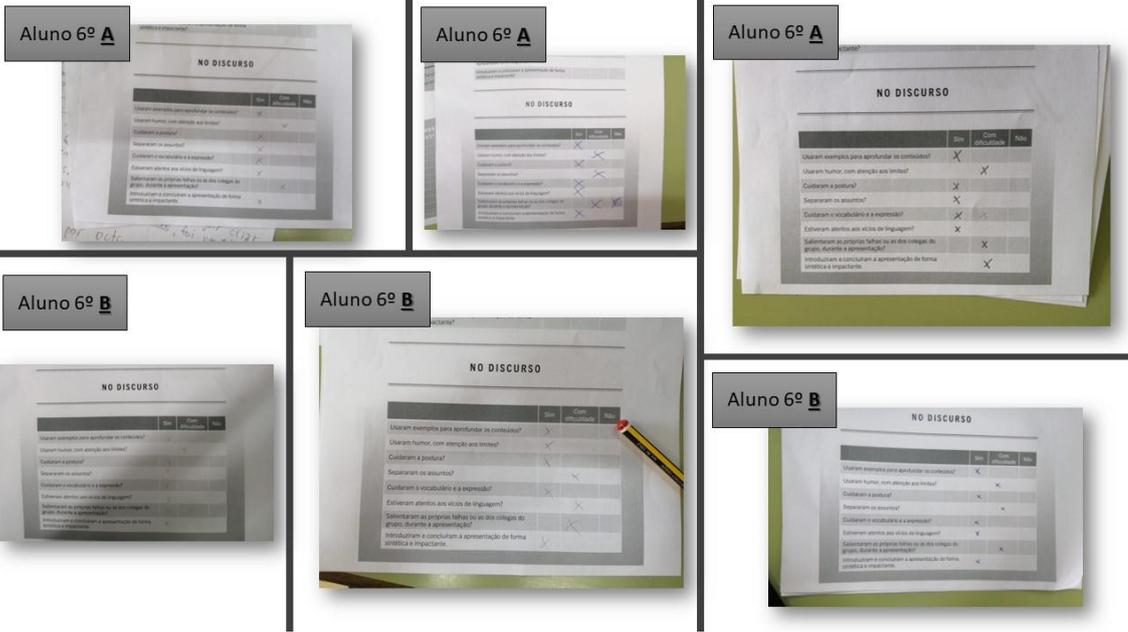
NO DISCURSO

	Sim	Com dificuldade	Não
Usámos exemplos para aprofundar os conteúdos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Usámos humor, com atenção aos limites?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuidámos a postura?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Separámos os assuntos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuidámos o vocabulário e a expressão?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Estivemos atentos aos vícios de linguagem?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Salientámos as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação?		<input checked="" type="checkbox"/>	
Introduzimos e concluímos a apresentação de forma estética e impactante.	<input checked="" type="checkbox"/>		



OUTROS PORTEFÓLIOS | HETEROAVALIAÇÃO 3





Observações Gerais:

1º Momento: Introdução à Sequência Didática

Alunos dispersos nas respostas: Alguns alunos parecem estar menos focados e dispersos ao responder às questões de autoavaliação. Eles podem olhar ao redor da sala, fazer pausas prolongadas antes de responder ou oferecer respostas curtas e pouco elaboradas. Suas expressões faciais podem revelar um certo desinteresse ou falta de envolvimento.

Alunos atentos e preocupados: Por outro lado, alguns alunos demonstram um alto nível de atenção e preocupação ao responder às questões de autoavaliação. Eles mantêm um olhar concentrado, pensam cuidadosamente antes de responder e oferecem respostas mais detalhadas e fundamentadas. Suas expressões faciais podem mostrar um senso de determinação e foco.

2º Momento: Desenvolvimento das habilidades orais através da música

Alunos dispersos nas respostas: Alguns alunos mostram sinais de dispersão ao realizar a autoavaliação. Eles podem olhar para os lados, mexer nos objetos ao redor ou parecer distraídos durante suas respostas. Suas respostas podem ser mais vagas, com poucos exemplos ou detalhes específicos.

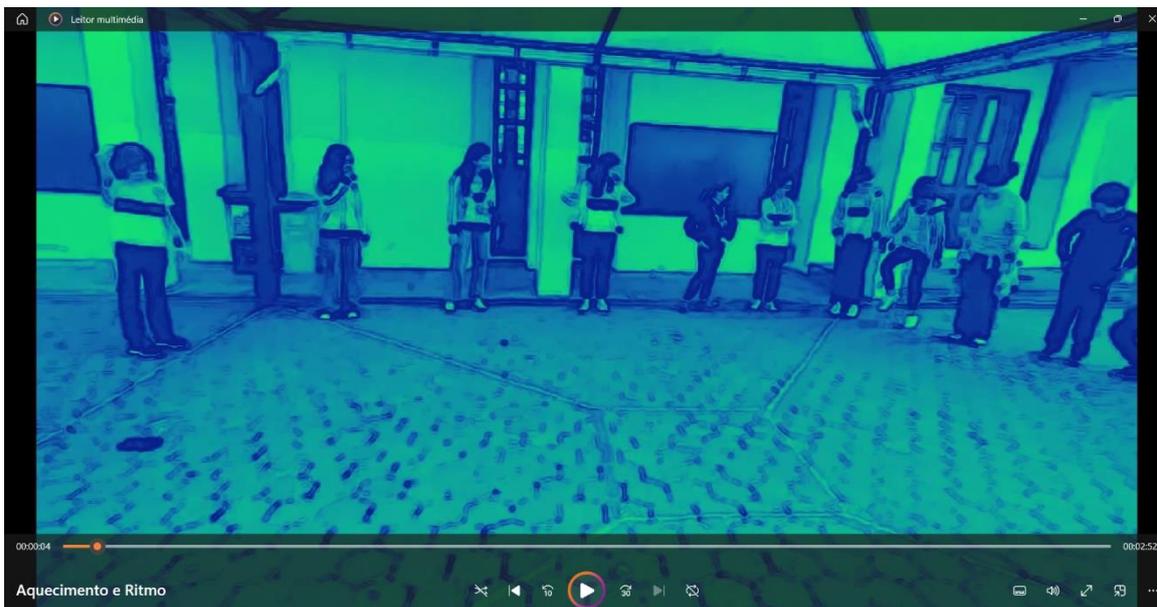
Alunos atentos e preocupados: Por outro lado, alguns alunos demonstram um alto nível de atenção e preocupação ao responder às questões de autoavaliação. Eles mantêm contato visual, ficam imóveis e demonstram um senso de concentração durante suas respostas. Suas respostas são mais detalhadas e incluem exemplos específicos para ilustrar seus pontos de vista.

