

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tiago Alexandre Vieira Rocha

A iniciação à leitura e à escrita no 1.º ciclo do ensino básico: contributos da música para o seu desenvolvimento

Tiago Alexandre Vieira Rocha **A iniciação à leitura e à escrita no 1.º ciclo do ensino básico: contributos da música para o seu desenvolvimento**

UMinho | 2016

julho de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tiago Alexandre Vieira Rocha

**A iniciação à leitura e à escrita no 1.º ciclo
do ensino básico: contributos da música para
o seu desenvolvimento**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Anjos Flor Dias

julho de 2016

Agradecimentos

No decorrer deste trabalho e no meu percurso acadêmico, a presença e a ajuda de algumas pessoas foi fundamental.

Agradeço à minha professora orientadora Maria Anjos Flor Dias pela dedicação, ajuda, partilha de experiências, formação e pela preocupação que teve ao longo do meu projeto. Fui presenteado com a sua disponibilidade, paciência, e também exigência e rigor, que permitiu que eu desenvolvesse as minhas competências profissionais

À professora cooperante, Maria da Conceição Duarte, agradeço pelo seu acolhimento, apoio, disponibilidade, sugestões e partilhas, que contribuíram para o desenrolar do projeto.

Aos meus familiares, em particular os meus pais, que me apoiaram e estiveram sempre presentes neste percurso.

Agradeço aos meus colegas de formação e amigos por toda a amizade, ajuda e incentivo.

E por fim, um agradecimento especial à minha namorada, pelo apoio incondicional, ajuda, compreensão e pela sua presença nos momentos mais difíceis. Foi ela que me incentivou e me deu forças para concluir e chegar ao final deste árduo caminho.

Obrigado a todos.

Resumo

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito de uma intervenção pedagógica (PES II), do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

O tema deste projeto é “*A iniciação à leitura e à escrita no 1º ciclo do ensino básico: contributos da música para o seu desenvolvimento*”. A leitura e a escrita influenciam todo o percurso escolar, e de vida, dos alunos, sendo por isso importante ter em conta o seu processo e desenvolvimento. Chegando ao 1.º ciclo do ensino básico, as crianças são confrontadas com esta nova aprendizagem, tendo o professor um importante papel nesta fase crítica que vivenciam. É por isso importante que se estude, reflita e perceba o processo de iniciação à leitura e à escrita e quais os métodos e estratégias que podemos adotar.

A música pode tornar-se um elo de ligação com a aprendizagem da leitura e da escrita, motivando os alunos pelas suas características apelativas: o traço do lúdico, a presença do ritmo, das rimas, etc. A música tem uma presença constante ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever e, a partir desse estágio, se tornem leitores cada vez mais dedicados e competentes, será necessário adequar e transformar as práticas letivas, de modo que seja possível aplicá-las, com proveito, às mais diversas situações de ensino da leitura. Por estes motivos, recorri à música como recurso didático na iniciação à leitura e à escrita.

Selecionei esta temática sobre o contributo da música na iniciação da escrita e da leitura, procurando desenvolver aprendizagens significativas. Achei interessante desenvolver este projeto de investigação e, como futuro professor, contribuir para a minha formação em âmbito educacional. Penso que obtive resultados muito positivos desta intervenção, observando progresso nos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo do tempo, os alunos mostraram que adquiriam conhecimentos e evolução nesta área, mostrando-se motivados pelas diversas atividades.

Palavras-chave: aprendizagem, leitura, escrita, 1.º ciclo do ensino básico, música

Abstract

This project was developed within the framework of a pedagogical intervention (PES (II), in the master's degree in preschool education, and 1st cycle of basic education.

The theme for this project is "the initiation of reading and writing in the 1st cycle of basic education: contributions of music to its development". Reading and writing influence throughout the school, and life, of students, so it is important to take into account its process and development. Arriving at the 1st cycle of basic education, children are confronted with this new learning, having the teacher an important role in this critical phase they experience. It is therefore important to study, reflect and realize the initiation process of reading and writing and what methods and strategies that we can adopt.

Music can become a link with the learning of reading and writing, motivating students by their salient appealing: the trace of playfulness, the presence of rhythm, of rhyme, etc. The music is a constant presence throughout the development of the individual. So that students learn to read and write, and from that stage, become readers increasingly dedicated and competent, you will need to adapt and transform the school practice, so that it is possible to apply them, with advantage, to the most diverse situations of teaching of reading. For these reasons, I had recourse to the music as didactic method in the initiation of reading and writing.

I selected this theme on the contribution of music in the initiation of writing and reading, seeking to develop meaningful learning. I had interest in developing this research project and, as a future teacher, contribute to my education in the framework of education. I think that I got very positive results of this intervention, noting progress in students with learning of reading and writing. Over time, the students showed that acquiring knowledge and developments in this area, showing that they were motivated by various activities.

Keywords: Learning, reading, writing, 1st cycle of basic education, music.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
SIGLAS UTILIZADAS	xiv
Introdução.....	1
Organização Geral	2
CAPÍTULO I – Caraterização do Contexto de Intervenção e Motivações e Justificações do Tema de Investigação.....	3
Apresentação	3
1 – Caraterização do Contexto	3
1.1. – Caraterização do Agrupamento	3
1.2. – Caraterização da Escola	4
1.3. – Caraterização da Turma.....	5
2 – Motivações e Justificações do Tema de Investigação	7
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico.....	11
Apresentação	11
1 - Aprendizagem da Leitura e da Escrita	11

1.1 – Aspectos Gerais.....	11
1.2 – Aspectos Específicos da Aprendizagem da Leitura e da Escrita	14
1.2.1 – Métodos de Ensino da Leitura	15
1.2.1.1 – Métodos Fónicos ou Sintéticos.....	16
1.2.1.2– Métodos Globais ou Analíticos	18
1.2.1.3– Métodos Mistos ou Analítico-sintéticos.....	20
2 – Contributos da Música na Iniciação à Aprendizagem da Língua Materna	21
2.1 – Aspectos Gerais.....	21
2.2 – A Música Como Recurso Didático na Iniciação à Litura e Escrita.....	22
CAPÍTULO III – Metodologia.....	25
Apresentação	25
1 – Opções Metodológicas	25
2 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
2.1 – Observação	30
2.1.1 Fichas de Observação	30
2.2 – Diários de Bordo.....	32
2.3 – Notas de Campo	32
2.4 – Registo Áudio e Fotográfico	33

CAPÍTULO IV – Plano de Intervenção	35
1 – Plano Geral da Intervenção	35
1.1 – Objetivos do Projeto de Intervenção	36
2 – Desenvolvimento do Projeto de Intervenção	37
Atividade 1 – “Teia do Conhecimento”	37
Atividade 2 – “Aprendizagem da letra «p»”	38
Atividade 3 – “Jogo - Letras Espalhadas”	39
Atividade 4 - “Canção das Sílabas”	40
Atividade 5 – “Criação e Exploração do Cantinho das Histórias”.....	42
Atividade 6 – “Apresentação da Letra «G»”	43
Atividade 7 – “Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva”	44
Atividade 8 – “Construção de um livro Digital”	45
Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados da Investigação.....	47
Análise e Discussão dos Resultados da Investigação.....	53
Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	61
Anexos	67
Anexo A – Notas de Campo.....	69
Anexo B – Diário de bordo	71
Anexo C – Figuras.....	75
Anexo D – Outros documentos	89

Índice de Figuras

Figura 1 – Espiral auto reflexiva Lewiniana 27

Figura 2 – Esquema do plano geral de intervenção 35

Anexos C

Figura 3 – 10 – “Canções das letras” 75

Figura 11 – “Teia do Conhecimento” 79

Figura 12 e 13 – “Aprendizagem da Letra P” 79

Figura 14 - 18 – “Letras Espalhadas” 80

Figura 19 e 20 – “Letras Espalhadas 2” 83

Figura 21 – Quadro das palavras novas 84

Figura 22 - 24 – “Cantinho das Histórias” 85

Figura 25 e 26 – Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro..... 86

Figura 27 - Construção do Livro digital - desenho 87

Figura 28 - Construção do Livro digital - gravação 88

Índice de Quadros (gráficos, tabelas)

Quadro I – Faixa etária dos alunos	5
Quadro II – Nível de Escolaridade dos Encarregados de Educação	6
Quadro III – Profissões das Mães	6
Quadro IV – Profissões dos Pais	7
Quadro V – Ficha de Observação – 1ª aplicação	47
Quadro VI – Ficha de Observação – 2ª aplicação	49
Quadro VII – Ficha de Observação – 3ª aplicação	51
Quadro VIII – Evolução dos Resultados das fichas de Observação	54
Quadro IX – Resultados das fichas de Observação.....	55

Siglas Utilizadas

IA – Investigação-ação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PNL – Plano Nacional de Leitura

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

O desenvolvimento deste projeto de intervenção, no âmbito da prática de ensino supervisionada, do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, envolve um estudo realizado numa turma do 1.º ano de escolaridade do ensino básico, pertencente à Escola E.B 1 Bairro da Misericórdia, com crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade.

Este projeto de investigação e ação pedagógica tem como título “*A iniciação à leitura e à escrita no 1.º ciclo do ensino básico: contributos da música para o seu desenvolvimento*” e a investigação e intervenção baseia-se no processo de aquisição da leitura e da escrita, procurando implementar a música como instrumento didático nesta aprendizagem.

Os motivos que conduziram à formulação deste projeto de intervenção foram o meu interesse pessoal pela área da iniciação à escrita e à leitura e também pela música. É importante referir que a seleção do tema veio também de encontro às necessidades do contexto onde estive inserido na prática da intervenção pedagógica.

Este trabalho foi elaborado com base numa metodologia de investigação-ação, com a finalidade de fazer sobressair as competências profissionais de um professor investigador, que reflete sobre as suas ações, sobre o meio e sobre os alunos no qual se fundamenta a sua ação.

Recorrendo à *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004) procurei responder, tanto às necessidades dos alunos, como à concretização dos conteúdos presentes nesse ano letivo no que diz respeito à área da língua materna.

“Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (p. 135)

A aprendizagem da leitura e da escrita tornaram-se, neste projeto, uma área de interesse.

A facilidade de aprender a ler (Viana & Teixeira, 2002, p.45) depende das

oportunidades oferecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades subjacentes à linguagem escrita.

Proporcionando novas e diversas oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita, procurei estratégias onde pudesse aplicar a música, em contexto de sala de aula, pois acredito ser um recurso muito apreciado pelas crianças e eficaz na aplicação de conteúdos. Tendo procurado relacioná-la ao conteúdo que estivesse a ser aplicado, mais concretamente na aprendizagem da leitura e da escrita, a aula foi enriquecida e tornada mais interessante e significativa para os alunos. Desta forma, houve uma contribuição positiva na formação de novos leitores e promoção do desenvolvimento de valores e atitudes.

Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos:

A nível de investigação:

- Perceber o potencial da música como estratégia na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Identificar estratégias promotoras de autonomia leitora nas crianças.

E a nível de intervenção:

- Proporcionar uma aprendizagem motivadora, interativa e lúdica da leitura e da escrita;
- Explorar o método misto no ensino da leitura e da escrita;
- Desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita utilizando estratégias musicais;
- Fomentar hábitos de leitura autónomos.

Organização geral

Inicialmente, este trabalho apresenta o Capítulo I, que diz respeito à caracterização do *Contexto de Investigação e Intervenção*, seguido das *Motivações E Justificações do Tema de Investigação*, onde refiro como cheguei à definição do Projeto. Depois, segue-se o capítulo II sobre o *Enquadramento teórico*, onde refiro a investigação teórica realizada nas áreas subjacentes a este tema: a leitura, a escrita e também o contributo da música. De seguida apresenta-se o capítulo III sobre a *Metodologia*, onde dou conta das opções metodológicas e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente apresento a parte referente ao *Plano de Intervenção* no capítulo IV, onde é realizada a síntese das atividades do projeto, a apresentação de resultados e a sua análise. Após isto, estão presentes as *Considerações Finais*, onde faço uma apreciação global do projeto de investigação e ação, terminado com as *Referências bibliográficas* e os *Anexos* referentes a este projeto.

CAPÍTULO I – Caracterização do Contexto de Intervenção e Motivações e Justificações do Tema de Investigação

Apresentação

No capítulo inicial deste trabalho exponho uma descrição pormenorizada do contexto no qual realizei a prática de ensino supervisionada. Nesta parte inicial do trabalho, estão caracterizados o agrupamento escolar, a escola e a turma. A caracterização, nesta primeira fase do projeto de intervenção, foi fulcral para a definição do mesmo, para a minha experiência e formação como futuro professor, conhecendo desta forma um novo contexto e ambiente escolar.

1 – Caracterização do Contexto

1.1 – Caracterização do Agrupamento

O agrupamento escolar, ao qual pertence a escola onde foi realizada a prática de ensino supervisionada II (PES II) é o Agrupamento de Escolas D. Francisco Sanches. As suas unidades educativas estão implantadas na área de influência de bairros sociais, onde se verifica a presença de uma população flutuante de imigrantes de proveniência diversa.

Este território educativo situa-se na área urbana de Braga, caracterizado por uma forte densidade populacional, numa zona de serviços e áreas habitacionais com quatro bairros sociais. A área escolar deste agrupamento abrange o Bairro da Misericórdia, Bairro das Andorinhas, Quinta das Amoreiras, Praça do Comércio, Rua Abade de Loureira, Avenida Norton de Matos e outras. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches foi definido como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo sido esta decisão considerada como a melhor solução estratégica para que a escola se constituísse como uma potencialidade no desenvolvimento de um território social economicamente frágil. As prioridades do projeto educativo são as crianças, os jovens e as suas famílias, nomeadamente na relação do acompanhamento dos processos aprendizagem e de estudo acompanhado, e na participação daquelas nas dinâmicas escolares.

1.2 – Caracterização da Escola

A Escola E.B.1 do Bairro da Misericórdia, situa-se na freguesia de São Vicente e integra o agrupamento referido anteriormente. Do ponto de vista arquitetónico, a escola inscreve-se numa tipologia do plano centenário, estando dividida em dois blocos. Ao longo dos anos, o edifício foi objeto de obras de requalificação e ampliação, e neste momento é constituído por, num dos blocos: duas salas de aulas (uma no piso superior e outra no inferior) uma cozinha, um refeitório, duas salas (uma delas destinada à prática da informática e outra destinada aos professores) e 2 casas de banho. No segundo bloco existem mais duas salas de aula e uma casa de banho. Além destas, no exterior, existem ainda outras duas casas de banho. No exterior existe um espaço em terra batida que funciona como espaço lúdico, equipado por duas balizas e dois cestos de basquetebol. Também existe uma área coberta para os alunos utilizarem, em caso de mau tempo. Observei também, que na escola não existe biblioteca ou um local próprio com livros para os alunos poderem consultar e mesmo fazer os seus trabalhos.

Esta escola é frequentada por 89 crianças, distribuídas por 4 turmas do 1º ciclo. A população escolar é oriunda de um meio muito heterogéneo do ponto de vista social, cultural e étnico.

Do ponto de vista social a maioria das famílias apresentam fracos recursos económicos e culturais, com bastante instabilidade social, resultante de fortes clivagens, que potenciam situações geradoras de conflitos.

Estas características refletem-se na relação das famílias com a escola, nomeadamente no distanciamento e desinteresse pela aprendizagem e vida escolar dos respetivos filhos. De acordo com o Plano Educativo do Agrupamento (PEA), esta problemática não se confina unicamente às famílias de menores recursos. A intensidade com que a generalidade dos pais vive o quotidiano, gera, igualmente, afastamentos não só da escola como também do acompanhamento do crescimento dos respetivos filhos. Quer nuns casos, quer noutros, assiste-se a um fenómeno preocupante de desagregação familiar, que promove os mais variados casos de desigualdade social, cultural e até afetiva. Uns e outros conduzem e favorecem as inúmeras situações de insucesso escolar que se verificam nesta instituição.

Ainda sobre o referido documento (PEA), estas situações são potenciadoras de problemas de vária ordem:

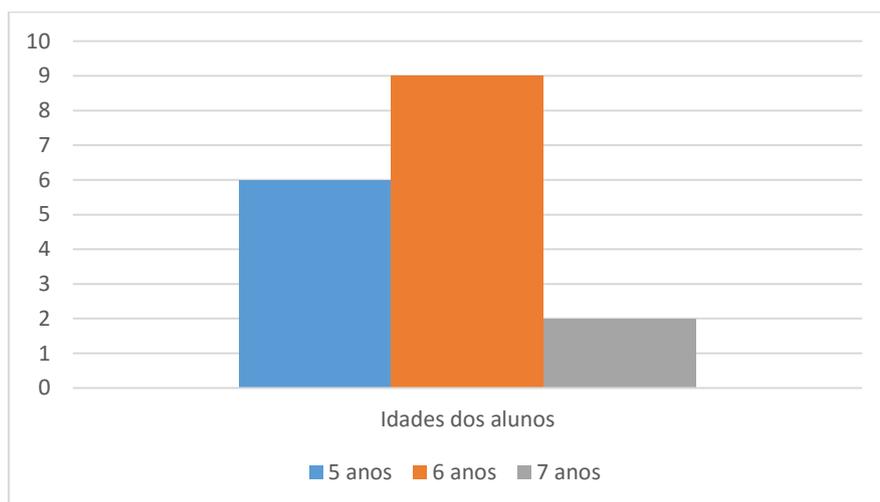
- Agressividade;

- Existência de famílias desestruturadas;
- Falta de acompanhamento dos pais;
- Má orientação na educação familiar;
- Falta de ocupação conveniente nos tempos livres;
- Desemprego.

1.3 – Caracterização da Turma

O grupo de crianças da turma do 1º 7, era constituído por 17 elementos, 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e 7 anos, pertencendo a grande maioria à faixa etária dos 6 anos, como se apresenta:

Quadro I – Faixa etária dos alunos

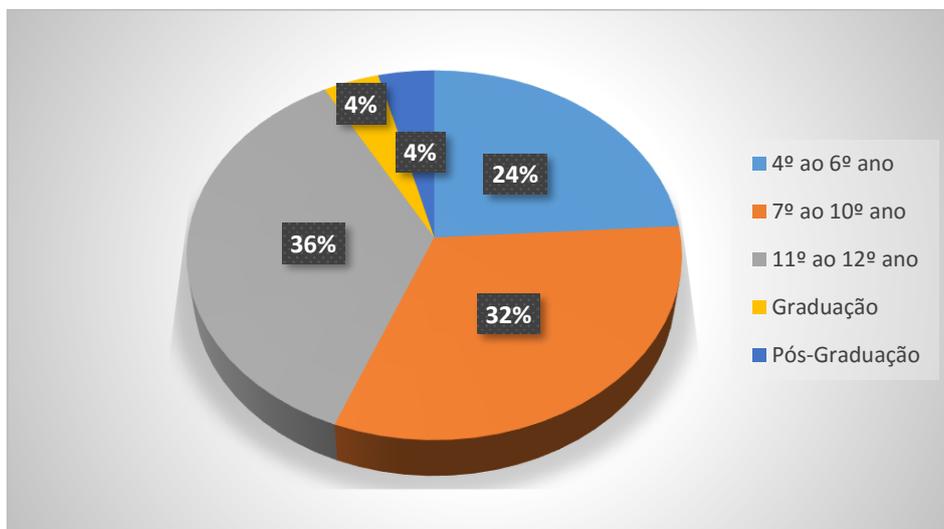


No plano das necessidades educativas especiais, frequentavam a classe duas crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma com Perturbação do Espectro do Autismo de nível moderado/severo e outra com leucemia. Ambas são acompanhadas por uma técnica de apoio especializado, responsável por estes casos, no agrupamento. A criança com leucemia tem um acompanhamento individual em casa, da professora de NEE, três vezes por semana (6 horas semanais) e pela professora titular de turma duas vezes por semana (3 horas semanais).

Existe uma outra criança, que, apesar de não estar diagnóstica, tinha um acompanhamento especializado, estando a frequentar a terapia da fala, terapia ocupacional e consultas de desenvolvimento (paralisia cerebral).

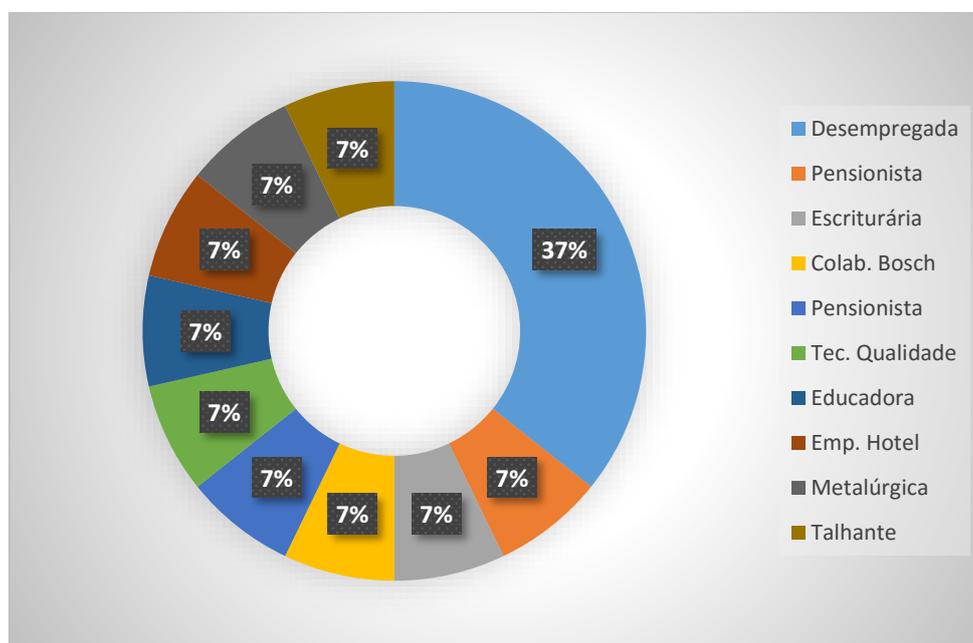
O nível de escolaridade dos encarregados de educação varia entre o 4º ano de escolaridade e a pós-graduação, como se pode verificar no **Quadro II**. Abaixo:

Quadro II – Nível de Escolaridade dos Encarregados de Educação



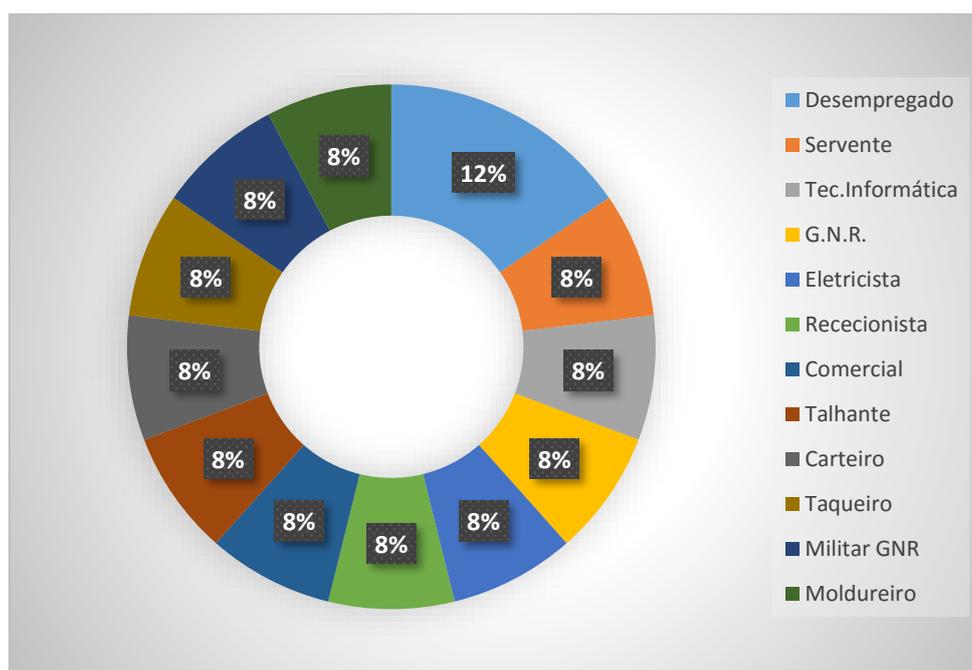
Como se pode observar no **Quadro III** a maior percentagem das mães está empregada. Porém 37% estão no desemprego.

Quadro III – Profissões das Mães



Relativamente à situação profissional dos pais e de acordo com o **Quadro IV**, verifica-se que existe uma percentagem mais elevada de pais empregados.

Quadro IV – Profissões dos Pais



2 – Motivações e Justificações do Tema de Investigação

Como projeto de investigação e de intervenção decidi abordar o tema: “ *A iniciação à leitura e à escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Contributos da música para o seu desenvolvimento* “.

A partir das primeiras observações, fui analisando o contexto e as suas características. A informação partilhada pela professora cooperante, os seus próprios objetivos e todas as observações e interações realizadas com os alunos, quer em contexto de sala de aula, quer no recreio, permitiram conhecer as necessidades da turma e do contexto onde a prática decorreu.

A professora titular da turma, dialogou comigo sobre os seus objetivos relativamente à aprendizagem da escrita e da leitura, referindo que desejava que todos os alunos da turma aprendessem a ler, a escrever e compreendessem aquilo que escreviam. Sendo este um dos objetivos principais da professora, uni esta necessidade da aprendizagem da escrita e da leitura ao meu projeto de intervenção.

Como nos fala o documento da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico — 1.º Ciclo (2004):

“Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (p. 135)

Por outro lado, observei que a turma apresentava dificuldades no cumprimento de regras, dificuldades de atenção e concentração, certamente agravadas pelo facto de existir uma significativa diferença etária, (5 – 7 anos) dificultando assim a execução das tarefas propostas.

Outro fator importante para a escolha do projeto foi o facto de os alunos estarem numa fase de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. Esta transição é uma mudança difícil em vários planos, devido ao seu nível de exigência, aos novos conhecimentos, nomeadamente à iniciação à leitura e à escrita e pelo facto de ser um ensino mais controlado (pela quantidade de conteúdos programáticos exigidos), comparativamente à liberdade, ludicidade e autonomia, características da educação pré-escolar.

De facto, é no 1.º ano de ensino básico, que as crianças têm o primeiro contacto formal com a leitura e a escrita, daí que a passagem do ensino pré-escolar ao 1º ano do ensino básico se apresente como uma fase de mudança complexa na vida da maioria das crianças. No caso concreto das crianças desta turma, essa mudança vive-se de uma forma mais crítica, considerando as questões decorrentes da diversidade cultural e étnica, da fragilidade social e dos baixos graus de literacia dos contextos familiares de origem.

Todos estes fatores indicaram um conjunto de necessidades, nomeadamente no plano da língua materna e em particular na aprendizagem da leitura e da escrita.

Reconhecidas as características do contexto e as suas necessidades, investiguei e procurei fundamentação teórica para desenhar um plano de investigação que respondesse à complexidade da aprendizagem da linguagem oral (leitura e escrita). Importou para este

projeto, uma pesquisa sobre o tema e a procura de estratégias e formas didáticas que potencializassem o envolvimento e a motivação dos alunos numa aprendizagem dinâmica, lúdica e prazerosa da língua materna.

A ligação entre a música e a oralidade tem vindo a ser considerada, no plano pedagógico, como uma entrada privilegiada na aprendizagem deste domínio da língua materna. O recurso às formas poético-líricas da tradição oral, a utilização de rimas, lengalengas, canções de roda e outras, tem sido explorado como estratégia para, pela musicalidade e pelo ritmo, fazer imergir o interesse pela aprendizagem da língua materna nas crianças.

Assim, usando a música e formas poético-líricas como instrumentos didáticos e estratégias de ensino, intentei convocar uma pedagogia ativa, significativa para as crianças, onde o traço do lúdico marcasse a aprendizagem da língua.

De acordo com Brito (2003):

“a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, ‘transforma-se em sons’, num permanente exercício; receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos” (p. 35).

Numa perspetiva pedagógico-musical, brincar com sons apresenta-se como um caminho que seguramente conduzirá a criança na complexidade que envolve a discriminação entre sons e letras (fonemas, grafemas)

O processo de aprendizagem do código alfabético exige um treino sistemático que envolve esta capacidade de discriminação dos sons e a associação dos sons (fonemas) às letras (grafemas). Como nos diz Borges (1998) para as crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma atividade extremamente complexa, exatamente por não existir uma correspondência simples e direta entre unidades acústicas e unidades linguísticas.

Foi assim que foi proposto aos alunos explorar e experimentar diferentes formas de ligação da música com as letras e simultaneamente, criaram-se oportunidades de trabalho de interajuda e de grupo, desenvolvendo assim a capacidade de ouvir e respeitar o outro, e, desta forma, construir novos conhecimentos a partir das relações com o outro nesta etapa

importante da sua introdução ao desenvolvimento da língua materna.

Vygotsky (1988) refere que cada pessoa é um ser biológico, social, relacional, participante de um processo histórico. Para este autor a construção do conhecimento dá-se por meio da troca entre indivíduos, da interação. Aprendizagem significa, portanto, processo de ensino-aprendizagem incluindo quem ensina, quem aprende e a relação entre ambos.

Foi neste sentido que sustentei a minha intervenção no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, numa pesquisa sobre este tema, e simultaneamente, procurei ligar a música a esta aprendizagem, buscando despertar o interesse das crianças para o processo da iniciação à escrita.

Ao explorarmos a música, permitimos o conseqüente desenvolvimento em diversos domínios.

“A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz, deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças. A participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas.”

(Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 2004, p.67)

Todo o processo de desenvolvimento deste projeto teve uma enorme importância na minha formação pois, para além de ser uma área do meu interesse enquanto futuro profissional, este poderá suscitar uma diferente forma de preparação e organização de metodologias pedagógicas ao nível da aprendizagem da escrita e da leitura. É fundamental desenvolver abordagens inovadoras no que toca à aprendizagem da leitura e da escrita, já que é um elemento chave para o desenvolvimento pessoal, académico e social das crianças.

Por outro lado, como possuo uma forte ligação com a música e tendo algumas competências a este nível, poderia ser estimulante e motivador poder abordar e investigar este tema, pela oportunidade de relacionar com a aprendizagem da leitura e da escrita. Para além disto, senti-me entusiasmado pela realização deste projeto, sabendo que a música envolve as crianças em qualquer ambiente, e em âmbito educacional, é, sem dúvida um elemento motivador para o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico

Apresentação

Para poder definir e avançar com um tema para o projeto de intervenção, foi necessária uma investigação teórica, que se segue neste capítulo. Procurei ao longo desta parte do trabalho introduzir os conceitos importantes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e também falar da importância da música. Deste modo, apresentando um leque de conteúdos nas áreas referidas, pude avançar com o projeto de investigação e intervenção.

1 - Aprendizagem da Leitura e da Escrita

1.1 – Aspetos Gerais

É no 1º ano do Ensino Básico, que a criança inicia a aprendizagem da leitura, pois, segundo Leitão et al. (1993), nesta etapa ela está linguisticamente preparada, domina o sistema fonológico da sua língua, percebe e é capaz de produzir frases que a gramática da sua língua permite, extrai significado de informações dadas e é capaz de comunicar. Mesmo quando a criança chega ao ensino pré-escolar já tem alguma noção do que é o código escrito.

De acordo com o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,

“É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita.”

(Ministério da Educação 1997, p.65).

Esta abordagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas uma forma de auxiliar a emergência desta linguagem através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao dia-a-dia da criança. É por isso importante que, para o desenvolvimento do processo de alfabetização, a criança, mesmo antes do 1º Ciclo do Ensino Básico tenha oportunidades de contacto com a leitura e a escrita. É durante o período pré-escolar que as crianças começam a

desenvolver capacidades de análise da linguagem oral, a fala é analisada nos seus diversos segmentos (palavras, sílabas e fonemas) (Ramos, & Sim-Sim, 2004).

A alfabetização configura-se assim como “a construção da porta de entrada para a participação nas práticas de literacia/letramento de uma comunidade social que faça uso de um determinado código escrito.” (Pereira et al. 2015, p. 242).

Aprender a ler é, segundo Viana et al. (2010, p.3), “...extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito.”

É, assim que, chegando ao 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos realizam o confronto com esta nova compreensão: um determinado som corresponde a um símbolo/código - e a aquisição deste conhecimento é um processo árduo. Este processo implica a transformação da linguagem oral para a linguagem escrita.

De acordo com o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) (2007):

“Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético” (Freitas et al. 2007, p.7)

Todo este processo de aprendizagem do código alfabético exige, como já foi referido, um treino sistemático, envolvendo a capacidade de discriminação dos sons e a associação dos sons (fonemas) às letras (grafemas). Como nos diz Borges (1998), para as crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma atividade extremamente complexa, exatamente por não existir uma correspondência simples e direta entre unidades acústicas e unidades linguísticas.

É por isso importante que a escola possa oferecer à criança oportunidades diversificadas que permitam a exploração dos sons vocais, de sons específicos das letras e a aquisição de novos vocábulos, criando assim espaço para o desenvolvimento da linguagem oral e a sua passagem à linguagem escrita. A criação deste espaço de exploração é, para

Baptista et al (2011), um fator fundamental para que as crianças possam efetuar esse percurso com sucesso. Segundo estes autores, as crianças deverão conseguir alcançar em termos de aprendizagem as seguintes conquistas: discriminar os sons que integram as palavras; saber como esses sons podem ser transcritos; e decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, a palavra que está de acordo com a norma ortográfica.

Ainda para estes autores, “a aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter reflectido e consciente. A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel importante na aprendizagem.” (Baptista et al. 2011, p.10).

Aprender a ler num sistema alfabético, como o Português, requer o desenvolvimento da relação grafema-fonema, entre os sons da fala e as letras (princípio alfabético); e isso depende de habilidades de fala. (Snowling, 2004).

Segundo o documento “Programa e Metas Curriculares de Português” (2015), “A população que ingressa no Ensino Básico caracteriza-se por uma grande diversidade no que respeita tanto à compreensão, quanto à expressão oral.” (p.7). Por este facto, é importante realizar com as crianças diversas tarefas para a aquisição da leitura e do código alfabético, levando-as assim a ser capazes de ler, e escrever e compreender aquilo que escrevem.

Quando envolvemos as crianças em tarefas que lhes permitam entender como elas próprias pensam, escrevem e leem, damos-lhes oportunidade para o seu desenvolvimento perceptual. Na opinião de Leitão et al, (1993)

“O desenvolvimento perceptual na criança, ajuda-a a usar algumas estratégias de organização de diferentes tarefas que sejam a diferenciação, a procura de relações, a categorização por características exteriores ao objeto, etc. À medida que este desenvolvimento se vai dando, a criança vai percebendo o que está a fazer e a refletir sobre como e porque faz as coisas. Vai tomar decisões, resolver problemas, firmar conceitos, generalizar regras para aplicação em diferentes situações, vai, em suma, aprender a pensar.” (p.195).

A literatura analisada em torno das relações entre a música e a aprendizagem da oralidade e da leitura põe o enfoque na utilização e no potencial pedagógico das formas poético-líricas.

Como refere Silva (2012, p. 4), “na poesia, deparamos facilmente com efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das palavras”. Ou seja, aquilo a que Silva (1981) apelida de «segredos e (...) potencialidades da língua materna que as crianças começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através das suas leituras, ou das leituras em voz alta efectuadas por outrem, de textos da literatura infantil.»” (p. 14).

Para além dos aspetos acima referidos, as formas poético-líricas, que são caracterizadas pela sua dimensão lúdica, (os jogos rítmicos, os exercícios de escuta e repetição, etc...) são um forte meio para prolongar a dimensão lúdica inerente ao pré-escolar e, simultaneamente, manter vivo o interesse e a participação ativa da criança.

Neste trabalho, recorrendo à literatura analisada, utilizou-se a música como estratégia no ensino do código escrito e na aquisição da leitura, sendo assim possível a realização de atividades e exercícios onde o desenvolvimento da oralidade e da leitura/escrita estavam intimamente ligados.