3º Momento: Apresentação final e reflexão

Alunos dispersos nas respostas: Alguns alunos podem mostrar uma certa dispersão ao realizar a autoavaliação nesse estágio final. Eles podem parecer menos engajados e oferecer respostas breves e superficiais. Suas expressões faciais podem transmitir um certo desinteresse ou falta de motivação para refletir sobre sua apresentação final.

Alunos atentos e preocupados: Por outro lado, alguns alunos demonstram um alto nível de atenção e preocupação ao realizar a autoavaliação nessa etapa. Eles podem parecer mais envolvidos e dedicados em refletir sobre sua própria apresentação final, oferecendo respostas mais detalhadas e significativas. Suas expressões faciais podem transmitir um senso de satisfação ou até mesmo de orgulho pelo trabalho realizado.

APÊNDICE 4 | APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO - MOMENTO 1 - AQUECIMENTO E RITMO



Aquecimento e Ritmo: <https://clipchamp.com/watch/yMrYK5uFn2J>

Oralidade em contexto informal:

No final dos exercícios de Aquecimento e Ritmo, foram colocadas as seguintes questões:

1. O que mais gostaram no que diz respeito à proposta de trabalho que vos fiz e porquê?
2. O que mais gostaram nestes exercícios de aquecimento e porquê?
3. Fariam algo de diferente, porquê?
4. Estão entusiasmados com o que aí vem?
5. O que esperam vir a acontecer nas próximas sessões?

As respostas dos alunos encontram-se no presente link:

<https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

Descrição das respostas de alguns dos alunos das duas turmas, às perguntas:

Turma A:

O que mais gostaram no que diz respeito à proposta de trabalho que vos fiz e porquê?

Aluno 1: Gostei da proposta de trabalho porque nos permitiu escolher um tema que nos interessasse e explorá-lo de forma criativa. Foi divertido ter essa liberdade de escolha.

Aluno 2: Achei legal a proposta porque envolveu trabalho em grupo, o que me permitiu partilhar ideias com meus colegas e aprender com eles. Foi uma experiência colaborativa.

O que mais gostaram nestes exercícios de aquecimento e porquê?

Aluno 1: Gostei dos exercícios de aquecimento porque foram divertidos e nos ajudaram a soltar a criatividade antes de iniciar o trabalho principal. Foi uma forma descontraída de começar as aulas.

Aluno 2: Eu gostei dos exercícios de aquecimento porque nos ajudaram a desenvolver habilidades de expressão oral e a ganhar confiança para falar em público. Também foi bom para conhecer melhor os meus colegas.

Fariam algo de diferente, porquê?

Aluno 1: Talvez eu explorasse mais recursos visuais, como apresentações de slides ou cartazes, para tornar as apresentações mais dinâmicas e atrativas para a audiência.

Aluno 2: Eu faria um tempo maior para as apresentações individuais, porque acho que ter mais tempo permitiria aprofundar melhor os temas e apresentar mais detalhes.

Estão entusiasmados com o que aí vem?

Aluno 1: Sim, estou muito entusiasmado. Gostei do trabalho até agora e estou curioso para ver o resultado das apresentações.

Aluno 2: Com certeza! Estou animado para continuar o trabalho e aperfeiçoar minhas habilidades de apresentação oral. Quero me desafiar cada vez mais.

O que esperam vir a acontecer nas próximas sessões?

Aluno 1: Espero que possamos aprender mais técnicas de comunicação oral e continuar explorando temas interessantes. Também espero que tenhamos mais oportunidades de dar e receber feedback construtivo.

Aluno 2: Eu espero que tenhamos mais práticas de apresentação em grupo e individual. Quero melhorar minha desenvoltura ao falar em público e aprender com os outros colegas.

Turma B:

O que mais gostaram no que diz respeito à proposta de trabalho que vos fiz e porquê?

Aluno 1: Gostei da proposta de trabalho porque nos permitiu escolher um tema que nos interessasse e pesquisar sobre ele. Foi legal aprender coisas novas.

Aluno 2: O que mais gostei foi a oportunidade de apresentar algo para a turma. Foi legal partilhar minhas descobertas com os colegas.

O que mais gostaram nestes exercícios de aquecimento e porquê?

Aluno 1: Eu gostei dos exercícios de aquecimento porque nos ajudaram a soltar a voz e a perder a timidez. Foi bom para me sentir mais confiante ao falar em público.

Aluno 2: Os exercícios de aquecimento foram divertidos, especialmente os jogos de improvisação. Foi legal trabalhar em grupo e pensar rápido nas respostas.

Fariam algo de diferente, porquê?

Aluno 1: Talvez eu acrescentasse mais tempo para praticar as apresentações antes de fazê-las para a turma. Assim, teríamos mais segurança e menos nervosismo.

Aluno 2: Eu faria mais atividades em grupo para trabalharmos melhor a colaboração e o trabalho em equipa.

Estão entusiasmados com o que aí vem?

Aluno 1: Sim, estou animado. Acho que vamos aprender muitas coisas interessantes e melhorar nossas habilidades de apresentação.

Aluno 2: Estou entusiasmado para continuar o trabalho. Quero me desafiar e aprender a me expressar melhor.

O que esperam vir a acontecer nas próximas sessões?

Aluno 1: Espero que tenhamos mais oportunidades de falar em público e que possamos aprender técnicas para fazer apresentações mais impactantes.

Aluno 2: Eu espero que possamos explorar temas diferentes e continuar aprimorando nossas habilidades de comunicação oral. Quero ganhar mais confiança ao falar em público.

Critérios de Observação das respostas orais dos alunos:

Critérios de Avaliação Específicos – Expressão Oral – Momento Inicial		
Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.	5	Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.
	3	Utiliza poucos exemplos para aprofundar os conteúdos.
	1	Não utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.
Usa humor, com atenção aos limites.	5	Usa humor, com atenção aos limites.
	3	Usa humor, com distrações relativamente aos limites.
	1	Não usa humor, de um modo geral. Quando usa, não tem atenção aos limites.
Cuida a postura (olhar, gestos e posicionamento diante da audiência).	5	Cuida a postura: olha para a audiência, gesticula para captar a atenção e posiciona-se diante da audiência, afastado das paredes e caminhando ao longo da dianteira da sala.
	3	Procura cuidar a postura: foca alguns elementos da audiência, gesticula com brevidade e posiciona-se diante da audiência, próximo das paredes da sala e dos suportes de apoio à apresentação e não caminha ao longo da dianteira da sala.
	1	Não cuida a postura: não olha para a audiência, não gesticula para captar a atenção e posiciona-se encostado às paredes, com um dos pés apoiado na parede e mantendo-se estático nas proximidades dos suportes de apoio à apresentação.
Separa e organiza os assuntos de forma sintética e reflexiva.	5	Separa e organiza os assuntos de forma sintética e reflexiva.
	3	Separa e organiza os assuntos de forma sintética, mas pouco reflexiva.
	1	Não separa nem organiza os assuntos de forma sintética ou reflexiva.
Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem (então, pronto, tipo, coisa, e depois, fixe, entre outros).	5	Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem.
	3	Procura cuidar o vocabulário e a expressão, manifestando alguns vícios de linguagem.
	1	Não cuida o vocabulário ou a expressão, tendo inúmeros vícios de linguagem.
Recorre aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação (leitura de slides ou de textos em papel).	5	Recorre raramente aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação: lê alguns tópicos dos slides, mas não recorre a textos em papel, nem os transporta consigo.
	3	Recorre com frequência moderada aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação: lê alguns tópicos dos slides e recorre a textos em papel transportando-os consigo.
	1	Recorre sistematicamente aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação: lê a totalidade de texto escrito, tanto nos slides como no papel que transporta consigo.
Salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação.	5	Não salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação.
	3	Salienta, por vezes, as próprias falhas ou as dos colegas do grupo que considera que prejudicam a apresentação, durante a apresentação.
	1	Salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, invariavelmente, durante a apresentação.

Observações gerais das reações dos alunos:

Turma A

Aluno 1

Estrutura: O aluno poderia ter introduzido sua resposta destacando brevemente o contexto da proposta de trabalho e, em seguida, explicado o motivo pelo qual gostou dela.

Comunicação verbal: Ele poderia ter utilizado uma fala clara e fluente, evitando vícios de linguagem e expressando-se de forma precisa e adequada.

Postura e linguagem corporal: Seria interessante se o aluno mantivesse um contato visual com a audiência e utilizasse gestos naturais para enfatizar sua resposta.

Conteúdo: O aluno poderia ter elaborado mais detalhadamente sobre o tema escolhido e como isso contribuiu para sua apreciação da proposta de trabalho.

Aluno 2

Estrutura: O aluno poderia ter iniciado sua resposta contextualizando brevemente os exercícios de aquecimento e, em seguida, explicado o que mais gostou deles.

Comunicação verbal: Ele poderia ter falado de forma clara e fluente, evitando vícios de linguagem e utilizando um vocabulário adequado ao contexto.

Postura e linguagem corporal: Seria interessante se o aluno demonstrasse uma postura confiante e engajada, mantendo contato visual com a audiência e utilizando gestos naturais para enfatizar sua resposta.

Conteúdo: O aluno poderia ter fornecido exemplos específicos dos exercícios de aquecimento que mais gostou, compartilhando suas experiências de forma mais detalhada.

Turma B

Aluno 1

Estrutura: O aluno poderia ter começado sua resposta contextualizando brevemente a proposta de trabalho e, em seguida, explicado por que gostou dela.

Comunicação verbal: Ele poderia ter se expressado de forma clara e fluente, evitando vícios de linguagem e utilizando um vocabulário adequado.

Postura e linguagem corporal: Seria interessante se o aluno mantivesse um contato visual com a audiência e utilizasse gestos naturais para enfatizar sua resposta.

Conteúdo: O aluno poderia ter fornecido exemplos específicos dos aspectos da proposta de trabalho que mais gostou, tornando sua resposta mais ilustrativa e interessante.

Aluno 2

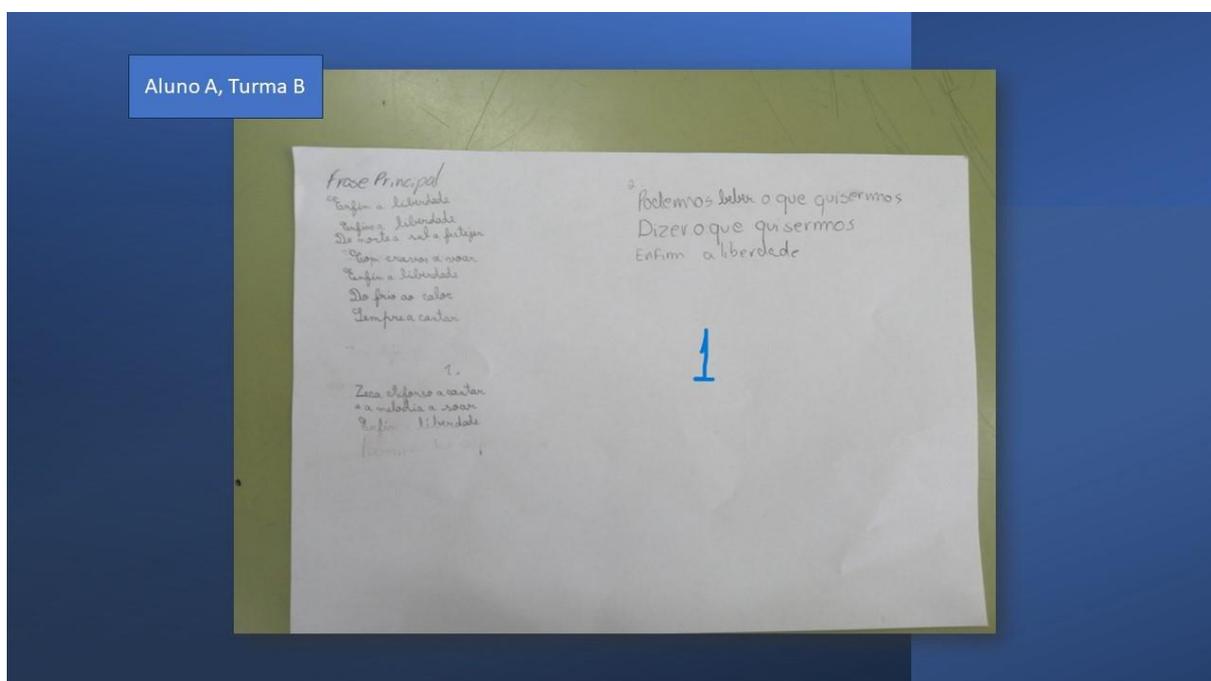
Estrutura: O aluno poderia ter introduzido sua resposta contextualizando brevemente os exercícios de aquecimento e, em seguida, explicado o que mais gostou deles.

Comunicação verbal: Ele poderia ter falado de forma clara e fluente, evitando vícios de linguagem e utilizando um vocabulário adequado.

Postura e linguagem corporal: Seria interessante se o aluno demonstrasse uma postura confiante e engajada, mantendo contato visual com a audiência e utilizando gestos naturais para enfatizar sua resposta.

Conteúdo: O aluno poderia ter elaborado mais sobre os exercícios específicos que mais gostou, compartilhando suas experiências de forma mais detalhada e envolvente.