1.2 – Aspetos Específicos da Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Ao ingressar no 1º ano do Ensino Básico, as crianças são confrontadas com o novo desafio que constitui a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste contexto, as crianças que se adaptam a este novo meio e a esta nova exigência, têm pela frente uma diversidade de conteúdos e de desafios que terão de ser devidamente explorados e trabalhados. Dada a mudança e a natureza da transição de grau de escolaridade, é importante que a aprendizagem ocorra de forma lúdica e prazerosa, pois o ato de aprender a ler não deve ser nem enfadonho, nem difícil, mas sim um desafio, uma oportunidade de entrar num mundo de novas palavras e significados. Como nos diz Santos (2000), é, no ato de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e criatividade. Sim-Sim (2009, p.7) diz-nos que “Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se *aprender a ler*.” Para além disso, aprender a ler é a chave para a entrada no mundo do conhecimento.

Como já foi referido, a leitura envolve processos complexos de descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e sua associação com componentes auditivos (sons) que se ligam, conferindo um significado, constituindo a sua aprendizagem uma relação simbólica

entre o que se ouve e diz, e entre o que se vê e lê (Cruz, 1999 in Franco, Reis, & Gil, 2003). Assim se forma a sendo a palavra: a primeira unidade de sentido.

Este processo do ensino da leitura é, para os professores, um desafio porque surgem sempre questões sobre como ensinar as crianças a ler e a escrever e que método adotar. (Pereira, António; Ramos, Altina; Viana, Fernanda Leopoldina; Tilve, M.^a Dolores Fernández; Castanheira, Gracinda; Castanho 2006) refere que a questão fundamental a colocar pelo professor deverá ser “Será que o método que quero utilizar está adaptado às crianças que vou ensinar?”. Esta é a pergunta que devemos fazer, porque cada grupo de crianças e cada contexto é diferente e é necessário, em primeiro lugar, conhecer as crianças e adaptar o nosso método ao seu nível de desenvolvimento e grau de necessidade.

1.2.1 – Métodos de Ensino da Leitura

De acordo com a revisão de literatura efetuada, as metodologias de ensino de leitura podem dividir-se em dois grandes polos: um que dá ao ensino e aprendizagem, estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas), e outro, que privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias globais) (Cunha, 2011). Para além destes, há que ter ainda em conta os assim designados métodos analítico-sintéticos (mistos) que integram os dois anteriores (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Cruz (2007) define da seguinte forma os métodos de ensino: métodos fónicos ou sintéticos – referem-se ao ensino da leitura através da correlação imediata dos sons das letras que os representam; e métodos globais ou analíticos – referem-se ao ensino da leitura através da construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita.

A diferença entre métodos reside no sentido e no ponto de partida adotado, sendo que uns consideram o fonema como o ponto de partida, e outros, consideram-no como o ponto de chegada (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Segundo Valente & Martins (2004), o estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e escrita, os métodos de ensino, e o desenvolvimento de competências fonológicas, tem vindo a gerar grande controvérsia e a suscitar elevado interesse na investigação a este nível. A este propósito, Alegria, Pignot e Morais (1982 in Valente & Martins, 2004) observaram que crianças alfabetizadas segundo um método global apresentavam um desempenho médio muito mais fraco numa tarefa de inversão de fonemas do que aquelas alfabetizadas através de um método fónico. Por sua vez, Morais (1994; cit. por Valente & Alves Martins, 2004), com base

em estudos efetuados, defendeu que apenas o ensino explícito das correspondências grafema/fonema, desde o início da aprendizagem da linguagem escrita, é capaz de promover o desenvolvimento da consciência fonémica e conduzir as crianças à descoberta do princípio alfabético. Já Dias & Cristin, (1980) (cit. por Viana, Ribeiro, & Santos 2007), referem que ensinar leitura e escrita envolve sempre o domínio das relações grafemas e fonemas. Entende-se assim que estes autores dão primazia aos métodos sintéticos.

Mas antes de abordar os métodos de ensino da leitura, é pertinente falar sobre os modelos de leitura. Em relação a estes, distinguem-se com base em dois aspetos: a forma como os processos cognitivos implicados na leitura (descodificação e compreensão) se relacionam entre si e, a sua disposição temporal. Genericamente, distinguem-se três tipos de modelos de leitura: os modelos de processamento ascendente (bottom-up); os modelos de processamento descendente (top-down); e os modelos interativos: (Cruz, 2007; Sim-Sim, 2007).

- O modelo de processamento ascendente (bottom-up): caracteriza o processamento da leitura em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras, texto);
- O modelo de processamento descendente (top-down): sustenta que o processamento na leitura se produz em sentido descendente, das unidades mais globais para as mais discretas, em um processo “guiado por conceitos” (Norman, Borrow, 1979), no qual o leitor é o eixo principal;
- O modelo ou a aproximação interativa: integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, apesar da sua corrente teórica estar mais próxima à do modelo descendente. Na leitura, ocorre um jogo de processamentos ascendentes e descendentes simultâneos na busca do significado.

1.2.2 – Métodos Fónicos ou Sintéticos

Os métodos fónicos ou sintéticos estão alinhados com os modelos teóricos ascendentes da leitura. Os modelos ascendentes, como referi anteriormente, consideram que a linguagem escrita é uma codificação da linguagem oral e que a leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, traduzindo a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Os métodos fónicos ou sintéticos atribuem grande importância à descodificação, dando ênfase às correspondências grafo-fonológicas, favorecendo os procedimentos de síntese

sucessiva, ou seja, a partir de elementos mais simples (letras ou sílabas), realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos) (Cunha, 2011; Valente & Martins, 2004; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Este tipo de metodologias começa, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo (Valente & Martins, 2004; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Nele enfatiza-se também a análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som), sendo para isso necessário que a criança seja capaz de isolar, discriminar e reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma, para, a seguir os poder relacionar aos sinais gráficos (Pereira, 2009; cit. por Cunha, 2011).

Dentro dos métodos fônicos podemos destacar três vertentes: a alfabética, a fonémica e a silábica (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). No caso da vertente alfabética, a criança vai reconhecer as letras através do nome destas; no caso da fonémica, substitui o nome das letras pelo som correspondente. Neste caso, o processo de aprendizagem da leitura inicia-se pelo fonema e pela associação à sua representação gráfica e a silábica (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Segundo Cunha (2011), os métodos fônicos priorizam alguns aspetos a seguir no processo de aprendizagem, como a pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas; as grafias de formas semelhantes, devendo estas ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre elas; ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada; e por fim, iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincida com a pronúncia.

O “método fonomímico” como Teles (2007) o designou é um exemplo deste tipo de metodologias. A psicóloga educacional Paula Teles (2007) refere que, para ler, isto é, decodificar o código escrito, é necessário que a criança tenha a consciência de que a fala é formada por palavras - consciência das unidades léxicas; de que as palavras são formadas por sílabas - ter consciência silábica; de que as sílabas são formadas por fonemas - consciência fonémica; e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, têm um nome e representam um som da linguagem oral - ter consciência do princípio alfabético.

Para Cunha, (2011) o “método fonomímico” é um método fónico e multissensorial de desenvolvimento de competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita. Destina-se às crianças com um percurso normal de desenvolvimento, mas também, e sobretudo, às crianças com dificuldades específicas nesta área de aprendizagem (como por exemplo, crianças com dislexia). É atribuída relevância ao princípio alfabético tendo em consideração o necessário desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente da

consciência silábica e fonémica (Cunha, 2011). O ensino das correspondências entre grafemas e fonemas recorrendo ao treino da fusão fonémica, operação fundamental da leitura, é também um objetivo importante (Cunha, 2011, in Sousa, 2013)

Para o processo da leitura, é necessário que a criança seja capaz de descodificar a mensagem escrita e compreendê-la, através da descodificação automática das palavras, da leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço (Teles, 2007).

É fundamental a consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva) para o sucesso na leitura e na escrita (Cunha, 2011). Mais especificamente, a estimulação da consciência fonológica (de palavra, silábica, intrassilábica e segmental/fonémica) é fundamental para facilitar a aprendizagem do registo dos sons através do sistema alfabético (Cunha, 2011).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p.9):

“Ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos:

- (i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra . tos);
- (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a — t.os);
- (iii) ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s).”

Segundo Sousa (2013) in Teles, (2007),

“as crianças com dificuldades na leitura, dislexia, apresentam frequentemente dificuldades na escrita, disortografia, observando-se um padrão de erros semelhantes em ambas as tarefas de leitura e escrita. No entanto, há que ter em conta que escrever não é a operação do ler, é uma competência com um grau de complexidade muito superior, porque, para

ortografar corretamente é necessário saber identificar os fonemas constituintes das palavras; saber codificar os fonemas em grafemas; conhecer as regras ortográficas e tê-las guardado na memória (léxico ortográfico); conhecer as regras ortográficas de todas as palavras que contém fonemas que, podem ser representados por diferentes grafemas” (2013, pp.17, 18)

1.2.3 – Métodos Globais ou Analíticos

Em relação aos métodos globais, estes concedem maior ênfase à compreensão, sendo a leitura considerada um processo de identificação global de frases e palavras (Cunha, 2011; Valente & Martins, 2004). Estes métodos estão relacionados com os modelos descendentes (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007), pois partem de unidades semanticamente complexas e significativas (palavras, frases ou um texto), e só depois passam ao estudo dos seus componentes, elementos mais simples (sílabas, fonemas e letras) (Valente & Martins, 2004). Nestes métodos, recorre-se a antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas (Cunha, 2011; Valente & Martins, 2004). Desta forma, a aprendizagem da leitura exige a memorização de palavras e, posteriormente, através de análises sucessivas, a criança chega às unidades linguísticas mais simples (Valente & Martins, 2004).

Cunha (2011), refere que, “para os defensores do método analítico, a leitura é um acto global e ideovisual” (p. 44). Decroly (1932) in Pereira (2009) contesta os postulados do método sintético, acusando-o de mecanicista, e postula que "no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise". (p.136).

De acordo com a Direção Geral do Ensino Básico (1978 in Cunha, 2011), o método das 28 palavras é um método analítico que parte da palavra, considerada como um todo, sem descer à análise dos seus elementos. Surge, posteriormente, a decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-tipo (Cunha, 2011). Com essas sílabas, compõem-se novas palavras e, a criança começa a sentir prazer e gosto na leitura, descobrindo novas palavras com as sílabas previamente conhecidas (Cunha, 2011). Pereira (2011; cit. por Cunha, 2011) descreve o método global como sendo um método que parte do geral para o particular e, com bons resultados em crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita provocadas, por exemplo, por défice cognitivo.

Foi elaborado um estudo por Alegria e Col. (1982; in Gombert, 1990), e os seus resultados mostram que numa população de alunos do 1.º ano de escolaridade que aprendeu a ler através do método global, apenas 13% dos alunos fazem progressos significativos entre o início e o fim do ano, em tarefas de supressão da consoante inicial de uma palavra (fonema). Os restantes alunos falham este teste tanto no início como no final do ano. Alegria e Col (1982, in Gombert, 1990), efetuaram estudos que demonstram que os alunos que aprendem a ler através de um método global apresentam uma performance muito inferior nas taxas de manipulação de fonemas (15% de sucesso), comparativamente com crianças que aprendem a ler através de um método silábico (58% de sucesso). Isto demonstra algumas limitações dos métodos globais.

1.2.4 - Métodos Mistos ou Analítico-sintéticos

Os métodos mistos ou analítico-sintéticos relacionam-se com os modelos interativos e defendem que “na aprendizagem da leitura e escrita, a criança tem de utilizar adequadamente duas fontes de informação: a visual e a não visual” (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007, p.263). Dão ênfase não só ao recurso das regras de conversão grafema/fonema, mas também à extração de significado, tendo por base o raciocínio, a memória, e as antecipações (hipóteses/deduções), que a criança faz durante a leitura e que se relacionam diretamente com os conhecimentos prévios que a criança tem do mundo que a rodeia (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Um estudo elaborado por Chall (1967, 1983; in Viana, Ribeiro, & Santos, 2007), comparou dois grupos de crianças com metodologias de ensino (fónica e global) e, posteriormente, concluiu que as crianças ensinadas pelo método global, mostravam mais cedo compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; concluiu ainda que as crianças ensinadas pela metodologia fónica apresentavam avanços no reconhecimento de palavras, no entanto, no final do 2.º ano de escolaridade, alcançavam as outras ao nível da leitura silenciosa, velocidade de leitura, compreensão e vocabulário.

O processo de aprendizagem que dá preferência ao método misto suporta-se em múltiplas estratégias que podem ser realizadas com os alunos quando e para que estes aprendam uma nova letra: procurar o som da letra, repetir palavras com o mesmo som da letra, descobrir palavras com o mesmo som, experimentar canções e lengalengas com a letra aprendida, e a própria prática da leitura e escrita, etc... Esta diversidade de estratégias concorre para o desenvolvimento da consciência fonológica da criança que se inicia no processo de aprendizagem da leitura.

2 – Contributos da Música na Iniciação à Aprendizagem da Língua Materna

2.1 – Aspetos Gerais

A música é uma linguagem universal que faz parte da vida do ser humano desde os seus primórdios. Desde a antiguidade que a humanidade concedeu à música um grande valor. Na Grécia Antiga, muitos filósofos referiram o papel da música no Universo e na formação do homem. Na filosofia grega, a música foi vista basicamente de duas formas: uma, como sendo regida por leis matemáticas e universais, a chamada música da razão; e a outra, chamada a música dos sentimentos, que possuía o fim de educar a nível moral. A música e a poesia continham algo na sua raiz mais profunda que era considerado «um ethos, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever» (Jaeger, 2003, p.63). Por estes motivos, o ideário da educação ateniense estabelecia como princípio da formação de um homem que se queria culto, o domínio de um repertório partilhado entre a música e a poesia lírica. Este ideário, gerado em torno da música, e trazido até à modernidade, faria dela um instrumento simbólico e identitário do Estado-Nação. Ainda nos dias de hoje, manifestações mundiais, nacionais e regionais de carácter político e religioso, incorporam nos rituais celebrativos, a manifestação musical.

A música, mesmo nas suas estruturas mais simples (como o ritmo), é, como referem alguns autores, uma presença constante ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Desde o nascimento que a criança desenvolve o sentido de ritmo, pois o mundo que a rodeia expressa-se numa profusão de ritmos e sons (o dia e a noite, o som da chuva) (Ferreira et al, 2007). Por todas estas razões, dificilmente se conceberá um mundo onde a música esteja ausente.

No desenvolvimento do ser humano, o primeiro contato que o bebé estabelece com a mãe e com o mundo é mediado pelo ritmo. Respiração e ritmo cardíaco envolvem desde o início o bebé num nicho sensorial, ainda fechado, que se abrirá no primeiro grito autónomo que acompanha o seu nascimento. Para além do ritmo internamente experienciado, a criança parece reagir a estímulos musicais externos. Autores como Hohmann & Weikart (2011) sustentam que, ainda dentro do útero materno os bebés conseguem já ouvir música e reagir a ela.

Alguns autores, como por exemplo Koelsch (2009) realçam também os contributos que a música pode oferecer ao homem, em termos de qualidade de vida, (saúde, bem-estar). Uma pessoa que faz música, trabalha o seu cérebro, ampliando diversas capacidades. Este autor menciona que “a actividade de fazer música é extremamente exigente para o cérebro

humano, envolvendo uma ampla gama de processos como integração multissensorial, mediação percepção-acção (sistema de neurónios-espelho), processamento sintáctico, aprendizagem, memória e cognição social”.

Já Bruscia (2000), refere a utilização da música para facilitar procedimentos médicos breves e para assistir pacientes antes, durante e depois desses procedimentos. Em contexto hospitalar, a musicoterapia pode ser utilizada para reduzir ansiedade, stress e desconforto; facilitar a anestesia e o retorno ao estado de vigília; intensificar efeitos analgésicos de medicações e auxiliar no monitoramento e controle de respostas fisiológicas.

Tudo isto são factos evidentes da importância da música para o ser humano.

2.2 – A Música Como Recurso Didático na Iniciação à Litura e Escrita

Como referem alguns dos autores (Jaeger, (2003); Hohmann & Weikart (2011); Koelsch, (2009) entre outros) citados anteriormente, a música tem influência no desenvolvimento do ser humano. Como já referimos, nos primeiros anos da vida da criança, as oportunidades de contacto com a música são de grande importância.

Segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 658):

“(...) a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritmos comunitários [...] Igualmente importante é o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas [...] O desenvolvimento musical das crianças e sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valoriza e aprecia a música.”

No plano escolar o Jardim-de-infância é por excelência o lugar privilegiado da música. Neste espaço, há oportunidade para o lúdico, a criação e a experimentação. As crianças cantam de forma espontânea, presenteiam os adultos com as suas canções e brincam de roda cantando com os pares. Neste espaço, a autonomia das crianças é desenvolvida, pois estas têm a oportunidade de escolher, planear e organizar as suas atividades.

Já a passagem para o 1º ciclo, uma transição essencial para as crianças e um momento de aprofundamento de aprendizagens e do contacto com novos conhecimentos, é referida na literatura educacional como um corte abrupto na liberdade, autonomia e dimensão lúdica da vida da criança.

Para além disso, é importante para a criança começar a relacionar-se com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase em que ela constrói os saberes que irá utilizar no resto de sua vida.

Gordon (2000) ressalta que:

“Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, numa forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.” (p. 6).

É assim de salientar a importância da utilização da música e o seu caráter lúdico e dinâmico, neste ano de escolaridade.

Para além dos aspetos acima mencionados, autores do domínio da literatura para a infância e da aprendizagem da língua (Silva, 2004; Sim-Sim, 2007) tem vindo a pôr o enfoque no potencial que a música pode oferecer na aprendizagem de algumas dimensões da língua materna.

Segundo Terzi (2001), o desenvolvimento da leitura não se dá linearmente, ou seja, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constitui o significado do texto. Esta autora ressalta que no processo da leitura, cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos adquiridos previamente, pelo leitor. Enquanto efetua a leitura de um texto, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória, os quais influenciam a atribuição de significados às demais palavras do texto. Esse processo é contínuo e motiva o leitor a desenvolver o hábito da leitura.

Ao utilizar a música como recurso didático, o professor propicia uma interação empolgante com a aprendizagem da língua materna. De facto, de forma lúdica, sensorial, prazerosa e corporizada a criança é conduzida, também através de imagens mentais,

(suscitadas pela canção), ao desenvolvimento da oralidade. “Cantando”, ela aprende, ritmos, palavras novas, formas de respiração e de dicção que são naturalmente ditadas e orientadas pelas letras das canções que a brincar, lhe são intencionalmente propostas.

A canção (letra e música) ao estimular a criança à criação de imagens mentais, vem complexificar e simultaneamente facilitar o acesso aos dispositivos de memória envolvidos na aprendizagem da oralidade, na medida em que, a criança passa a poder dispor de um duplo processo de evocação, ou seja, pode mais facilmente convocar o código escrito porque mais facilmente acede ao código visual que criou.

Porque as crianças gostam de música, de ouvir música e de cantar, a música impõe-se como recurso natural, altamente positivo. Como refere Sousa, (1999) “a música desperta a curiosidade do aluno, que por sua vez amplia os seus conhecimentos e aprimora o desejo pela leitura e pelo saber “ (p. 19).

Para Nicolau & Dias (2003) a finalidade básica da educação musical é o desenvolvimento auditivo, o qual, por sua vez, conduz ao desenvolvimento rítmico-motor e à prática sonora, vocal e instrumental. Este autor refere que, “aprender a ouvir diante da música equivale em primeiro lugar, a desenvolver a atenção auditiva e a ampliar a habilidade de concentração e memória. Diante da “escuta inteligente”, a criança começa a notar todas as formas da música: ritmo, melodia, textura, forma, texto, estilo (entre outros), e estará guardando dados essenciais para seu aprendizado futuro” (p.79).

Além da importância da escuta inteligente, a literatura educacional aponta outras dimensões, a considerar no processo de educação musical. Craidy & Kaercher (2001, p. 134) chamam a atenção para o facto de que os “métodos de ensino da música mostram que a educação musical não pode ser promovida apenas por atividades cantadas. Deslocar-se pela sala adequando o passo ao andamento da música; as atividades de produção e reprodução de ritmos utilizando o próprio corpo; a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias e ritmos também devem fazer parte do planejamento.”

Como já referenciado anteriormente, outra vantagem da música é a utilização de lengalengas, canções de roda, que se inserem nas formas poético-líricas, e que estão intimamente ligadas à poesia e à música.

Introduzir esta abordagem neste que é, na maioria das vezes, o primeiro contacto com as letras, será uma forma de combater as dificuldades de aprendizagem, a monotonia de uma aula expositiva e tradicional, e também despertar o interesse das crianças pela leitura.

CAPÍTULO III – Metodologia

Apresentação

Uma investigação tem determinadas características a ela subjacentes, como a natureza da metodologia, o método de investigação e todos os processos a ela associados. Neste capítulo falo da metodologia adotada e todos os processos que utilizei ao longo deste trabalho e que foram importantes para o desenrolar da investigação.

1 - Abordagem Metodológica

Este trabalho inscreve-se, do ponto de vista da metodologia de investigação, numa metodologia de natureza qualitativa. Bogdan & Biklen (1994), indicam cinco características ligadas à metodologia da investigação qualitativa: a) na investigação qualitativa o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores interessam-se particularmente pelo processo que subjaz aos resultados alcançados; d) os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e) o enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspetiva dos significados atribuídos pelos participantes. Estes autores afirmam que, “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.” (p. 76). Para este tipo de abordagem, é fundamental a relação estabelecida entre o sujeito investigador e o contexto a ser investigado.

Neste sentido, e sendo um método de investigação que se insere no paradigma das metodologias qualitativas, foi adotado como método, a investigação-ação (IA).

Como sugerem Coutinho et al. (2009), a IA, inscreve-se numa “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica” (p. 360).

De acordo com Taylor & Bogdan, in Gomes et al. (1999), esta metodologia é “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e o comportamento observável” (p.33).

Este tipo de metodologia alimenta uma relação simbiótica com a educação, aproximando-se mais do meio educativo, sendo mesmo apresentada como a metodologia que

carateriza o professor como investigador (Latorre, 2003) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave. Quando se aborda a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão, que está intimamente ligado a esta metodologia de investigação. É sem dúvida, uma mais valia para as Ciências da Educação e quanto aos seus contributos, Coutinho (2011, p.317) refere os seguintes:

- “Uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção;
- A combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como “entrevista narrativa” e “investigação biográfica”;
- A disseminação do conceito de “prático reflexivo” de Schon (1983) na formação de professores, bem como noutras áreas profissionais.”

Esta metodologia, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos e critérios, de onde acabam por emanar teorias sobre a atividade educativa (Latorre, 2003), adquire solidez e marcas distintivas comparativamente a outros tipos de metodologias, na medida em que se impõe como um “projeto de ação”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de ação” que os professores adotam, consoante as suas necessidades face às situações educativas concretas num determinado contexto.

A IA considera o "processo de investigação em espiral", interativo e focado num problema Cortesão & Stoer (1997) defendem que:

“o professor, através da metodologia de investigação-acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.” (p. 7)

Segundo Serrano (1994) in Trilla (1998) a IA desenvolve-se em quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática (o “problema”).

2. Construir um plano de intervenção.
3. Propor a prática do plano e observação de como funciona.
4. Refletir, interpretar e integrar os resultados. Replanificação.

Já Santos et al (2004), apresenta o processo cíclico de fases presentes na metodologia da IA, através da espiral auto reflexiva Lewiniana, que de seguida exponho:

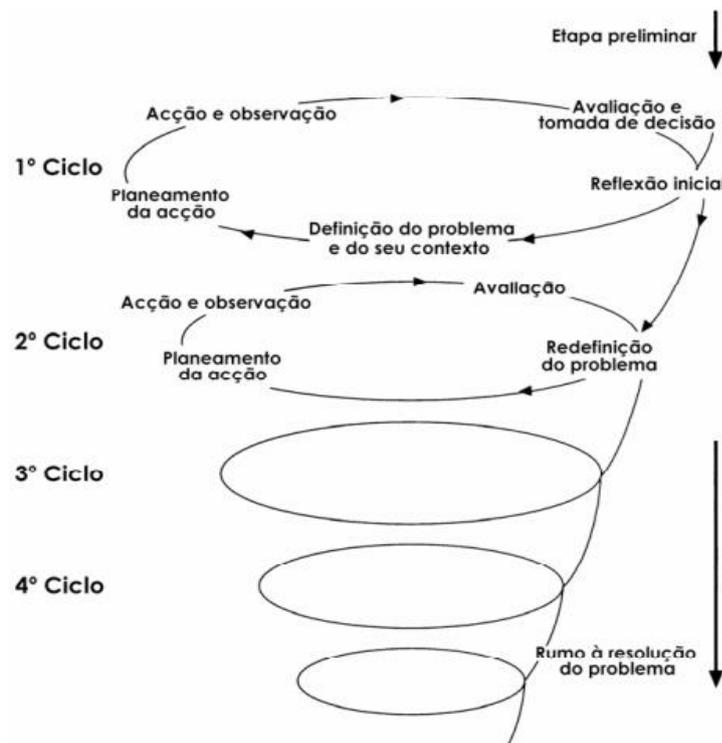


Figura 1 - Espiral auto reflexiva Lewiniana (Santos et al ,2004)

Pode-se então afirmar que a IA é uma metodologia dinâmica, desenvolvendo-se em espiral, iniciando com a definição do problema, sendo depois feito o planeamento e execução e a posterior análise da intervenção e dos resultados das ações tomadas. O ciclo de ação pode transpor para uma nova fase de análise e reconceptualização do problema, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.

São diversos os autores que apresentam unanimidade nas principais características desta metodologia, nomeadamente Baskerville 1999; Santos et al, 2004, referindo que esta metodologia, a saber: desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido da revisão, crítica e reflexão; facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação; proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento; e produz mudanças inesperadas, conduzindo a processos inovadores.

É, desta forma, que este processo de IA não se resume a um único ciclo, permanecendo sempre a perspectiva de evoluir e melhorar práticas e resultados (Coutinho, 2009).

Sendo dotada de vantagens para o investigador e as suas práticas, permitindo uma evolução constante através da observação e reflexão, esta metodologia é, sem dúvida uma mais valia quando aplicada no contexto da Educação Básica.

Na IA pretende-se que o investigador procure melhorar a sua prática, refletindo sobre as suas metodologias e introduzindo novas estratégias, para o melhoramento da mesma. Neste sentido, tal como afirma Zuber-Skerrit 1996, in Coutinho et al 2009), fazer IA consiste em planear, atuar, observar e refletir.

Para os autores Kemmis & McTaggart, (1988) in Matos (2004):

"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo". (p.5)

Em suma, ao debruçar-me perante os contributos desta metodologia para a área educacional, entendo o seu potencial para o desenvolvimento do projeto de investigação, uma vez que, tanto o professor investigador como as crianças, estão envolvidos no mesmo plano de intervenção, com um objetivo que visa a mudança social, o desenvolvimento das competências sociais e do próprio meio educativo. Para além disso, através desta metodologia é possível refletir sobre a minha prática, tentando assim compreender toda a dinâmica existente, a fim de melhorar e reformar a mesma e, principalmente, intervir no sentido de contribuir para a mudança e analisar com atenção os efeitos da minha intervenção.

2 – Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

Quando iniciada uma investigação: definido o objeto de estudo, estabelecidos os objetivos e selecionada a metodologia (neste caso a IA), o investigador tem à sua disposição um leque de informações que necessitam ser selecionadas, recolhidas e trabalhadas de modo a que possam ser convertidas em dados.

A este propósito Moresi (2003, p.64) sustenta que a técnica de recolha de dados se refere a um “conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados”.

Como também refere Aires (2015) “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.” (Aires 2015, p.24).

Já Ferreira (2003, p.133) refere que “o dispositivo de recolha, análise e interpretação dos dados não se situa no registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade”.

A recolha de dados é importante para o desenrolar da intervenção, pois permite traduzir tanto o decorrer do processo de ensino-aprendizagem (realizado no contexto) como os resultados que este processo fornece. Estes instrumentos constituem-se, em grande medida, como uma arte, um trabalho de recriação, de bricolage ou de artesanato interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994) A informação gerada pelo investigador deve passar por um processo “de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação do material compilado.” (Miles & Huberman in Hébert; Goyette & Boutin, 1994, p. 109).

A IA, pela sua natureza, permite a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Para este trabalho, e do conjunto das técnicas disponíveis, selecionei os seguintes instrumentos: a observação, as notas de campo e os diários de bordo.

Para além destes instrumentos, foi importante para o desenrolar do projeto, a recolha e a análise documental. Os documentos do Plano de Turma e do Projeto Educativo, permitiram a análise detalhada do contexto e auxiliaram a minha investigação e seleção do tema.

2.1 – Observação

Como afirmam os autores Quivy & Campenhoudt (2005), “o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, (...) apela directamente ao seu sentido de observação.” (p. 155).

Além de direta, a observação, no desenrolar do projeto, pode ser também participante, já que esta “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida colectiva” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 197).

Carmo & Ferreira (1998) a propósito do professor/investigador referem que “como o desempenho dos vários papéis o fez de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante”. (p. 107)

Moresi (2003) refere que a observação sistemática utiliza os sentidos na obtenção de dados da realidade – ver, ouvir, examinar factos ou fenómenos. Para que esta se torne um instrumento válido precisa de ser controlada e sistemática, o que implica um planeamento cuidadoso.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2003), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.” (p. 155) Depois de feita a observação no terreno, são tiradas “notas de campo”, sendo estas “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha...” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150)

Segundo Deshaies (1997) existem dois tipos de observação: a direta e a indireta. Inicialmente, a observação realizada ao longo do período de prática pedagógica foi direta pois, como sustenta Deshaies, (1997), “a observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.” (p. 296).

2.1.1 – Ficha de Observação

No sentido de sistematizar e controlar a observação, foi elaborada uma ficha de observação que foi aplicada em 3 fases: inicial, intermédia e final. Esta ficha foi fundamental para observar a evolução dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Este instrumento teve também a função de registar a evolução dos alunos no âmbito da iniciação à leitura e à escrita. Os autores Almeida & Freire (2008) referem que qualquer instrumento de avaliação pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações, mais ou menos organizado e estruturado, relacionado com o domínio a avaliar. A composição deste tipo de instrumento deve iniciar-se pela recolha de um conjunto de itens, que pressupõe uma definição prévia dos seguintes parâmetros:

- Âmbito e objetivos do instrumento a construir;
- População a que se destina a prova ou contexto de observação;
- Característica ou dimensão a avaliar (constructo);
- Aspectos comportamentais a integrar e que explicitam o constructo.

Tendo em consideração os aspetos acima referidos e após uma revisão de literatura sobre os métodos de iniciação à leitura, estruturei uma ficha de observação. Esta ficha comporta exercícios/indicadores, a observar no desempenho dos alunos. Foi estruturada com os seguintes exercícios:

- Exercício 1 – Observar e copiar as palavras (6 itens);
- Exercício 2 – Ouvir e selecionar a palavra correta (5 itens);
- Exercício 3 – Juntar sílabas e formar possíveis palavras (4 itens);
- Exercício 4 – Escolher a palavra que dá sentido à frase (4 itens);
- Exercício 5 – Escrever uma frase que contenha a palavra (3 itens).

A sua aplicação, na fase inicial, intermédia e final do projeto de intervenção, visava observar a evolução da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças.

Procedimentos na Aplicação da Ficha de Observação

Relativamente à aplicação da ficha:

- Os alunos tiveram uma explicação apenas na primeira fase da ficha (fase inicial), onde foram explicados, item a item, os exercícios propostos;
- Foram facultados aos alunos, em todas as fases, 45 minutos e uma tolerância de 15 minutos para resolver a ficha;
- A sua resolução era feita individualmente e sem auxílio de outrem, sendo que seria anulada se aluno copiasse;

- As fichas estavam ligadas à aprendizagem de uma determinada letra, sendo que os exercícios, apesar de terem a mesma estrutura, tinham uma letra a cada ficha associada.

As fichas apresentavam 5 exercícios, envolvendo tarefas de transcrição, de audição, formação de palavras através de sílabas e construção de frases com sentido. Com este tipo de exercícios, o aluno tinha como base duas fontes de informação: a visual e a não visual, subjacentes ao método misto do ensino da leitura.

2.2 – Diário de Bordo

Os diários de bordo são importantes em projectos desta natureza porque permitem ao professor investigador refletir sobre a ação, procurar respostas adequadas às diferentes situações vivenciadas tanto pelos alunos como pelo investigador.

Zabalza (1994) refere que:

“O sentido fundamental do diário, no contexto deste trabalho, é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá à sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (p. 91)

Os diários de bordo, utilizados nesta investigação e dimensionados na perspectiva de Zabalza (2004), representaram uma rica fonte de registro, não apenas do cotidiano burocrático do professor, mas também de ansiedades, angústias e expectativas que costumam acompanhar o desenvolvimento de qualquer ofício, neste caso específico, o ofício docente.

2.3 – Notas de Campo

As notas de campo são fundamentais para o investigador, ajudando-o a identificar e por vezes a alterar o foco da problemática, a tecer as primeiras interpretações, fazendo-o refletir, procurar padrões e repetição de incidentes críticos, salientando aspetos relevantes que iriam mais tarde ser respondidas através de uma intervenção significativa.

Hébert; Goyette & Boutin,(1994) explicam que:

[O Investigador] anota também textualmente as conversas dos actores observados. Estes relatos descritivos vão constituir a informação sobre o local no qual evoluem os actores, bem como a sua percepção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades. (p.158) (traduzido)

De facto, como referem Bodgan & Biklen (2006, p.54), “através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta.”

2.4 - Registo Áudio e Fotográfico

Outro tipo de registo é o registo áudio/visual que pode funcionar como instrumento principal ou complementar, dependendo da natureza da investigação. No meu caso, funcionou como complementar.

Nestes registos, pode-se observar a realização das atividades por parte dos alunos, as estratégias adotadas e todos os trabalhos realizados, as suas respostas e reações às tarefas propostas.

É importante salientar que para a obtenção destas formas de registos audiovisuais foi necessária uma autorização da professora titular, que tem o parecer no que toca à utilização de dados recolhidos na turma, para tal escreveu-se um documento que lhe foi dirigido (**Anexo D, 1, p. 89**).

CAPÍTULO IV - Plano de Intervenção

1 - Plano Geral da Intervenção

Este projeto de intervenção recorreu a medidas de pré e pós tratamento, e teve como objeto de estudo o tema “A iniciação à leitura e à escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributos da música para o seu desenvolvimento”. Definido este tema, procurei estruturar e organizar a minha intervenção numa turma de 1º ciclo do ensino básico.

Inicialmente, levantei as características do meio escolar, já referidas anteriormente, e na justificação dei enfoque às necessidades da turma onde realizei a PESII. Depois disso procurei realizar e desenvolver atividades ligadas ao tema que queria estudar.

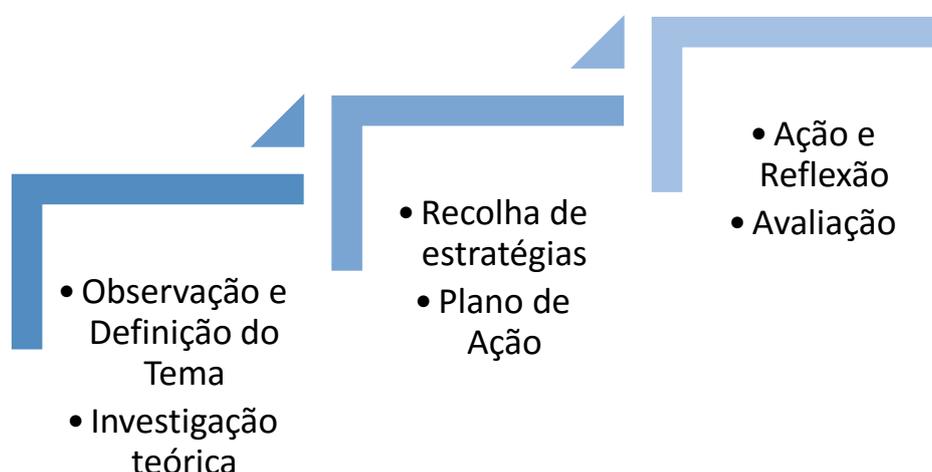


Fig. 2 – Esquema do plano geral de intervenção

Na minha intervenção abordei a iniciação à leitura e à escrita, sendo esta a área curricular que pretendia desenvolver. Procurando estratégias de recurso à música e que motivassem os alunos, destaquei atividades lúdicas e inovadoras como posteriormente vou apresentar. Com o objetivo principal de melhorar as competências dos alunos no que toca à leitura e à escrita planeei a minha intervenção seguinte o método misto (Analítico e Sintético) do ensino da leitura.