APÊNDICE 5 | PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DAS DUAS TURMAS DE 6º ANO



Aluno B, Turma B

2

Neste dia tudo mudou;
Tudo a gente acordou;
Da grande mudança e da liberdade;
Cantavam as músicas;
Da Fimlandia ~~antigo~~ ~~ador~~;
Que era o Marcello Cardano no pólo;

No meio do escândalo;
Que a parece como um touro;
Onde ainda Salazar andava;
A população chegou;
Neste dia tudo mudou.

Aluno C, Turma B

videntemente/libertamente liberdade / afinidade

Sabemos queria prendemos;
~~sem~~ ~~sem~~ liberdade / ~~sem~~ ~~sem~~ falar 3

~~sem~~ ~~sem~~ ~~sem~~ expressar liberdade / ~~sem~~

Sabemos queria prendemos
Sem poderemos falar dizer / amanhecer
Sem poderemos expressar
Mas um dia ao amanhecer
Temos para sua dizer
Que queríamos liberdade

Estrope 4
Um dia surgiu a MFA
Obvimento das forças armada

Aluno A, Turma A

Tópicos:
 1. Se aboli a liberdade, Então não, liberdade, Censura
 governa, cadê, MUD, Marcello e abate e registra para
 nome: o que são, marcos

Reflexão:
 E se não tem a liberdade de imprensa, liberdade
 de expressão, que ~~liberdade de imprensa~~ ~~liberdade de expressão~~
 Um dia aconteceu ao ~~liberdade de imprensa~~ ~~liberdade de expressão~~
 Contou a História da liberdade

Entrada 1-
 A guerra Cabral, guerra
 Tinha uma guerra que se não ~~liberdade~~
 E a duração 13 anos
 Mas não dá ~~liberdade~~ ~~liberdade~~

Entrada 2-
 Muitos soldados portugueses morreram
 E houve muitos ~~liberdade~~
 O Marcello disse que ia abate o regime
 Mas não dá ~~liberdade~~ ~~liberdade~~

6

Aluno B, Turma A

que queremos mais...
 não sendo a liberdade naquela altura "1944"
 E aqui nós queremos "liberdade"

idias que gostamos mais (2-)

Nós queremos mais e todos juntos,
 Juntos vamos lutar
 Um partido uma voz, vamos lutar
 por mais

Vamos nos preparar para a guerra acabar
 e a liberdade começar

Muitos tentaram ~~liberdade~~
 para nos tentar ~~liberdade~~

O mesmo vai nos conquistar e a
 liberdade ~~liberdade~~ nos fazer acreditar

Uma multidão que acorda para lutar
 vamos lutar

4

Aluno C, Turma A

• Pobreza
• Pouca educação
• Povo carente
• Vida difícil
• Crianças nas ruas

↓ sentido
↓ gntucom com tudo
+
• Somos a sua ^{com} ~~sem~~ liberdade

5

Uma vida sem liberdade
e com condições difíceis
~~que~~ ~~gntucom~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~.

Na sua ~~própria~~ ~~liberdade~~
E nas ~~suas~~ ~~próprias~~ ~~condições~~

Aluno D, Turma A

(Página)

É a liberdade e a finalidade!
Somos aqueles que
somos mais
vida a dia!
Somos aqueles que
somos mais para o futuro!

(Situação 1)
É gntucom e liberdade
é a ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~
Somos aqueles que
e somos a ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~
Somos os ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~
Somos os ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~

(Situação 2)
É não tem nada no futuro
Somos liberdade!
É somos mais que o ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~
Somos os ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~
Somos aqueles que ~~que~~ ~~sem~~ ~~liberdade~~!

7

Observação das Produções Escritas

Porque o segundo momento da Sequência Didática exigiu um trabalho de interdisciplinaridade de maior relevo e toma parte na efetiva desconstrução da evolução da competência Oral nos alunos das duas turmas de intervenção ao longo deste processo recreativo, a análise das tabelas 15 e 16 será desenvolvida, em simultâneo, e segundo uma observação direta dos critérios de avaliação discriminados na tabela 14. Ao contrário da primeira atividade na qual se pretendia uma avaliação mais próxima da diagnóstica, esta visa verificar o real impacto da música na oralidade. Deste modo, os parágrafos que se seguem compreenderão uma análise global dos critérios e da progressão dos alunos, considerando o percurso didático e os objetivos para o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade.

No primeiro descritor, que corresponde à primeira linha da tabela 14, "Cantar em grupo canções de vários autores com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas", é possível observar uma predisposição mais alargada dos alunos de ambas as turmas para a participação em atividades de teor musical. Salvo algumas exceções, maioritariamente integradas no grupo do 6º A que foram revelando timidez por motivos independentes da proposta como um todo (os alunos queriam participar, no entanto, não tinham especial gosto pela prática de canto), as duas turmas participaram na dinâmica coral e denota-se uma aceitação, especialmente, dos alunos do 6º B para desenvolver as suas qualidades técnicas e expressivas, sendo capazes de cantar, escutando os colegas que se encontram ao seu lado e expressando-se tendo em atenção as características da canção entoada, "Bully Boys", de Nathan Evans (letra original).

Relativamente à "Escrita de textos poéticos, integrando as características do género textual em análise", os alunos apresentaram resultados promissores. O Aluno A, da turma do 6º A, ao contrário do que vinha evidenciando nos descritores da atividade proposta na primeira sessão e, mesmo, no descritor primeiramente analisado, procurou escrever textos poéticos com uma adequada integração das suas características textuais e, observando a sua participação ativa ao longo do processo de escrita, depreende-se que, de um modo geral, tenha uma capacidade mais alargada para este tipo de desafios e, conseqüentemente, apresente uma postura mais confiante na redação de textos. Os

alunos B e C, da mesma turma, também escreveram textos poéticos, embora com alguma dificuldade e o aluno D, tal como o aluno A, demonstrou competências na escrita poética e na integração das características deste género. Os alunos do 6º B mantiveram o nível de compromisso e empenho no processo de escrita de textos poéticos que manifestaram no descritor anterior.

No critério "Utilização sistemática dos processos de planificação, textualização e revisão do texto", os alunos demonstraram uma compreensão e aplicação satisfatórias destes processos. A maioria encontra-se avaliada no nível 3 da escala, indicando que utilizam, sistematicamente, processos de planeamento e textualização. No entanto, ressalta-se a necessidade de melhorias no uso dos processo de revisão de textos, influente na correção e coesão das ideias nele apresentadas.

Quanto ao "Cuidado com a qualidade da escrita, incluindo vocabulário, caligrafia e pertinência ao tema estudado", os resultados foram heterogéneos. Na turma do 6º A, os alunos, de um modo geral, precisam de melhorar a qualidade da escrita, sobretudo no que respeita ao vocabulário, à caligrafia e à pertinência temática. Por outro lado, os alunos do 6º B mostraram-se atentos e cuidadosos neste aspeto, apresentando vocabulário diversificado, caligrafia adequada e pertinência temática satisfatória.

A capacidade de transmitir uma mensagem de intervenção clara e poderosa através da escrita, suscitando reflexão e emoção nos ouvintes, requeria a capacidade de articulação de conhecimentos da disciplina de História e Geografia de Portugal, bem como a identificação com os sentimentos de uma sociedade reprimida pelos ideais da Ditadura de Salazar. Neste ponto, foi o Aluno A, da turma do 6º A quem se destacou, apesar de, na turma do 6º B os alunos, continuamente, exibirem competências de excelência nas dimensões trabalhadas ao longo das primeiras duas sessões. Este aluno destaca-se, acima de tudo, pelo crescente envolvimento nesta proposta de escrita e súbita revelação de competências que se podem equiparar às dos restantes colegas. Inclusivamente, os Alunos B e C, das duas turmas, ainda que tenham procurado transmitir uma mensagem clara e forte, no que diz respeito ao impacto nos ouvintes, redigiram poemas nos quais os seus pareceres sobre os assuntos desta época da história de Portugal não aparecem plasmados e, conseqüentemente, impossibilitam uma identificação do ouvinte com a temática em exposição.

As alíneas que se seguem representam os aspetos de maior importância para este estudo, porque permitem compreender a pertinência de, em sala de aula, aplicar estratégias da área de Educação Musical no ensino das técnicas de construção de textos orais:

No "Planeamento e produção de textos orais em grupo, com definição de tema e sequência lógica de tópicos, demonstrando organização discursiva e correção gramatical", os alunos, de um modo geral, progrediram de forma satisfatória, podendo verificar-se, na turma do 6º B, uma maior preocupação com a planificação, definição da sequência lógica e organização discursiva de textos orais.

No cuidado com a qualidade da exposição oral, considerando a beleza, a harmonia entre os temas, a correção do discurso e a criatividade, os resultados já apresentam variações mais dispare, sendo os Alunos D, do 6º A, e C, do 6º B, os que sobejamente procuram imprimir qualidade na exposição oral, conferindo-lhe beleza, harmonia entre os temas, correção no discurso e criatividade.

Em suma, os resultados da segunda sessão da Sequência Didática, "Abril, Canções Mil", mostram que, na maioria dos casos, os alunos estão a progredir em diferentes capacidades e competências relacionadas com a produção de texto oral e a preparação de apresentações, bem como toda a estruturação que estas requerem. Embora alguns aspetos exijam, ainda, atenção, monitorização e possíveis alterações por parte do professor na implementação de estratégias de índole artístico, a avaliação dos alunos regista uma evolução significativa, principalmente na turma A que, inicialmente, parecia mais resistente ao percurso proposto.

APÊNDICE 6 | APRESENTAÇÕES ORAIS

Tabela de Critérios Específicos para as observações das Apresentações Oraís

Critérios de Avaliação Específicos – Expressão Oral – Apresentação		
Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.	5	Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.
	3	Utiliza poucos exemplos para aprofundar os conteúdos.
	1	Não utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.
Usa humor, com atenção aos limites.	5	Usa humor, com atenção aos limites.
	3	Usa humor, com distrações relativamente aos limites.
	1	Não usa humor, de um modo geral. Quando usa, não tem atenção aos limites.
Cuida a postura (olhar, gestos e posicionamento diante da audiência).	5	Cuida a postura: olha para a audiência, gesticula para captar a atenção e posiciona-se diante da audiência, afastado das paredes e caminhando ao longo da dianteira da sala.
	3	Procura cuidar a postura: foca alguns elementos da audiência, gesticula com brevidade e posiciona-se diante da audiência, próximo das paredes da sala e dos suportes de apoio à apresentação e não caminha ao longo da dianteira da sala.
	1	Não cuida a postura: não olha para a audiência, não gesticula para captar a atenção e posiciona-se encostado às paredes, com um dos pés apoiado na parede e mantendo-se estático nas proximidades dos suportes de apoio à apresentação.
Separa e organiza os assuntos de forma sintética e reflexiva.	5	Separa e organiza os assuntos de forma sintética e reflexiva.
	3	Separa e organiza os assuntos de forma sintética, mas pouco reflexiva.
	1	Não separa nem organiza os assuntos de forma sintética ou reflexiva.
Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem (então, pronto, tipo, coisa, e depois, fixe, entre outros).	5	Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem.
	3	Procura cuidar o vocabulário e a expressão, manifestando alguns vícios de linguagem.
	1	Não cuida o vocabulário ou a expressão, tendo inúmeros vícios de linguagem.
Recorre aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação (leitura de slides ou de textos em papel).	5	Recorre raramente aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação: lê alguns tópicos dos slides, mas não recorre a textos em papel, nem os transporta consigo.
	3	Recorre com frequência moderada aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação: lê alguns tópicos dos slides e recorre a textos em papel transportando-os consigo.
	1	Recorre sistematicamente aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação: lê a totalidade de texto escrito, tanto nos slides como no papel que transporta consigo.
Salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação.	5	Não salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação.
	3	Salienta, por vezes, as próprias falhas ou as dos colegas do grupo que considera que prejudicam a apresentação, durante a apresentação.
	1	Salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, invariavelmente, durante a apresentação.

Turma do 6º A

Grupo 1: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação possui uma estrutura clara e bem organizada, com uma introdução envolvente que captura a atenção do público desde o início.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara e fluente, demonstrando um excelente controle da expressão verbal. O vocabulário é rico e diversificado, evitando vícios de linguagem e utilizando termos adequados para cada conceito abordado.

- c. Postura e linguagem corporal: A postura é confiante e a movimentação é natural, utilizando gestos de forma precisa e adequada para enfatizar os pontos-chave. O contato visual é mantido com a audiência, transmitindo confiança e envolvendo todos os presentes.
- d. Conteúdo: O conteúdo é aprofundado e bem fundamentado, com exemplos relevantes que ilustram de forma clara os conceitos abordados. A produção discursiva é ajustada com base no *feedback* dos interlocutores, permitindo uma comunicação eficaz de opiniões fundamentadas. O humor é utilizado de maneira equilibrada, adicionando leveza e entretenimento à apresentação sem ultrapassar limites.

Grupo 2: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura coerente, porém, seria benéfico aprimorar a introdução para torná-la mais cativante e a conclusão para criar um encerramento impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas seria importante evitar vícios de linguagem, como "tipo" e "coisa", para garantir uma expressão mais precisa. O vocabulário utilizado é adequado, mas seria interessante explorar sinônimos e expressões mais variadas para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas é importante cuidar do posicionamento diante da audiência para garantir uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais precisos e naturais. O contato visual com a plateia é mantido, mas seria benéfico aprimorar a conexão visual com os interlocutores.
- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é satisfatório, mas seria proveitoso aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais ilustrativos. É importante considerar o *feedback* dos interlocutores e ajustar a produção discursiva para uma comunicação mais eficaz e envolvente.