Utilizando técnicas de recolha de dados, fui observando as atividades e a ação educativa, refletindo sobre todas as situações.

Na parte seguinte deste trabalho refiro os objetivos que propus para a realização deste projeto de intervenção

1.1 – Objetivos do Projeto de Intervenção

De modo a avançar com o projeto de intervenção e depois de bem analisado o contexto de estágio e levantadas as necessidades dos alunos, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivos de Investigação

- Perceber o potencial da música como estratégia na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Identificar estratégias promotoras de autonomia leitora nas crianças.

Objetivos da Intervenção

- Proporcionar uma aprendizagem motivadora, interativa e lúdica da leitura e da escrita;
- Explorar o método misto no ensino da leitura e da escrita;
- Desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita utilizando estratégias musicais;
- Fomentar hábitos de leitura autónomos;

2 – Desenvolvimento do Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção concretizou-se através de um conjunto vasto de atividades. Desse conjunto selecionei 8 atividades que passo a apresentar:

Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto de Intervenção

Atividade 1 – “Teia do Conhecimento”		Data: 27 de outubro de 2015
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Fazer um levantamento das concepções prévias das crianças: os seus desejos, gostos e aquilo que esperavam da escola;• Criar oportunidade para o grupo se exprimir por iniciativa própria;• Promover a oralidade;• Partilhar as ideias com os colegas.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Novelo de lã;• Cartolina;• Marcadores.	
Descrição da Atividade	<p>Utilização da técnica do Brainstorming:</p> <ul style="list-style-type: none">- Diálogo com as crianças sobre as suas expectativas da escola;- Como pensavam que a escola seria?- O que queriam aprender?- Que atividades desejavam realizar?- A realidade corresponde às expectativas?- Que diferenças sentiram entre o pré-escolar e a escola?- (Entre outras) <p>Estas questões foram colocadas durante o jogo “teia do conhecimento”. Para isso foi entregue um novelo de lã a um aluno, que teria de responder à pergunta colocada pelo estagiário. Depois de esse aluno ter respondido, iria agarrar numa das pontas do novelo e mandar o restante para um colega, que também teria de responder a outra pergunta. Este processo foi repetido até todos os alunos terem falado acerca do tema proposto.</p> <p>Registei e tomei como importante as seguintes intervenções:</p> <p>(Estagiário) - “E tu, Leandro, o que gostas de fazer agora que já entraste para a escola?”</p>	

	<p>(Leandro, 6 anos) - “Eu na escola gosto muito de ler”</p> <p>(Estagiário) - “Então gostavas de aprender a ler, não é? E já foste a alguma biblioteca?”</p> <p>(Leandro, 6 anos) - “Não.”</p> <p>Depois desta resposta, perguntei aos alunos se já tinham ido a uma biblioteca e a maioria respondeu que não. Depois, ao conversar com outro aluno, obtive a seguinte resposta:</p> <p>(Leonor, 5 anos) - “Gosto de aprender as músicas das letras” (L2, 5 anos)</p> <p>(Gonçalo, 6 anos) - “Eu também gosto das músicas e da matemática e de ler. Quero muito aprender a ler livros interessantes”</p> <p style="text-align: right;">(Anexo A, nota de campo 1, p. 69) (Anexo C, figura 11, p. 79)</p>
Avaliação	<p>Retive como principais conceções prévias dos alunos: o desejo da aprendizagem da leitura e o gosto pela música.</p> <p>Esta atividade permitiu-me ainda destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a predisposição dos alunos para dialogarem sobre o tema; • o impulso para exprimirem livremente o interesse pelos livros; • a capacidade de escutar a opinião dos outros; • a manifestação do desejo de aprender.

Atividade 2 – “Aprendizagem da letra «p»“		Data: 29 de outubro de 2015
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar com atenção o episódio apresentado; • Recontar a história; • Memorizar as palavras mencionadas no episódio começadas pela letra “P”; • Ganhar destreza na escrita da letra “p” minúscula; • Reconhecer o som do grafema, em diversas palavras; • Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura. • Ouvir e interpretar a canção; • Memorizar e cantar a música referente à letra “p” indicada no manual escolar de Língua Portuguesa de José Jorge Letria. 	
Recursos	DVD “Rua Sésamo Vol.7 Gualter o detetive”	

	Computador; colunas; projetor; guitarra; Manual escolar;
Descrição da Atividade	Apresentação de uma curta animação de um episódio da “Rua Sésamo Vol.7 - Gualter o detetive” que incidia sobre a letra ”p”. Interpretação e reconto da história pelos alunos. Identificação de palavras presentes na história, iniciadas pela letra “P”. Registo das mesmas pelos alunos no quadro. Jogo de identificação de outras palavras começadas pela letra “p”. Grafia, no quadro, do “p” minúsculo, manuscrito e impresso. Escuta da música da canção referente à letra “p” (“Polvo”, José Jorge Letria), manual escolar de Língua Portuguesa). Interpretação da referida canção acompanhada à guitarra.
Avaliação	Retive globalmente, como aspetos positivos: <ul style="list-style-type: none"> • a capacidade de escuta e atenção dos alunos a um texto visual; • a capacidade de memorização e interpretação da história pelos alunos; • reconhecimento do grafema; • capacidade de escuta e interpretação da canção; • capacidade de escrever com facilidade a letra “p” manuscrita. <p style="text-align: right;">(Anexo A, nota de campo 2, p. 70) (Anexo C, figuras 12 e 13, pg. 79 e 80)</p>

Atividade 3 – Jogo “Letras Espalhadas”		Data: 3 Novembro de 2015
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as letras já apresentadas; • Formar palavras; • Ler essas palavras; 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Giz; • Cartões com as letras “I; U; O; A; E e P” e com os ditongos “UI; IU; OI; OU; AI; AU; ãO; EI; EU; ãE e ãE”; 	
Descrição da Atividade	O objetivo do jogo era a construção de palavras. Utilização de 15 cartões, com as letras e os ditongos já aprendidos (letras	

	<p>“I; U; O; A; E e P” e ditongos “Ui; Oi; Ou; Ai; Au; Ei; Eu; ãE e õE”).</p> <p>Explicação aos alunos do jogo: cada cartão tinha escrito uma letra ou ditongo já aprendidos. Inicialmente os alunos teriam a oportunidade de explorar o material livremente. Em seguida, o estagiário pedia para ordenarem as letras (no grupo das vogais, e no grupo das consoantes). Na fase seguinte, era proposto ao aluno formar palavras, que seriam posteriormente escritas no quadro.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Da atividade destaquei que os alunos foram capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as letras presentes nos cartões; • Identificar as letras e os ditongos, separando-os por vogais e consoantes; • Formar palavras monossilábicas; • Formar palavras dissilábicas; • Ler as palavras formadas. <p>Registei, porém, que 4 alunos manifestaram as seguintes dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na leitura silábica, • Dificuldade na associação entre grafema e fonema. <p>Esta aprendizagem exigiria um treino regular e um maior contacto com este tipo de exercícios.</p> <p>A sinalização destas dificuldades e a reflexão sobre elas, conduziram a uma mudança no plano de intervenção, ou seja, aumentar o tempo e o número de estratégias no sentido destes alunos consolidarem a capacidade de discriminação das letras.</p> <p style="text-align: right;">(Anexo B, Diário de bordo 1, p. 71) (Anexo C, figuras 14 a 20 p. 80 - 83.)</p>

<p>Atividade 4 – “Canção das Sílabas” Data: 5 de novembro 2015</p>	
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica, através do canto das diferentes sílabas; • Identificar as sílabas; • Marcar a pulsação e/ou ritmo da canções, utilizando percussão corporal (estalar dedos, bater palmas, etc...); • Cantar a canção seguindo às indicações do estagiário (mudanças de

	tempo, alteração da sílaba a ser cantada) ;
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • CD“ Panda Vai À Escola”; • Guitarra.
Descrição da Atividade	<p>A partir da faixa “Laranjas e Bananas” do CD “Panda vai à escola” e utilizando as sílabas que os alunos já eram capazes de escrever, criou-se a “Canção das Sílabas”.</p> <p>Escreveram-se no quadro diferentes sílabas, contendo as consoantes “p”, “t”, “d”, “l” e “m”. Em seguida, os alunos, cantando, repetiam as sílabas sinalizadas pelo estagiário.</p> <p>Ao longo da canção, os alunos cantavam e simultaneamente marcavam o tempo com palmas, estalar de dedos, etc., consoante as diferentes sílabas. Para reforçar esta aprendizagem, foi contruído um quadro, onde eram colocadas novas sílabas à medida que eram aprendidas novas letras. Mais tarde, com o acompanhamento de instrumentos musicais que o estagiário ia trazendo (guitarra, piano, Ukelele), recordaram-se as canções já aprendidas.</p>
Avaliação	<p>Refiro os seguintes pontos positivos da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos foram capazes de identificar as sílabas; • Cantaram a canção com suporte musical; • Marcaram o tempo da música, utilizando apenas palmas; • Foram capazes de formar as novas sílabas. <p>Contudo, o facto do grande grupo ter preferido bater palmas ao invés do estalar os dedos, vem colocar a questão da relação do ritmo com a maturação neuromuscular e o desenvolvimento da motricidade fina. Considerando as diferenças etárias do grupo, percebe-se melhor a dificuldade das crianças mais pequenas estalarem os dedos e por isso preferirem bater palmas.</p> <p>Retiro deste registo a necessidade de futuramente desenvolver com as crianças estratégias musicais que envolvam, de diferentes maneiras, o corpo como instrumento de percussão.</p> <p style="text-align: right;">(Anexo C, figuras 3 a 10, p. 75 - 78)</p>

Atividade 5 – Criação e Exploração do Cantinho das Histórias

Data: 14 de dezembro de 2015

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Criar oportunidades de exploração de diferentes obras literárias;• Promover o gosto pela leitura;• Criar uma rotina de leitura e exploração de histórias;• Saber preencher uma ficha de leitura (Anexo 1).
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Livros de histórias infantis;• Manta, almofadas, cobertores;• Ficha de leitura (Anexo).
Descrição da Atividade	<p>Os alunos tiveram a oportunidade de explorar o “Cantinho das Histórias” que aos poucos foram construindo, com a ajuda dos encarregados de educação que forneceram mantas, almofadas, cobertores, livros..., para o novo espaço da sala de aula. Puderam escolher e explorar individualmente uma das obras literárias que se encontravam no “Cantinho das Histórias”.</p> <p>De seguida foi sugerido que dois alunos apresentassem o seu livro à turma, contando a história à sua maneira, recorrendo às ilustrações e a palavras que já conseguiam ler.</p> <p>As obras escolhidas foram “A Branca de Neve” e “Dez Rabanetes Deliciosos”.</p>
Avaliação	<p>Registo positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none">• A participação e o interesse dos alunos na exploração do novo espaço;• O gosto e o cuidado na manipulação e exploração dos livros;• A manifestação do gosto pela leitura no ambiente construído;• A atenção dos alunos na leitura dos contos;• A capacidade de leitura visual; <p>O Gonçalo S. e a Ana M. foram contando e explicando a história aos seus colegas. Constatou, no entanto, que os dois alunos a quem foi pedido para contar a história, manifestaram dificuldades no plano:</p> <ul style="list-style-type: none">• Da leitura das imagens;• E na identificação das letras já trabalhadas. <p>Esta constatação remete-me para a necessidade de reforçar atividades desta natureza, nomeadamente através da utilização de fantoches e dedoches.</p>

	<p>(Anexo B – Diário de bordo 2, p. 71)</p> <p>(Anexo C – figura 22, 23 e 24, p. 85 e 86)</p>
--	---

Atividade 6 – Apresentação da Letra “G”		Data: 1 janeiro de 2016
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar as letras já exploradas; • Identificar o fonema /g/ em diversas palavras; • Dar exemplos de vocábulos com o fonema referido; • Pronunciar o fonema /g/, associando-o às vogais (i.e. ga, gue, gui, go, gu); • Repetir palavras com o fonema /g/; • Desenhar o grafema g; <p>Promover o diálogo em grande grupo.</p>	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador - Site do Plano Nacional de Leitura (PNL); • Quadro de giz; • Guitarra; • Manual escolar. 	
Descrição da Atividade	<p>Apresentação da letra “G”, através da exibição de algumas imagens correspondentes a palavras que a contêm.</p> <p>Os alunos visualizaram essas imagens e repetiram as respetivas palavras (gato, galo, etc...)</p> <p>De seguida, desenharam o grafema relativo à letra “G”, utilizando os exercícios do manual escolar.</p> <p>Por fim, realizaram um jogo para associar palavras que começavam pela letra “G” a imagens, após a sua leitura correta.</p> <p>Aplicação da ficha de observação.</p>	
Avaliação	<p>Comparativamente à atividade “Aprendizagem da Letra “P””, foi utilizada uma abordagem diferente e, achei pertinente adotar esta estratégia do VER, OUVIR, REPETIR E ESCREVER, desafiando os alunos em diferentes tarefas.</p> <p>As atividades realizadas motivaram os alunos. Destaco na atividade, que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrou as letras já aprendidas; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificaram o grafema e o fonema da letra “G” em palavras e imagens; • Repetiram e referiram outras palavras que continham esta letra; • Representaram o grafema. <p>Desta atividade surgiu o planeamento de um quadro das sílabas que ajudasse as crianças a lembrar algumas palavras. Os alunos mostraram-se entusiasmados e partilhavam diariamente palavras para lá colocarem.</p> <p style="text-align: right;">(Anexo B – Diário de Bordo 3. p. 72) (Anexo C – Figura 21, p. 84)</p>
--	--

Atividade 7 - Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva Data: 22 de janeiro de 2016	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva; • Despertar o interesse para a literatura infanto-juvenil; • Promover o contacto com diversas obras literárias.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva. • Livros de literatura infanto-juvenil.
Descrição da Atividade	<p>Os alunos visitaram a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, onde tiveram oportunidade de observar e contactar com a área de literatura infanto juvenil, pesquisando livros do seu interesse.</p> <p>Participaram, ainda, na atividade “Sonhar com Letras e Sons”, com os Maestros Félix Alonso e Ricardo Fernandes.</p>
Avaliação	<p>Destaco desta atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A manifestação de interesse por parte dos alunos relativamente à utilização da biblioteca; • O respeito das suas regras; • O interesse pela área de literatura infanto-juvenil; • A participação ativa dos alunos; • A interpretação das canções com a voz, sons e gestos. <p>A atividade contribuiu para um contacto direto com uma biblioteca de grandes dimensões e para a participação numa atividade muito</p>

	enriquecedora.	(Anexo C – figuras 25 e 26, p. 86 e 87)
--	----------------	---

Atividade 8 – Construção de um livro Digital		Data: 25 a 29 de janeiro de 2016
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar a história “O Coelho Branco”; • Relembrar personagens da mesma história; • Recordar as canções das letras (i.e a canção da iguana -letra “i”; a canção do urso, letra “u”, etc...) • Reproduzir melodias; • Gravar e escutar as canções da história gravadas • Experimentar maneiras diferentes de produzir sons; • Utilizar marcadores com diversas cores; • Experimentar o uso do contorno nas ilustrações; • Representar em desenho o animal respetivo (personagem); • Ilustrar de forma pessoal. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • História “O Coelho Branco” • Computador; • Gravador; • Guitarra; • Folhas A4 de papel de cavalete; • Marcadores. 	
Descrição da Atividade	<p>Os alunos recordaram a história “Coelho Branco”, de António Torrado, recontando-a oralmente. De seguida, identificaram as suas personagens e procedeu-se à gravação da história em áudio, através de um gravador.</p> <p>Sendo as personagens da história animais, os alunos tiveram de reproduzir o comportamento da respetiva personagem, tentando imitá-la (locomoção, voz, postura, peso, etc.)</p> <p>Adicionalmente, gravaram-se as canções referentes a cada personagem (iguana, urso, orca, lagarta, etc.)</p> <p>A história foi dividida em 17 partes, relativas às cenas de cada personagem, atribuindo-se uma a cada aluno, que esteve responsável pela sua ilustração.</p> <p>Os estagiários explicaram que poderiam utilizar o contorno simples (com marcador) para os desenhos das cenas dos animais.</p>	

	Esta atividade foi apresentada aos pais, o que constituiu uma forte motivação para os alunos e um maior reconhecimento do seu trabalho.
Avaliação	<p>Na atividade final do projeto, destaco alguns itens.</p> <p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordaram as obras literárias que tinham explorado; • Mostraram agrado pela seleção da história “Coelhinho Branco”, de António Torrado; • Interpretaram com entusiasmo a sua personagem; • Relembaram e gravaram as canções das letras em conjunto; • Desenharam a parte da história da sua personagem com sucesso, utilizando a técnica do contorno; • Mostraram interesse na apresentação da história aos encarregados de educação. <p>Esta atividade uniu as aprendizagens dos alunos em relação às letras e o recurso à música, um instrumento muito apreciado por eles. Conseguiram nesta atividade, recordar as canções e as letras a ela associadas. Destaco o empenho dos alunos nas gravações, o seu entusiasmo perante a exposição e apresentação deste trabalho aos encarregados de educação, todo o trabalho de grupo subjacente à execução da atividade (a leitura e interpretação, os desenhos e as gravações).</p> <p style="text-align: right;">(Anexo C – figuras 27 e 28, p. 87 e 88)</p>

Observação: Dada a natureza da turma e a presença de um aluno com NEE que necessitava de apoio, na maior parte das atividades, ele foi acompanhado individualmente, quer por mim, quer pelo meu par pedagógico da prática de estágio. O auxílio da minha colega de estágio foi imprescindível para a realização das atividades e as observações realizadas.

Apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação

Nesta secção, apresento, analiso e reflito sobre os dados obtidos através das fichas de observação anteriormente referidas. Serão, ainda, apresentadas tabelas e gráficos com os resultados obtidos. Como referi no capítulo: *Métodos e Técnicas de Recolha de Dados*, esta ficha de observação foi aplicada em três fases do projeto de intervenção:

- Numa fase inicial (Anexo D, Ficha 1, p. 91 e 92)
- Numa fase intermédia (Anexo D, Ficha 2, p. 93 e 94)
- E numa fase final (Anexo D, Ficha 2, p. 95 e 96)

A primeira aplicação da ficha de observação não cobriu a totalidade dos alunos (16), dado que dois (2) estiveram ausentes. Após a recolha de dados e análise da ficha observam-se os seguintes resultados:

Quadro V – Ficha de Observação - 1ª Aplicação

Ficha de Observação - 1ª Aplicação – Data 14/12/2015						
Alunos (16) -2	Exercícios					
	Exercício 1 – Observar e copiar as palavras (6 itens)	Exercício 2 – Ouvir e selecionar a palavra correta (5 itens)	Exercício 3 – Juntar sílabas e formar possíveis palavras (4 itens)	Exercício 4 – Escolher a palavra que dá sentido à frase (4 itens)	Exercício 5 – Escrever uma frase que contenha a palavra (3 itens)	TOTAL (22 itens)
Alexandre	6	5	4	4	3	22
Ana M.	6	5	4	4	3	22
Andreia	6	5	4	2	3	20
Bruna B.	6	5	0	0	0	11
Bruna P.	6	5	4	4	3	22
Catarina	6	5	4	4	0	19

Eduardo	6	5	4	0	0	15
Eva	6	5	4	4	3	22
Fábio	0	5	0	0	0	5
Gabriel	6	5	2	2	0	15
Gonçalo G.	6	5	3	4	0	18
Gonçalo S.	4	5	3	1	0	13
Guiomar	NÃO REALIZOU A FICHA					
Leandro	5	0	4	0	0	9
Rodrigo	4	5	0	0	0	9
Tomás	NÃO REALIZOU A FICHA					
Total dos Valores de cada exercício	73 /84	65/70	40/56	28/56	15/42	

Média dos resultados = 12,9 itens

Correspondente a 58,6%

CÁLCULO

$$22 \text{ ----- } 100\%$$

$$12,9 \text{ ----- } x \qquad x = 1290 : 22 = \mathbf{58,6\%}$$

Os dados presentes na ficha mostram que:

- Quatro (4) alunos responderam positivamente a todos os itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a vinte (20) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a dezanove (19) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a dezoito (18) itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a quinze (15) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a treze (13) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a onze (11) itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a nove (9) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a cinco (5) itens;

De todos os exercícios da ficha, os alunos tiveram mais sucesso no exercício 2, (Ouvir e selecionar a palavra correta) sendo que treze (13) alunos responderam corretamente a todos os itens (apenas o aluno com NEE não respondeu). Outro dado a apontar é o facto de nove (9) alunos não terem realizado o último exercício (escrever uma frase que contenha a palavra). Os restantes alunos responderam corretamente ao mesmo. Também se constata que no exercício 4 (escolher a palavra que dá sentido à frase), seis (6) alunos responderam corretamente a tudo e cinco (5) alunos não resolveram nenhum item desse exercício. Quanto ao exercício 3, (juntar sílabas e formar possíveis palavras), oito (8) alunos responderam corretamente a todos os itens.

Pelos cálculos efetuados, observa-se no quadro uma média muito baixa de resultados. Chegou-se a uma média de 58,6% na resolução da ficha por parte dos alunos, isto é, em média a turma respondeu a aproximadamente treze (13) itens.

Chegando à segunda fase de aplicação da ficha de observação, foram recolhidos os seguintes dados:

Quadro VI – Ficha de Observação – 2ª aplicação

Ficha de observação - 2º aplicação – 18/01/2016						
Alunos (16)	Exercícios					
	Exercício 1 – Observar e copiar as palavras (6 itens)	Exercício 2 – Ouvir e selecionar a palavra correta (5 itens)	Exercício 3 – Juntar sílabas e formar possíveis palavras (4 itens)	Exercício 4 – Escolher a palavra que dá sentido à frase (4 itens)	Exercício 5 – Escrever uma frase que contenha a palavra (3 itens)	TOTAL (22 itens)
Alexandre	6	5	4	4	0	19
Ana M.	6	5	4	4	3	22
Andreia	6	5	4	4	1	21
Bruna B.	6	5	4	0	0	15
Bruna P.	6	5	4	4	3	22

Catarina	6	5	4	0	0	15
Eduardo	6	5	4	4	1	20
Eva	6	5	3	4	3	21
Fábio	2	0	0	0	0	2
Gabriel	6	5	4	4	0	19
Gonçalo G.	5	1	0	0	0	6
Gonçalo S.	6	5	4	0	0	15
Guiomar	6	1	4	2	0	13
Leandro	5	3	2	0	0	10
Rodrigo	6	5	3	0	0	14
Tomás	6	5	0	0	0	11
Total dos Valores de cada exercício	90 /96	55/80	48/64	30/64	11/48	

**Média dos resultados = 15,3 itens
correspondente a 69,5%**

CÁLCULO

$$\begin{array}{rcl}
 22 & \text{-----} & 100\% \\
 15,3 & \text{-----} & x \qquad \qquad x = 1530 : 22 = \mathbf{69,5\%}
 \end{array}$$

Da análise do quadro observa-se que:

- Dois (2) alunos responderam positivamente a todos os itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a vinte (20) itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a vinte e um (21) itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a dezanove (19) itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a quinze (15) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a treze (13) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a catorze (14) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a onze (11) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a dez (10) itens;

- Um (1) aluno respondeu corretamente a seis (6) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a dois (2) itens;

Observando o quadro constata-se que o exercício onde se obteve mais resultados positivos, foi, o exercício 1 (observar e copiar as palavras). Neste exercício, treze (13) alunos responderam na totalidade e corretamente e outros três (3) erraram não completaram o exercício. Já o exercício 5 (escrever uma frase que contenha a palavra) obteve piores resultados, verificando-se que apenas três (3) responderam corretamente aos itens e onze (11) alunos não realizaram o exercício.

Quanto ao exercício 4 (escolher a palavra que dá sentido à frase), dos dezasseis (16) alunos apenas sete (7) responderam a todos os itens corretamente. Observa-se também que dez (10) alunos responderam corretamente ao exercício 3.

Por último, no exercício 2 (ouvir e selecionar a palavra correta), doze (12) alunos responderam corretamente a todos os itens e apenas o aluno com NEE não respondeu a nenhum item.

Efetuados os cálculos, chegou-se a uma média de 69,5% na resolução da ficha por parte dos alunos, isto é, em média a turma respondeu a aproximadamente quinze (15) itens.

Comparativamente à ficha aplicada anteriormente, observa-se um ligeiro aumento da média dos resultados obtidos.

De seguida apresento o quadro relativo à última aplicação da ficha de observação:

Quadro VII – Ficha de Observação – 3ª aplicação

Ficha de observação - 3º aplicação – 01/02/2016						
Alunos (16) -1	Exercícios					
	Exercício 1 – Observar e copiar as palavras	Exercício 2 – Ouvir e selecionar a palavra correta (5 itens)	Exercício 3 – Juntar sílabas e formar possíveis palavras (4 itens)	Exercício 4 – Escolher a palavra que dá sentido à frase	Exercício 5 – Escrever uma frase que contenha a palavra	TOTAL (22 itens)

	(6 itens)			(4 itens)	(3 itens)	
Alexandre	6	5	4	4	3	22
Ana M.	NÃO REALIZOU A FICHA					
Andreia	6	5	4	4	3	22
Bruna B.	6	5	4	4	3	22
Bruna P.	6	5	4	4	3	22
Catarina	6	5	4	4	3	22
Eduardo	6	5	4	4	2	21
Eva	6	5	4	4	3	22
Fábio	6	5	4	4	0	19
Gabriel	6	5	4	1	3	19
Gonçalo G.	6	5	4	4	3	22
Gonçalo S.	6	5	4	4	3	22
Guiomar	6	5	4	4	2	21
Leandro	6	5	4	0	0	15
Rodrigo	6	5	2	0	0	13
Tomás	6	5	4	4	3	22
Total dos Valores de cada exercício	90/90	75/75	58/60	45/60	31/45	

**Média dos resultados = 20,4 itens
correspondente a 92,7%**

CALCULO	
22 ----- 100%	
20,4 ----- x	x = 2040 : 22 = 92,7 %

Na aplicação desta ficha, um (1) aluno não estava presente, sendo que a totalidade de alunos que participou foi quinze (15) alunos.

Analisando os dados do quadro, verifica-se que:

- Nove (9) alunos responderam positivamente a todos os itens (22);

- Dois (2) alunos responderam corretamente a vinte e um (21) itens;
- Dois (2) alunos responderam corretamente a dezanove (19) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a quinze (15) itens;
- Um (1) aluno respondeu corretamente a treze (13) itens.

Verifica-se que os alunos responderam a todos os itens dos exercícios 1 e 2 (1 - observar e copiar as palavras; 2 - ouvir e selecionar a palavra correta. É também observável pelo quadro que, nesta aplicação, dez (10) alunos responderam a todos os itens do último exercício (escrever uma frase que contenha a palavra) e apenas três (3) não responderam a nenhum dos itens deste exercício. É pertinente referir que nas fichas anteriores houve um fraco desempenho na resolução deste exercício.

Também se constata que no exercício 4 (escolher a palavra que dá sentido à frase), houve igualmente uma melhoria, observando-se que doze (12) alunos responderam na totalidade e de forma correta a este exercício e apenas um (1) aluno não respondeu. Quanto ao exercício 3, (juntar sílabas e formar possíveis palavras), apenas um (1) aluno não respondeu a todos os itens, errando dois (2) itens.

Desta vez, pelos cálculos, verificou-se uma média notavelmente superior aos resultados das fichas anteriores. Chegou-se a uma média de 92,7% na resolução da ficha por parte dos alunos, isto é, em média a turma respondeu a vinte (20) itens.

Análise e discussão dos resultados

Verificaram-se, ao longo das aplicações algumas flutuações que devem ser salientadas. Os alunos, na primeira ficha de observação, obtiveram baixos resultados, podendo isto ser justificado pelo facto de ser a primeira aplicação e o primeiro contacto com este tipo de exercícios.

Comparativamente ao resto das fichas de observação, esta foi aquela onde, globalmente, os alunos tiveram resultados mais baixos. Se relacionarmos os dados da primeira aplicação da ficha com os dados da segunda ficha, verificamos que os alunos tiveram mais facilidade na resolução do exercício de ouvir a palavra, enquanto na segunda aplicação da ficha o exercício com melhor desempenho por parte dos alunos foi o exercício de observar e copiar as palavras.

Outra diferença que também se verificou da passagem da primeira para a segunda ficha de observação foi relativamente ao exercício 4 (escolher a palavra que dá sentido à frase). Observou-se uma diminuição do número de alunos que responderam a este exercício. A mesma situação ocorreu com o exercício 5 (escrever uma frase que contenha a palavra), apesar da ligeira diferença nos resultados.

Ainda acrescento que no exercício 3 (juntar sílabas e formar possíveis palavras), durante a resolução da primeira ficha houve alguma dificuldade por parte dos alunos e, por isso, necessidade de explicar novamente o exercício. Como já observado, a construção de palavras através das sílabas era uma tarefa que necessitava de um reforço e alguma prática. Foi nesse sentido que foi realizada, a atividade “Letras misturadas” em mais momentos do projeto. Os alunos tiveram a possibilidade de formarem mais palavras depois de aprenderem mais letras (**Anexo C – Fig. 21, p. 80**).

Como também foi observado pelos resultados dos exercícios 4 e 5, a construção de frases devia também ser alvo de atenção. Foram realizadas mais propostas aos alunos, como a construção de frases (**anexo C, fig. 19 e 20, p. 79**) as atividades de leitura no “Cantinho das Histórias” (**Anexo C – fig. 22, 23 e 24, p. 81**), experiências diversas com obras literárias (uso de fantoches, dedoches), a gravação do livro digital, etc., que poderão ter levado aos melhores resultados da última ficha.

A grande diferença que se salienta é em relação à última aplicação da ficha de observação, onde os alunos tiveram um melhor desempenho em todos os exercícios. Isto é, houve mais respostas corretas nesta última ficha de observação comparativamente às outras fichas.

Podemos observar no quadro seguinte a evolução da média de resultados corretos das fichas utilizadas como instrumento de observação:

Quadro VIII – Evolução dos Resultados das fichas de Observação

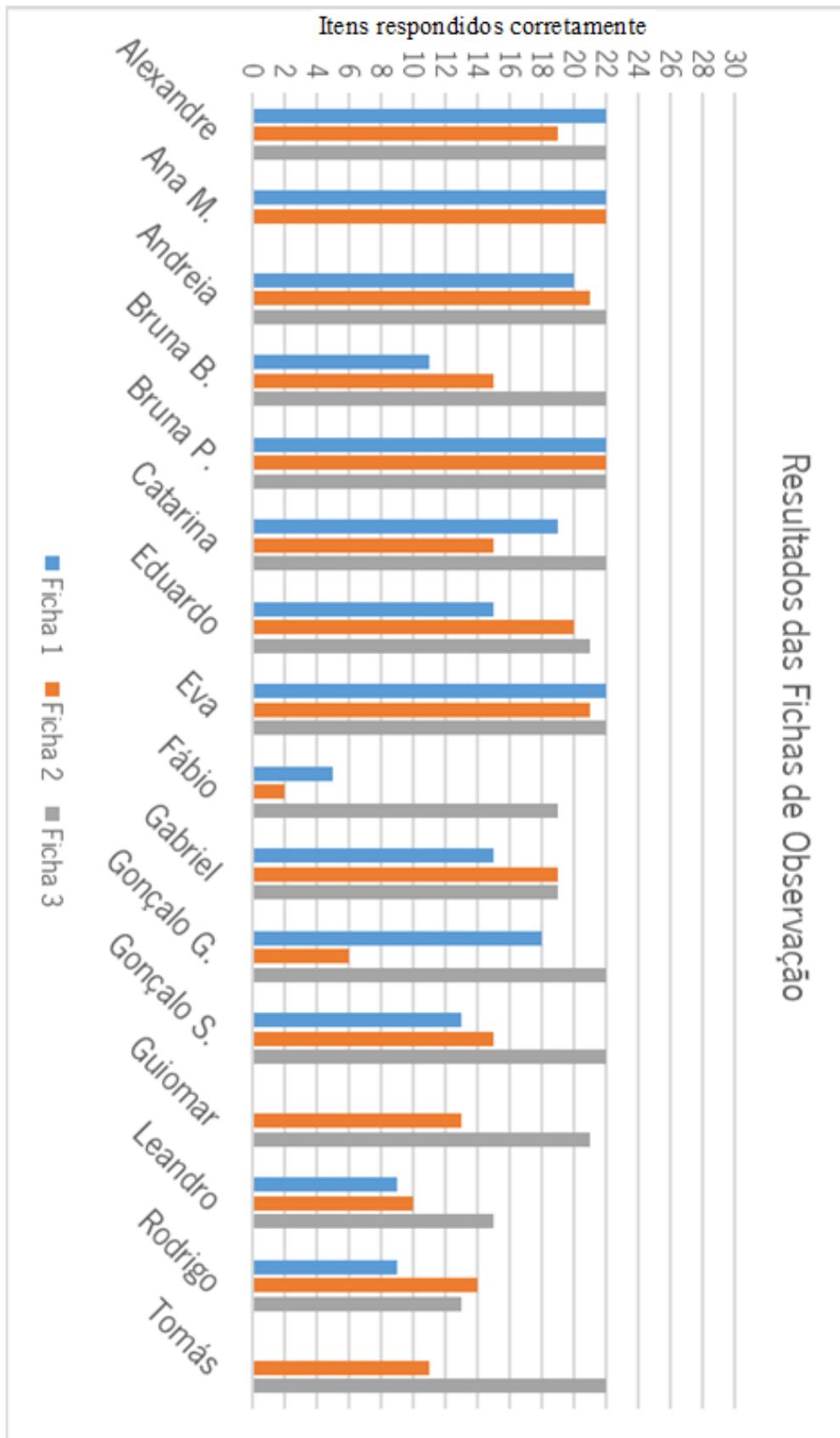


Por último, apresento os resultados individuais das fichas, onde podemos observar a evolução de cada aluno.

Observa-se que, globalmente, os alunos tiveram melhores resultados na última ficha, que foi na fase final do projeto. Apenas um (1) aluno teve um resultado inferior (menos 1 item) na última ficha de observação. Destaco a melhoria bastante significativa do aluno com NEE (Fábio, 7 anos), que foi mostrando inicialmente pouco interesse na ficha, mas na última aplicação resolveu-a, tendo resultados bastante positivos. Fiquei surpreso por esta melhoria e pela sucessiva demonstração de interesse ao longo das atividades propostas.

O **Quadro IX**, apresenta a evolução dos alunos e respectiva melhoria nas aprendizagens realizadas:

Quadro IX – Resultados das Fichas de Observação



Considerações Finais

Apresentação

Neste capítulo final, apresento uma avaliação global de todo o projeto de intervenção realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II. Ao longo do processo, foram utilizadas estratégias e métodos, tendo sido realizadas diversas atividades no sentido de motivar os alunos e permitir conquistar resultados e sucessos ao nível das aprendizagens. Nesta conclusão e avaliação irei falar do impacto que este projeto teve nas crianças da turma e na minha formação pessoal e profissional.

Por último, irei expor as dificuldades, os anseios e as limitações relativas ao desenvolvimento deste projeto.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido neste projeto de intervenção permitiu-me adquirir experiência e desempenhar um papel de investigador ativo e participativo. Procurei, ao longo do projeto, investigar, estudar e responder da melhor forma às situações que ia vivenciando com os alunos.

Avalio de forma muito positiva a minha prática pedagógica e o resultado do trabalho de investigação e intervenção.

Todo este trabalho foi enriquecedor, pois conferiu à minha prática profissional experiências, oportunidades, autonomia e o desejo de investigar e saber mais. Graças a este trabalho pude constatar o meu crescimento e avanço como professor investigador.

Após ter realizado este projeto, compreendo que devemos sempre investigar e refletir sobre a nossa ação, sabendo que devemos e podemos, mudar o nosso plano de intervenção no sentido de melhorar a prática, obter melhores resultados e nos adaptarmos aos alunos e às suas necessidades. Desta forma, com um olhar mais sistematizado, procurei, de forma ativa, dar resposta às problemáticas observadas.