Grupo 3: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais impactante e despertar o interesse do público.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "então" e "pronto", para tornar a expressão mais precisa e fluente. O vocabulário utilizado é adequado, mas seria interessante explorar termos mais específicos para aprofundar os conteúdos.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar da expressividade facial e utilizar gestos mais naturais para complementar a fala. O contato visual com a audiência poderia ser mais consistente, estabelecendo uma conexão mais forte com os ouvintes.
- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é satisfatório, mas seria útil aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais ilustrativos. É importante considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de forma mais efetiva.

Grupo 4: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais cativante e estabelecer claramente o propósito da apresentação. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "e depois" e "fixe", para garantir uma expressão mais precisa e adequada. É necessário expandir o vocabulário utilizado, explorando sinônimos e termos mais variados para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar do posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais naturais e

adequados ao contexto. É importante manter um contato visual consistente com a plateia para envolvê-la de forma mais efetiva.

- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é básico, mas seria necessário aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais relevantes e elucidativos. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Grupo 5: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais cativante e estabelecer claramente o propósito da apresentação. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "então" e "pronto", para garantir uma expressão mais precisa e fluente. É necessário expandir o vocabulário utilizado, explorando sinônimos e termos mais variados para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar do posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais naturais e adequados ao contexto. É importante manter um contato visual consistente com a plateia para envolvê-la de forma mais efetiva.
- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é básico, mas seria necessário aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais relevantes e elucidativos. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Grupo 6: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura lógica e bem organizada, com uma introdução que desperta o interesse do público e uma conclusão que reforça os pontos principais.

- b. Comunicação verbal: A fala é clara e fluente, demonstrando um bom controle da expressão verbal. É importante evitar vícios de linguagem e utilizar um vocabulário mais variado para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é confiante e os gestos são utilizados para complementar a fala de forma natural. O contato visual com a audiência é mantido, transmitindo confiança e envolvendo todos os presentes.
- d. Conteúdo: O conteúdo apresentado é relevante e bem estruturado, com exemplos que ilustram de forma clara os conceitos abordados. É importante ajustar a produção discursiva com base no *feedback* dos interlocutores para uma comunicação mais eficaz.

Turma do 6º B

Grupo 1: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma sequência lógica, mas seria benéfico enfatizar a importância do tema na introdução para captar melhor a atenção do público. A conclusão também poderia ser mais enfática para criar um encerramento memorável.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é necessário evitar vícios de linguagem, como "tipo" e "coisa", para garantir uma expressão mais precisa e adequada. É importante expandir o vocabulário utilizado e utilizar uma linguagem mais formal para transmitir as ideias de forma mais efetiva.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico trabalhar na expressividade facial e utilizar gestos mais naturais e apropriados para enfatizar os pontos-chave. É importante manter um contato visual consistente com a audiência para criar uma conexão mais forte.
- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é satisfatório, mas seria útil aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais ilustrativos e relevantes. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Grupo 2: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais envolvente e despertar o interesse do público desde o início. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "então" e "pronto", para garantir uma expressão mais precisa e fluente. É necessário expandir o vocabulário utilizado e utilizar uma linguagem mais formal para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar do posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais naturais e adequados ao contexto. É importante manter um contato visual consistente com a plateia para envolvê-la de forma mais efetiva.
- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é básico, mas seria necessário aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais relevantes e elucidativos. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Grupo 3: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais envolvente e despertar o interesse do público desde o início. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "tipo" e "coisa", para garantir uma expressão mais precisa e adequada. É

necessário expandir o vocabulário utilizado e utilizar uma linguagem mais formal para enriquecer a comunicação.

- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar do posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais naturais e adequados ao contexto. É importante manter um contato visual consistente com a plateia para envolvê-la de forma mais efetiva.
- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é básico, mas seria necessário aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais relevantes e elucidativos. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Grupo 4: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura lógica e bem organizada, com uma introdução que desperta o interesse do público e uma conclusão que reforça os pontos principais.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara e fluente, demonstrando um bom controle da expressão verbal. É importante evitar vícios de linguagem e utilizar um vocabulário mais variado para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é confiante e os gestos são utilizados para complementar a fala de forma natural. O contato visual com a audiência é mantido, transmitindo confiança e envolvendo todos os presentes.
- d. Conteúdo: O conteúdo apresentado é relevante e bem estruturado, com exemplos que ilustram de forma clara os conceitos abordados. É importante ajustar a produção discursiva com base no *feedback* dos interlocutores para uma comunicação mais eficaz.

Grupo 5: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais envolvente e estabelecer claramente

- o propósito da apresentação. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "então" e "pronto", para garantir uma expressão mais precisa e fluente. É necessário expandir o vocabulário utilizado e utilizar uma linguagem mais formal para enriquecer a comunicação.
 - c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar do posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais naturais e adequados ao contexto. É importante manter um contato visual consistente com a plateia para envolvê-la de forma mais efetiva.
 - d. Conteúdo: O conteúdo abordado é satisfatório, mas seria útil aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais relevantes e elucidativos. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Grupo 6: <https://clipchamp.com/watch/OH5Kciltk6y>

- a. Estrutura: A apresentação segue uma estrutura básica, mas seria benéfico trabalhar na introdução para torná-la mais cativante e estabelecer claramente o propósito da apresentação. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.
- b. Comunicação verbal: A fala é clara, mas é importante evitar vícios de linguagem, como "tipo" e "coisa", para garantir uma expressão mais precisa e adequada. É necessário expandir o vocabulário utilizado e utilizar uma linguagem mais formal para enriquecer a comunicação.
- c. Postura e linguagem corporal: A postura é adequada, mas seria benéfico cuidar do posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante. Os gestos são utilizados, mas poderiam ser mais naturais e adequados ao contexto. É importante manter um contato visual consistente com a plateia para envolvê-la de forma mais efetiva.

- d. Conteúdo: O conteúdo abordado é básico, mas seria necessário aprofundar os conceitos por meio de exemplos mais relevantes e elucidativos. É fundamental considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Notas gerais das observações dos grupos:

Estrutura das apresentações:

Muitos alunos demonstraram habilidade em seguir uma estrutura básica, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

No entanto, alguns alunos poderiam trabalhar mais na introdução para torná-la mais envolvente e despertar o interesse do público desde o início. A conclusão também poderia ser reforçada para criar um encerramento mais impactante.

Comunicação verbal:

Vários alunos apresentaram uma fala clara e fluente, demonstrando controle da expressão verbal.

Alguns alunos precisam evitar vícios de linguagem, como "então", "pronto", "tipo" e "coisa", para garantir uma expressão mais precisa e adequada.

É importante incentivar a ampliação do vocabulário utilizado e o uso de uma linguagem mais formal para enriquecer a comunicação.

Postura e linguagem corporal:

A maioria dos alunos apresentou uma postura adequada durante as apresentações.

Alguns alunos poderiam melhorar o posicionamento diante da audiência para criar uma presença mais impactante.

É importante utilizar gestos naturais e adequados ao contexto, evitando movimentos excessivos ou muito tímidos.

O contato visual consistente com a plateia é fundamental para envolver e transmitir confiança aos espectadores.

Conteúdo:

Muitos alunos apresentaram um conteúdo relevante e bem estruturado.

Alguns alunos poderiam aprofundar os conceitos abordados por meio de exemplos mais ilustrativos e relevantes.

É essencial considerar o *feedback* dos interlocutores para melhorar a produção discursiva e comunicar opiniões fundamentadas de maneira mais eficiente.

Apreciação específica dos alunos A, da turma A e B, da turma B

Aluno A | 1º Momento:

Momento Inicial Aluno A: Turma 6º A					
Expressão Oral	1	2	3	4	5
Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.		X			
Usa humor, com atenção aos limites.	X				
Cuida a postura (olhar, gestos e posicionamento diante da audiência).		X			
Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem (então, pronto, tipo, coisa, e depois, fixe, entre outros).	X				
Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.		X			
Comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.		X			

Aluno A | 3º Momento:

Apresentação Final Aluno A: Turma do 6º A					
Expressão Oral	1	2	3	4	5
Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.			X		
Usa humor, com atenção aos limites.			X		
Cuida a postura (olhar, gestos e posicionamento diante da audiência).				X	
Separa e organiza os assuntos de forma sintética e reflexiva.				X	
Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem (então, pronto, tipo, coisa, e depois, fixe, entre outros).			X		
Recorre aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação (leitura de slides ou de textos em papel).			X		
Salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação.					X
Comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.				X	
Observações:					
<p>Estrutura: O aluno inicialmente demonstrou resistência em seguir uma estrutura adequada, mas ao longo do tempo sua postura mudou. Ele começou a incorporar uma introdução envolvente e uma conclusão impactante, evidenciando seu progresso na compreensão da importância desses elementos.</p> <p>Comunicação verbal: O aluno, inicialmente, não demonstrava interesse em aprimorar sua expressão oral, mas, ao longo do tempo, seu desempenho melhorou consideravelmente. Ele mostrou um esforço notável para evitar vícios de linguagem e expandir seu vocabulário, buscando expressar-se de maneira mais precisa e adequada.</p> <p>Postura e linguagem corporal: O aluno passou de uma postura inicial desinteressada para uma postura notável. Ele começou a adotar uma postura confiante, utilizando gestos mais naturais e adequados para enfatizar os pontos-chave. Seu contato visual com a audiência também melhorou, demonstrando maior engajamento com os espectadores.</p> <p>Conteúdo: O aluno, inicialmente, tinha dificuldade em desenvolver um conteúdo sólido e bem estruturado. No entanto, à medida que ele começou a se dedicar mais à expressão oral, seu conteúdo também melhorou. Ele passou a aprofundar os conceitos apresentados, utilizando exemplos mais relevantes e elucidativos. Sua habilidade em comunicar opiniões fundamentadas e responder aos questionamentos também se desenvolveu significativamente.</p>					

Aluno B | 1º Momento:

Momento Inicial Aluno B: Turma 6º B					
Expressão Oral	1	2	3	4	5
Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.			X		
Usa humor, com atenção aos limites.			X		
Cuida a postura (olhar, gestos e posicionamento diante da audiência).				X	
Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem (então, pronto, tipo, coisa, e depois, fixe, entre outros).				X	
Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.				X	
Comunica, em contexto informal, opiniões fundamentadas.					X

Aluno B | 3º Momento:

Apresentação Final Aluno B: Turma do 6º B					
Expressão Oral	1	2	3	4	5
Utiliza exemplos para aprofundar os conteúdos.				X	
Usa humor, com atenção aos limites.			X		
Cuida a postura (olhar, gestos e posicionamento diante da audiência).				X	
Separa e organiza os assuntos de forma sintética e reflexiva.				X	
Cuida o vocabulário e a expressão, evitando os vícios de linguagem (então, pronto, tipo, coisa, e depois, fixe, entre outros).				X	
Recorre aos suportes físicos e digitais de apoio à apresentação (leitura de slides ou de textos em papel).					X
Salienta as próprias falhas ou as dos colegas do grupo, durante a apresentação.					X
Comunica, em contexto formal, opiniões fundamentadas.					X
Observações:					
<p>Estrutura: O aluno demonstrou habilidade em seguir uma estrutura lógica e organizada em ambas as apresentações. A introdução foi cativante, estabelecendo claramente o propósito da apresentação, e a conclusão reforçou os pontos principais de forma impactante.</p> <p>Comunicação verbal: O aluno apresentou uma fala clara, fluente e precisa, evitando vícios de linguagem e utilizando um vocabulário variado e adequado ao contexto. Sua expressão verbal foi envolvente, transmitindo as informações de maneira eficaz.</p> <p>Postura e linguagem corporal: O aluno demonstrou uma postura confiante e assertiva diante da audiência. Sua linguagem corporal foi adequada, utilizando gestos naturais e apropriados para complementar a fala. Ele manteve um contato visual consistente, demonstrando confiança e engajando a plateia.</p> <p>Conteúdo: O aluno apresentou um conteúdo relevante, estruturado e aprofundado, utilizando exemplos claros e pertinentes para ilustrar os conceitos abordados. Ele demonstrou habilidade em ajustar sua produção discursiva com base no feedback dos interlocutores, comunicando opiniões fundamentadas e respondendo de forma eficiente aos questionamentos.</p>					

APÊNDICE 7 | GRUPOS FOCALIS

Preparação e Planificação:

Dinâmica do Grupos Focais: Explorando Experiências e Opiniões dos Alunos

Objetivo: Obter insights mais aprofundados sobre as experiências e opiniões dos alunos em relação à Sequência Didática e ao trabalho realizado em prol da competência oral.

Passo 1: Preparação

- a. Organizar uma sala de aula de forma que os alunos possam se sentar em um círculo, facilitando a interação e a comunicação.
- b. Preparar uma lista de tópicos relevantes para discussão com base nos momentos da Sequência Didática e nas questões abordadas anteriormente.
- c. Dividir os alunos em grupos menores de 6 a 8 participantes cada, garantindo que haja diversidade de perspectivas e habilidades representadas em cada grupo.