Em relação à base do projeto, desde o início que mostrei um enorme interesse por relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita com a música, tendo sido este tema, motivo de entusiasmo: em primeiro lugar, no que toca à leitura, pois desde muito cedo que a criança se relaciona com a mesma (a constante presença das letras, da leitura, e das histórias no seu dia-a-dia); em segundo lugar, relativamente à música, o facto de podermos estabelecer a

ligação desta aprendizagem com a música, que possui um leque de características benéficas para o desenvolvimento humano, torna a aprendizagem mais rica, proveitosa e prazerosa.

Outro motivo do meu interesse pelo tema é a importância da aprendizagem da leitura para as crianças: todos sabemos que o contacto que é proporcionado à criança com a leitura, em âmbito do 1.º ciclo, é fundamental para o seu percurso escolar, académico e pessoal, visto ser a primeira etapa do contacto com novos conhecimentos e conteúdos.

Ao longo do projeto de intervenção, como já referido, recorreu-se à música e às suas características lúdicas para captar o aluno e proporcionar uma aprendizagem significativa. Foram diversas as estratégias que permitiram observar o potencial da música em contexto de sala de aula, como as canções das letras (que permitiram memorizar de forma lúdica as letras aprendidas); a “Canção das Sílabas” (para a prática da leitura silábica); o contacto diversificado com obras literárias, etc. Estas estratégias permitiram, de uma perspetiva lúdica e ativa, que as crianças se envolvessem com entusiasmo nesta aprendizagem da leitura e da escrita.

Foram, assim, variadas as atividades realizadas ao longo do projeto que tanto permitiram o contacto com a leitura como o contato com a música.

De acordo com os objetivos de investigação e intervenção propostos, estudei o contributo da música na iniciação à leitura e à escrita na turma do 1º 7, tendo sido observados resultados muito positivos, como demonstrado pelos dados recolhidos.

Na investigação e intervenção realizada, a música apresentou-se como um elo de ligação com as crianças e as suas aprendizagens, nomeadamente a nível da leitura e da escrita.

Cabe, efetivamente, ao professor, observar previamente os conhecimentos de cada aluno, de modo a planificar as suas aulas com base nas dificuldades evidenciadas por estes.

Nesta ordem de ideias, torna-se fundamental que o aluno, quando entra para o 1.º ciclo do ensino básico, se ainda não teve a oportunidade, se familiarize com o mundo da escrita, pois se os resultados são importantes, as suas causas, a bom ritmo, irão possibilitar que ninguém se perca ao longo do percurso que é a aprendizagem da leitura e da escrita.

Avalio de forma muito positiva o decorrer deste projeto, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos no âmbito da leitura e da escrita. No final deste projeto observa-se um progresso dos alunos neste âmbito, através dos dados das fichas de observação que, apesar de serem relativos, demonstram uma melhoria bastante significativa das aprendizagens realizadas.

Admito que no início do projeto me deparei com algumas dificuldades no que toca a estruturação da minha intervenção de acordo com o tema, sendo que os dados recolhidos pela

investigação teórica, eram escassos. Porém, nesta dificuldade encontrei o desejo de investigar futuramente muito mais sobre a música e os seus contributos para a língua materna, concretamente a iniciação à leitura e à escrita e, dessa forma, poder vir a utilizar este recurso de forma metodizada em contexto de sala de aula. Penso que ao nível de outros conteúdos, a música pode vir a ser cada vez mais explorada e apreciada pelos alunos e, até mesmo, por professores.

Considero que a duração do estágio foi, também, uma limitação no desenvolvimento do projeto. Porém, apesar deste limite de tempo e de achar que a evolução dos alunos não se deve exclusivamente à minha intervenção, descrevo como muito significativas e vantajosas as estratégias adotadas. Assim, para o futuro aconselho a realização de mais do que um ciclo de investigação-ação, tentando desenvolver outros planos de ação que poderiam ter sido realizados e analisados.

Todo este projeto teve as crianças como principal base. São elas o motor orientador da minha ação e investigação, sendo que pretendi, e pretendo, que toda a minha prática se baseie nelas: os seus desejos, as suas preocupações, os seus anseios, as suas dificuldades individuais... As crianças são o principal rumo da Educação: temos de nos aproximar delas e ajudá-las no processo de ensino e aprendizagem, para assim, de mãos dadas, crescermos os dois: professor e aluno.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). Metodologia da investigação em psicologia e educação.

Braga: Psiquilíbrios

Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L., (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e

ortográfica 1st ed. M. da E. D.-G. de I. e de D. Curricular & Autores, eds., Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Autores. Available at:

http://dge.mec.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documents/ensino_e_escrita_net.pdf. Baskerville, (1999).

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas in *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, p. 15-80.

Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papyrus Editora

Brito, T. A. (2003)..Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis,

Bruscia, K. (2000). *Definindo musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Cortesão, L. e Stoer, S. (1997) – Investigação-Acção e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. Educação, Sociedade e Culturas, nº 7.

Craidy, C. M.; Kaercher, G. (2001), (Orgs). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cunha, S. M. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita - Factores pedagógicos e cognitivos*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Deshaies
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do Local em Educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Ministério da Educação.
- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T., (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* 1st ed. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, eds., Available at:
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:O+Conhecimento+d+a+L?ngua+:+Desenvolver+a+consci?ncia+fonol?gica#0>.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 2. ed. São Paulo: Summus.
- Gomes, N. R.; Biagioni, M.; Visconti, M. (1996). *A criança é a música*. São Paulo: Fermata do Brasil.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. France: PUF Psychologie d'aujourd'hui.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em*

- idade pré-escolar*. (3ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hébert, M. L.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jaeger, W. (2003). *Paideia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Quivy, R & Campenhoudt T, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Koelsch, S. (2009). A neuroscientific perspective on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Jul; 1169:374-84. PubMed PMID: 19673812.
- Latorre, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed.Graó.
- Leitão, M. L. et al (1993). *Da criança ao aluno- Um itinerário Pedagógico: Ensinar é investigar*. Lisboa: I.I.E.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-36.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação, ed., Lisboa.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP.

Moresi, E. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB.

Nicolau, M. L.; Dias, M. C. M. (orgs.), (2003). *Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância*. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

Norman, D. A.; Bobrow, D. G. (1979) Sobre el Papel de los Procesos Activos de la Memoria en la Percepción y en la Cognición. In: COFER, C. H. N. (Ed.). *Estrutura de la Memoria Humana*. Barcelona: Omega, , p. 127-147.

Pereira C, Borges, I, (2015) *Português I – Pasta Mágica*, Ensino Básico, 1º Edição, Porto, Areal Editores

Pereira, Í.S.P.; Viana, F.L. & Silva, C. V. (2015). Sobre a formação do professor alfabetizador : contributos para a caracterização do conhecimento de base do professoralfabetizado . *Perspectiva* , 33 (1). Florianopolis, pp. 231–259.

Pereira, A.; Ramos, A.; Viana, F. L.; Tilve, M.a D. F.; Castanheira, G.; Castanho, M.. da G.B., (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*, Casa do Professor, Braga, p.41–59.

Ramos, C; Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 5, (1), pp. 13-33.

Santos, E., Morais, C., and Paiva, J. "Formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática – um estudo da Região Autónoma da Madeira " in: 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres, 2004.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

- Silva, S. R. R. (2012), Poesia: um indispensável supérfluo : um percurso pelas "Rimas Traquinas". Braga: Trinta por Uma Linha.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practioner. How professionals thinks in action*. New York: Basic Books INC Publishers,
- Silva, V. A. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil, in Domingos Guimarães de Sá. *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Snowling, M. J. (2004). Language skills and learning to read. *The Psychologist*, 17, (8), pp. 438-441.
- Souza, L. V. (1999). *Sentido na Produção de texto Crianças em fase de alfabetização- Goiânia, FONTE DE FINANCIAMENTO: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INCENTIVO A DOCÊNCIA – PIBID*.
- Sousa, R.B. de, (2013). *Aprendizagem da Leitura e Consciência Fonológica: O impacto do Método de Ensino*. Lisboa: ISPA.
- Teles, Paula (2007). *Leitura e Caligrafia I*. Lisboa: *Distema* (pág 13,14) Escola Superior de Educação /Politécnico de Coimbra
- Terzi, S. B. (2001). *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: P Pones.
- Trilla, J. (1998) *Animação Sociocultural – teorias programas e âmbitos*. Lisboa: Editorial Ariel
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da*

leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. Análise Psicológica, 1, (22) , pp. 193-212.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., & Santos, V. D. (2007). *Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. Psicologia: Teoria, investigação e prática, 2 , pp. 261-270.*

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1994) *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora.

Zabalza, M. A. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A – NOTAS DE CAMPO REGISTOS DOS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS

Nota de Campo 1 - Atividade “Teia do Conhecimento” - 27 de Outubro de 2015

Atividade “Teia do Conhecimento”	
Intervenientes	Diálogo
Estagiário	“Então vamos começar pela Bruna.B. O que achas que vai ser a escola para ti?”
Bruna B.(5 anos)	“Brincar, estudar e ser grande”
Estagiário	“E Tu, Rodrigo, o que pensas que a escola vai ser?”
Rodrigo (5 anos)	“Brincar com os amigos, estudar para ser grande.”
Estagiário	“E tu, T., o que gostarias de aprender na escola?”
Tomás (6 anos)	“Na escola queremos aprender a escrever, a ler, a contar.”
Estagiário	E tu L. o que gostas de fazer agora que já entraste para a escola?
Leandro (6 anos)	“Eu na escola gosto muito de ler”
Estagiário	Quer dizer, gostavas de aprender a ler, não é? E já foste a alguma biblioteca?
Leandro (6 anos)	“Não.”
Neste momento, perguntou-se aos alunos se já tinham ido a uma biblioteca, e a maioria respondeu que não.	
Estagiário	E tu L2, o que gostas de fazer na escola?
Leonor (5 anos)	“Gosto de aprender as músicas das letras”
Gonçalo (5 anos)	“Eu também gosto das músicas e da matemática. E de ler. Quero muito aprender a ler livros interessantes”
Estagiário	“Isso é muito bom. É bom ver-vos entusiasmados para aprender. Agora passa o novelo para o Gonçalo S, por favor. O que gostas mais de fazer na escola, Gonçalo?”
Gonçalo S. (6 anos)	“Escrever”
Estagiário	“E tu Gabriel?”
Gabriel (6 anos)	“Ler”

Nota de Campo 2 - Atividade “Aprendizagem da letra P” – 29 de Outubro

Atividade “Aprendizagem da letra P”	
Intervenientes	Diálogo
Depois da visualização do clip de vídeo...	
Estagiário	“Quem é que me consegue lembrar das palavras que apareceram no filme? Ponham os dedos no ar”
Bruna P (5 anos)	“Pedro”
Estagiário	“Boa. Mais palavras.”
Leandro (6 anos)	“Pintor
Estagiário	“Tomás, lembraste de alguma?”
Tomás (6 anos)	“Palete e pincel.”
Estagiário	“Muito bem, quem se lembra de mais?”
Rodrigo (5 anos)	“Policia”
Estagiário	“Ainda falta uma, quem se lembra?”
Leonor (5 anos)	“Parede”
Estagiário	“Muito bem! Agora sabem qual é a letra que estamos a prender?”
Os alunos responderam em simultâneo que se tratava da letra ”p”.	

ANEXO B – DIÁRIO DE BORDO

1 - Atividade – “Letras Espalhadas” – Semana de 26 a 29 de outubro de 2015

(...) Depois destas tarefas, também foi realizada nesta semana uma atividade que serviu de revisão do que foi aprendido. A atividade chamava-se “Letras Espalhadas” e aos alunos foram entregues letras, ditongos e sílabas em cartões que serviriam para fazer a construção de palavras. Este exercício lúdico permitiu observar como as crianças faziam a identificação das letras e também combinações possíveis para formar palavras. Os alunos mostraram-se entusiasmados na realização da atividade.

Observamos que alguns alunos tinham dificuldade na discriminação das letras e para orientá-los repetimos no quadro a construção das sílabas com a letra “p” (“pa”, “pe”, “pi”, “po” e “pu”).

Observamos que o Leandro, (6 anos) a Bruna B. (5 anos), o Rodrigo (6 anos) e o Fábio (7 anos) tinham algumas dificuldades e quando pedíamos para lerem as sílabas, hesitavam e não eram capazes de associar as letras aos fonemas.

Vimos assim, que esta aprendizagem exigiria um treino regular e um maior contacto com este tipo de exercícios, que pensamos que podíamos realizar futuramente.

2 - Atividade – “Construção e Exploração do Cantinho das Histórias” – Semana de 14 a 17, Dezembro

Nesta semana, os alunos puderam explorar alguns livros e tiveram a oportunidade de os narrar para os seus colegas. Como os alunos ainda não sabiam ler, tinham de ver as ilustrações, decodificar algumas palavras e dessa forma contar a história aos seus colegas. As obras que escolheram foram “A Branca de Neve” e “Dez Rabanetes Deliciosos”. O Gonçalo S. e a Ana Margarida escolheram esses livros e com alguma dificuldade foram contando e explicando a história aos seus colegas.

O Gonçalo S. tinha alguma dificuldade na leitura e precisou de uma ajuda. Quando lhe expliquei que no livro tinha a palavra rabanetes, ele começou a contar as figuras que estavam salientes no livro e que em cada página variavam. “São dez rabanetes deliciosos todos em fila. Um, dois, três...” E sucessivamente ia contando a história. Estas primeiras sessões no novo espaço seriam o início do envolvimento dos alunos com a leitura e o gosto pelos livros.

3 - Atividade – “Aprendizagem da Letra G” – Semana de 11 a 15 de janeiro de 2016

A primeira intervenção desta semana foi a aprendizagem da letra “g”. Os estagiários iniciaram a aula questionando os alunos sobre as letras já aprendidas. Perguntou-se aos alunos qual seria a letra que iriam aprender e eles, sabendo que no manual se encontrava a letra “g” depois da letra “r”, (já aprendida anteriormente), souberam responder. Primeiramente apresentamos o “g” minúsculo, depois o Gabriel (6 anos) quis voluntariar-se para escrever a letra “g” maiúscula e então permitimos que o fizesse. Depois explicamos no quadro como se fazia o grafema.

De seguida perguntei aos alunos para que usámos a letra maiúscula e eles responderam que esta letra servia para os nomes das pessoas, das cidades e dos países.

Depois, com recurso ao computador visitamos o site do “Caminho das Letras” e foi dada permissão ao Gonçalo G. (6 anos) para seleccionar a letra que foi aprendida, para todos juntos visualizarmos a animação que surgia. Depois foi dito aos alunos que na turma haviam três meninos que tinham a letra “g” no nome. O Gabriel interveio dizendo que ele tem duas letras “g” no nome. Eu pedi que dissesse o seu nome e ele disse que era Gabriel Ângelo.

Dado que a letra “g” é um caso especial, expliquei que esta letra também possui outro som, ou seja, em casos específicos podia ler-se de outro modo. A fim de não confundir os alunos, referi que mais à frente iríamos falar sobre isto, pelo que precisavam estar muito atentos.

De seguida, e no sentido de ampliar o uso da letra “g”, mostrei aos alunos um conjunto de imagens cuja palavra se iniciava pela letra “g” (gato, galo, gorila) pedindo-lhes para repetirem as palavras.

Depois desta atividade, construiu-se um cartaz com as sílabas que se podiam formar com a letra “g”. É importante este contacto com as palavras e o fonema novo para a discriminação das letras e a associação do som à letra.

(...)

Tivemos então de explicar que no caso da letra “e” e da letra “i”, para que o som fosse “gue” e “gui”, o “g” precisava da ajuda da letra “u” para ter mais força. Explicámos também, que se escrevêssemos “ge” ou “gi” (e demos o exemplo das palavras *gelado* e *girafa*) o som que a letra “g” dava à sílaba já seria diferente. Leandro (6 anos) interveio dizendo: “O meu primo chama-se Gil”. As crianças mostraram-se atentas à explicação e nós

fomos dando exemplos de outras palavras com as mesmas letras. Depois da explicação, dissemos às crianças que mais tarde se falaria sobre estas sílabas (“ge” e “gui”) e o som “j”.

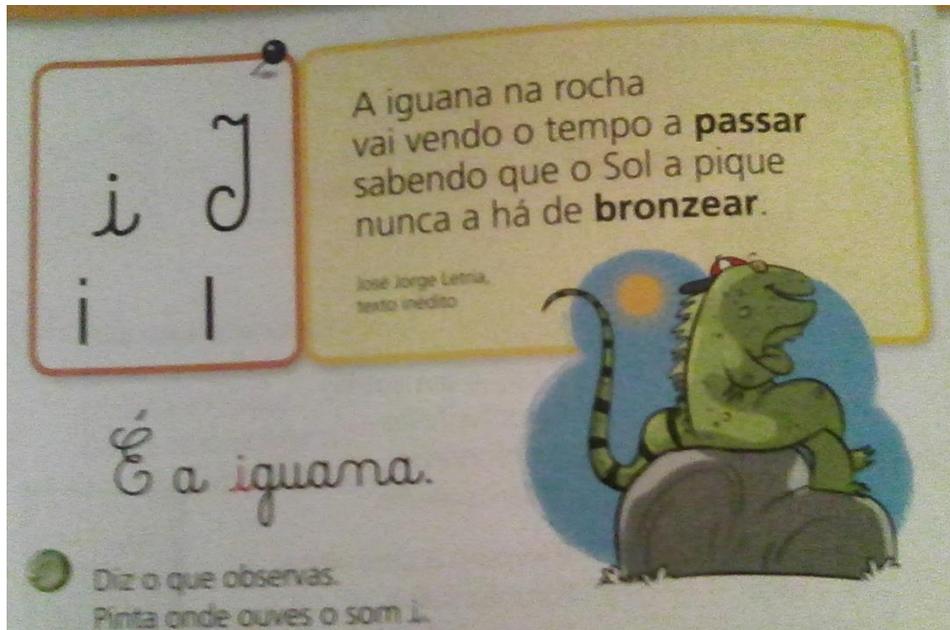
Seguidamente, pedimos aos alunos que lessem as sílabas que iam sendo por nós apontadas no quadro, revendo assim o que aprenderam. Os alunos conseguiram repetir as sílabas e depois completou-se o quadro silábico com as sílabas da nova letra aprendida

Logo de seguida, foi construído o cartaz com as diferentes sílabas e de seguida as crianças ouviram a canção do galo, que se encontrava no manual.