Passo 2: Introdução

- a. Explicar aos alunos que eles participarão de um grupo focal para partilhar suas experiências, opiniões e sugestões sobre a Sequência Didática e o trabalho desenvolvido em prol da competência oral.
- b. Reforçar que todas as opiniões são valorizadas e que o objetivo é criar um espaço aberto e respeitoso para discussão.

Passo 3: Discussão em grupo

- a. Cada grupo será guiado por um moderador, que apresentará os tópicos para discussão e incentivará a participação ativa de todos.
- b. Os alunos terão a oportunidade de partilhar suas experiências, destacar os aspectos que mais gostaram ou menos gostaram, e expressar suas opiniões fundamentadas.

- c. O moderador facilitará a discussão, garantindo que todos tenham a oportunidade de falar, estimulando perguntas e promovendo um ambiente de diálogo construtivo.

Passo 4: Anotações e Registos

- a. O moderador e um assistente designado ficarão responsáveis por fazer anotações detalhadas durante a discussão, registrando os principais pontos levantados pelos alunos.
- b. Essas anotações servirão como base para análise posterior e para a elaboração de um relatório que resumirá as principais conclusões e sugestões dos alunos.

Passo 5: Encerramento

- a. Ao final da discussão, o moderador fará um resumo dos principais pontos levantados pelos alunos, dando a oportunidade para que eles adicionem mais informações ou façam comentários finais.
- b. Agradecer aos alunos por sua participação e pelo compartilhamento de suas opiniões e experiências.

Passo 6: Análise dos resultados

- a. Com base nas anotações e registros feitos durante grupos focais, a equipa responsável poderá realizar uma análise mais aprofundada dos dados, identificando tendências, pontos de destaque e sugestões dos alunos.
- b. Essa análise ajudará a equipa a ter uma visão mais ampla sobre o impacto da Sequência Didática e a orientar futuras melhorias e ajustes no programa.

Descrição da Atividade:

A sala de aula foi preparada de forma acolhedora, com as carteiras dispostas em círculo, proporcionando um ambiente propício para a interação e a comunicação entre os alunos. Os alunos foram divididos em grupos menores, com cerca de 6 a 8 participantes em cada grupo, garantindo uma representação diversificada de perspectivas e habilidades.

Quando a dinâmica de grupos focais começou, expliquei aos alunos que eles participariam de uma discussão em grupo para partilhar suas experiências, opiniões e sugestões sobre a Sequência Didática e o trabalho desenvolvido em prol da competência oral. Salientei a importância de valorizar todas as opiniões e criei um ambiente seguro e respeitoso para a discussão.

Como moderador, apresentei os tópicos para discussão, que estavam baseados nos momentos da Sequência Didática e nas questões abordadas anteriormente. Encorajei os alunos a partilhar suas experiências, destacar o que mais gostaram ou menos gostaram, e expressar suas opiniões fundamentadas.

A discussão começou de forma animada, com os alunos demonstrando entusiasmo em partilhar suas perspectivas. Alguns alunos foram mais falantes e expressivos, contribuindo com ideias e exemplos detalhados. Outros alunos estavam mais reservados, mas com o tempo foram se sentindo mais à vontade e começaram a participar ativamente.

Eu, como moderador, assegurei que todos tivessem a oportunidade de falar, encorajando os alunos mais tímidos a partilharem suas opiniões. Também estimulei perguntas e promovi um ambiente de diálogo construtivo, incentivando os alunos a responderem e se engajarem nas trocas de ideias entre eles.

Durante a discussão, fiz anotações detalhadas, registrando os principais pontos levantados pelos alunos. Estas anotações ajudaram-me a acompanhar a conversa e a garantir que todos os pontos importantes fossem capturados para análise posterior.

Ao final da discussão, resumi os principais pontos levantados pelos alunos, permitindo que eles acrescentassem informações ou fizessem comentários finais. Agradei a participação de todos, reconhecendo a importância de suas contribuições para o aprimoramento da Sequência Didática.

Enquanto observava a dinâmica do grupos focais, pude notar o envolvimento e a motivação dos alunos em partilhar suas experiências e opiniões. Alguns alunos demonstraram um grande entusiasmo, contribuindo com ideias criativas e sugestões construtivas. Outros alunos começaram mais reservados, mas à medida que a discussão avançava, demonstraram um interesse crescente e uma participação mais ativa.

Esta dinâmica dos grupos focais proporcionou um *feedback* e interação enriquecedores entre os alunos, permitindo que se expressassem de forma mais detalhada e aprofundada. Foi gratificante observar o ambiente de respeito e colaboração que se formou, com os alunos ouvindo atentamente uns aos outros e construindo conhecimento coletivamente.

As anotações feitas durante o grupos focais forneceram uma base sólida para a análise posterior, ajudando a equipa de educadores a obter *insights* valiosos sobre as percepções e necessidades dos alunos. Estas informações serão usadas para melhorar a Sequência Didática e aprimorar futuras abordagens pedagógicas, garantindo uma experiência cada vez mais significativa e relevante para os alunos.

Com base nas observações das respostas dos alunos durante a dinâmica do grupos focais, algumas conclusões podem ser tiradas:

Envolvimento e entusiasmo: Foi evidente que muitos alunos estavam engajados e entusiasmados com a proposta de trabalho apresentada. Eles expressaram interesse e apreciação pela oportunidade de desenvolver suas habilidades de competência oral por meio da música.

Valorização dos exercícios de aquecimento: Muitos alunos destacaram positivamente os exercícios de aquecimento realizados durante a Sequência Didática. Eles apreciaram a criatividade destes exercícios, que os ajudaram a se preparar para as atividades principais.

Variedade e contextualização: Os alunos valorizaram a diversidade de atividades propostas na Sequência Didática, bem como a forma como os conteúdos foram relacionados ao contexto musical. Eles perceberam a relevância e a aplicabilidade dos exercícios em suas próprias experiências e gostaram de ver como a música pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da competência oral.

Reflexão sobre possíveis melhorias: Alguns alunos expressaram o desejo de fazer algo de diferente na Sequência Didática. Eles sugeriram ajustes ou adições que poderiam tornar a experiência ainda mais enriquecedora, demonstrando uma atitude reflexiva e pró-ativa em relação ao seu próprio aprendizado.

Expectativas positivas para as próximas sessões: A maioria dos alunos demonstrou entusiasmo e expectativas positivas em relação às próximas sessões da Sequência Didática. Eles manifestaram interesse em continuar explorando a música como meio de aprimorar suas habilidades de comunicação oral e estavam ansiosos para participar de novas atividades e desafios.