No final os alunos utilizaram o manual para desenhar a letra (minúscula e maiúscula) e depois realizou-se a ficha para registar a evolução da leitura dos alunos. Esta é a segunda intervenção que foi feita através de uma ficha de exercícios. (...)

Anexo C - Figuras

Fig. 3 - Canção da Letra "i"



A card for the letter 'i'. On the left, a box contains the lowercase 'i' and uppercase 'I' in cursive and print. To the right, a yellow box contains the text: "A iguana na rocha vai vendo o tempo a **passar** sabendo que o Sol a pique nunca a há de **bronzear**." Below this is the author's name: "José Jorge Letria, texto inédito". An illustration shows a green iguana sitting on a rock under a sun. Below the illustration, the text reads: "É a **iguana**." At the bottom left, a small green circle with a leaf icon is followed by the text: "Diz o que observas. Pinta onde ouves o som **i**."

Fig. 4 - Canção da Letra "U"



A card for the letter 'U'. On the left, a box contains the lowercase 'u' and uppercase 'U' in cursive and print. To the right, a yellow box contains the text: "O andar desajeitado deste urso **grandalhão** não esconde a força que tem quando em alguém põe a **mão**." Below this is the author's name: "José Jorge Letria, texto inédito". An illustration shows a brown bear sitting and holding a small blue object. Below the illustration, the text reads: "É o **urso**." At the bottom left, a small green circle with a leaf icon is followed by the text: "Diz o que observas. Rodeia as imagens onde ouves o som **u**."

Fig. 5 - Canção da Letra “E”

É a mulher do cavalo
e tem potros para **criar**
galopa alegre nos campos
com um sonoro **relinchar**.

José Jorge Letria,
texto inédito

É a égua.

The page features a light purple background. On the left, a rounded rectangle contains the lowercase 'e' and uppercase 'E' in both cursive and printed styles. To the right, a yellow-bordered box contains a poem about a woman and her horse. Below the text, a brown horse with a pink hat is galloping across a green field. At the bottom left, the sentence 'É a égua.' is written in cursive, with 'é' in blue and 'é' in red.

Fig. 6 - Canção da Letra “O”

Dona Orca como passa?
Quer vir comigo à **boleia**
de uma onda que nos traga
notícias da maré **cheia**?

José Jorge Letria,
texto inédito

É a orca.

Diz o que observas.
Pinta onde ouves os diferentes sons do o.

The page has a light green background. On the left, a rounded rectangle shows the lowercase 'o' and uppercase 'O' in cursive and printed styles. To the right, a yellow-bordered box contains a poem about an orca. Below the text, a black and white orca is shown breaching the water. At the bottom left, the sentence 'É a orca.' is written in cursive, with 'é' in blue and 'o' in red. Below this are two green circular icons followed by two lines of text: 'Diz o que observas.' and 'Pinta onde ouves os diferentes sons do o.'

Fig. 7 - Canção da Letra “A”

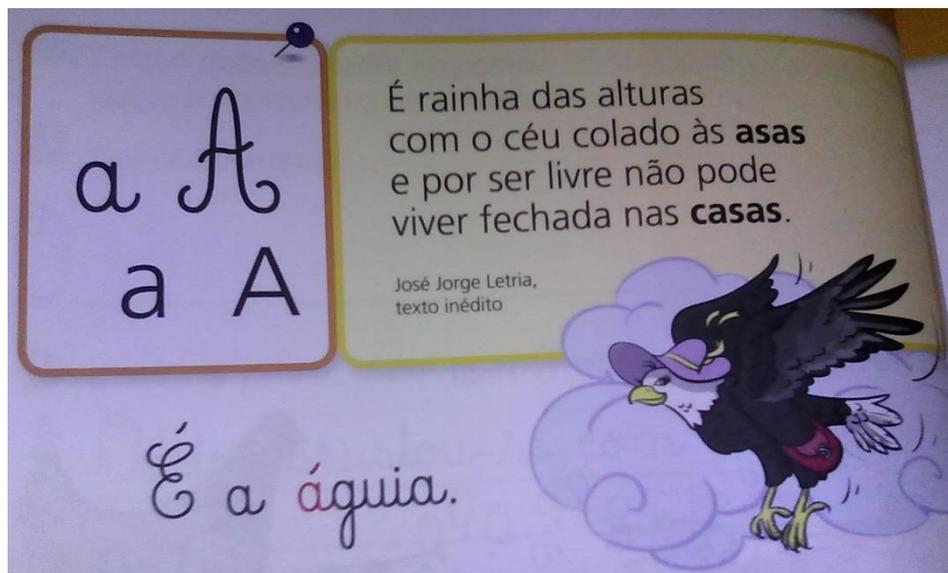


Fig. 8 - Canção da Letra “P”

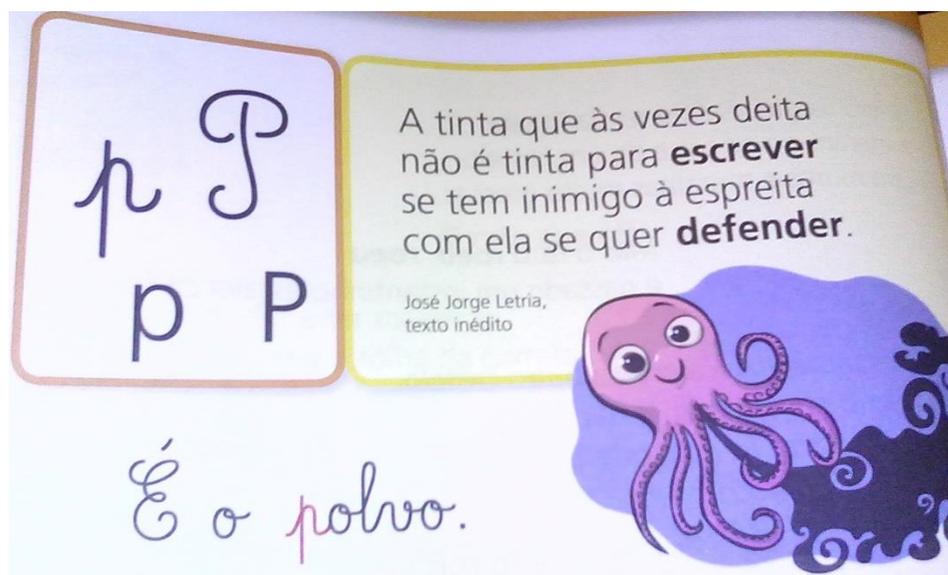


Fig. 9 - Canção da Letra “T”

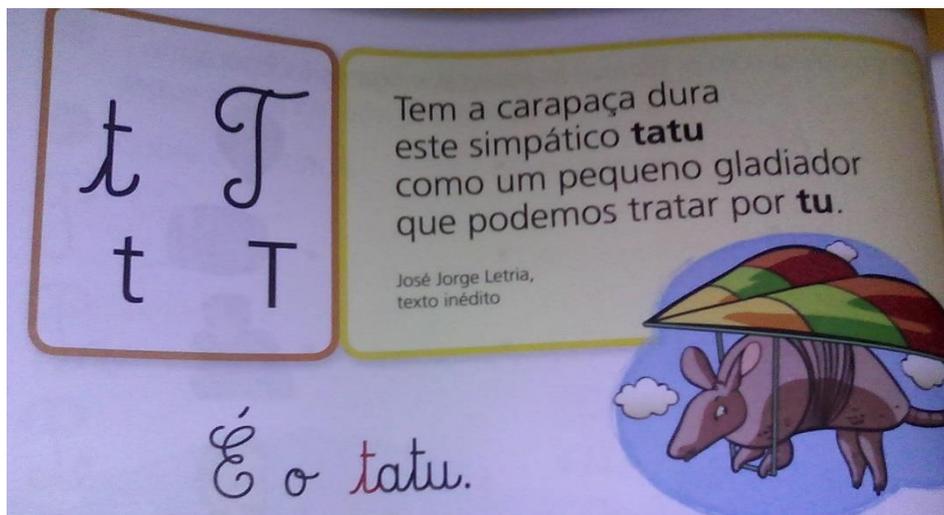


Fig. 10 - Canção da Letra “B”

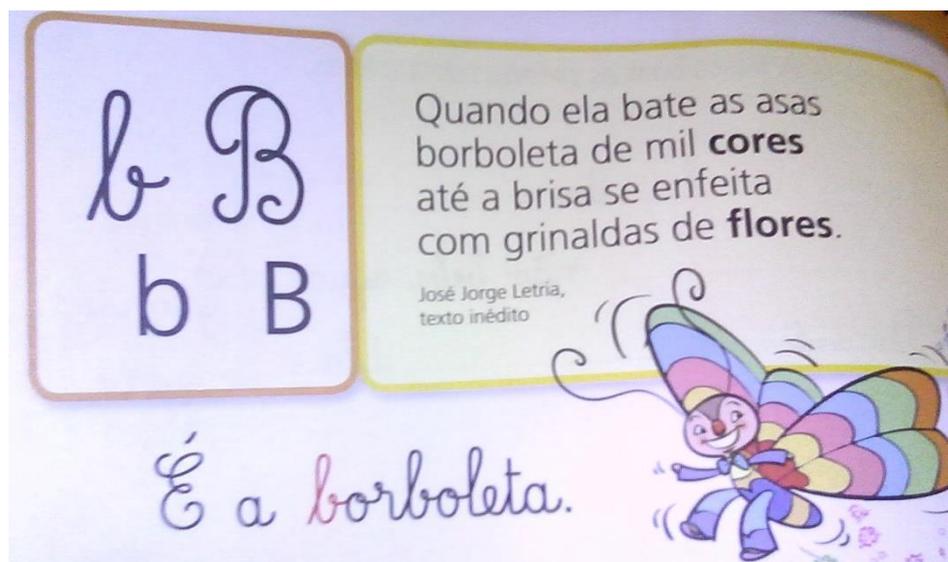


Fig. 11 – “Teia do Conhecimento”



Fig. 12 – “Aprendizagem da Letra P”

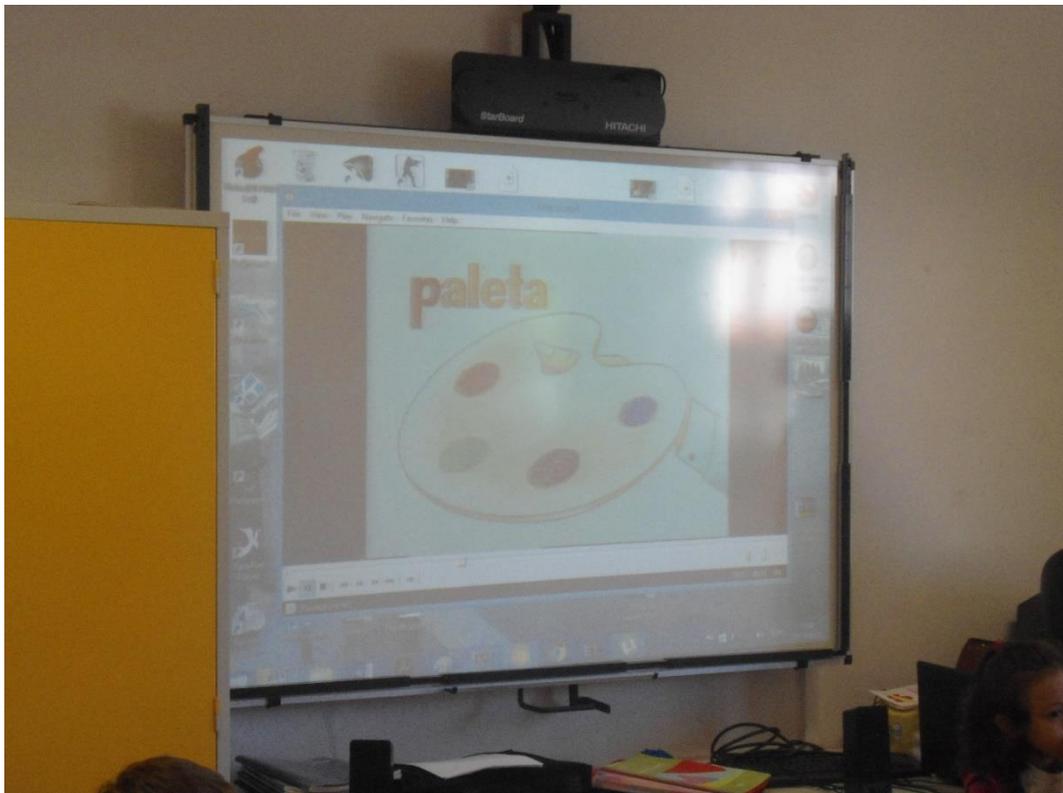


Fig 19 – “Letras Espalhadas 2”



Fig. 20 – “Letras Espalhadas 2”



Fig. 21 – Quadro das palavras novas



Fig. 22 – “Cantinho das Histórias”



Fig. 23 – “Cantinho das Histórias”



Fig. 24 – “Cantinho das Histórias”



Fig. 25 – Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro



Fig. 26 – Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro



Fig. 27 – Construção do Livro digital - desenho

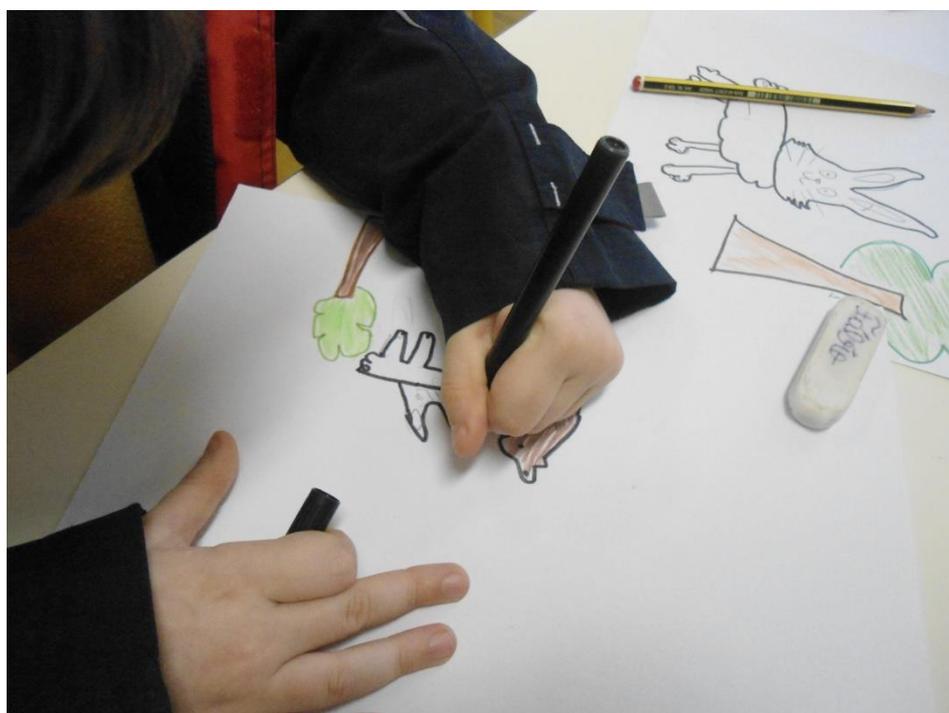


Fig. 28 – Construção do Livro digital - gravação



Anexo D – Outros Documentos

Documento 1 - Autorização



Universidade do Minho
Faculdade de Educação

Bairro da Misericórdia, 6 de outubro de 2015

No âmbito da unidade curricular Prática de Estágio Supervisionado (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, nós, alunos Jacinta de Fátima Carvalho da Costa, com o número mecanográfico PG28367 e Tiago Alexandre Vieira Rocha com o número mecanográfico PG28360 vimos por este meio solicitar autorização à Professora responsável pela turma de 1º ano, da turma 7, para obter os registos fotográficos e filmagens das crianças por nós efetuadas, que serão utilizados posteriormente no portefólio de estágio e no relatório de investigação referentes às semanas de estágio.

(Professora Maria Conceição Castro)

Documento 2 – Ficha de Observação 1 – Letra G

Escola Bairro da Misericórdia, Sala 1º 7

12/2015

Nome: _____

Data: _____

1. Lê e escreve as palavras.



gato



galo



guerreiro



águia



cogumelo



gota

2. Ouve e coloca por ordem as palavras usando os nº 1, 2, 3, 4 e 5.



água



galo



guerra



gola



guitarra

3. Liga as sílabas ao espaço que faz mais sentido e escreve a palavra formada.

ga	●	●	_____ rra	=	_____
gue	●	●	_____ la	=	_____
gui	●	●	co_____ melo	=	_____
go	●	●	_____ tarra	=	_____
gu	●	●	_____ gato	=	_____ gato _____

4. Escolhe a palavra que faz mais sentido na frase e escreve-a.

- O _____ do Rui mia muito.
- O Tiago toca _____ na rua.
- O Daniel pediu _____ à mãe.
- A Gui viu a _____ no mar.

guitarra
gato
gaivota
água

5. Escreve uma frase com cada palavra.

Por exemplo: galo - O galo do Pepe come pão

gato

gorro

cogumelo



Boa Sorte!

Documento 3 – Ficha de Observação 2 – Letra B

Escola Bairro da Misericórdia, Sala 1º 7

01/2016

Nome: _____

Data: _____

1. Lê e escreve as palavras.



balão



bebê



bigode



bola



bule



banana

2. Ouve e coloca por ordem as palavras usando os nº 1, 2, 3, 4 e 5.



bebê



batata



bota



biblioteca



burro

3. Liga as sílabas ao espaço que faz mais sentido e escreve a palavra formada.

ba	●	●	_____ rro	=	_____
be	●	●	_____ bé	=	_____
bi	●	●	<u>ba</u> tata	=	<i>batata</i>
bo	●	●	ca _____ de	=	_____
bu	●	●	_____ gode	=	_____

4. Escolhe a palavra que faz mais sentido na frase e escreve-a.

Caiu o _____ da bata da Bia.

O tio Rui cortou o _____.

O Pepe viu o _____ na cama.

A Tânia comeu a _____ toda.

bigode

botão

batata

bebé

5. Escreve uma frase com cada palavra.

Por exemplo: bola - O Dani deu a bola ao pai

burro

boneca

baleia



Boa Sorte!

Documento 2 – Ficha de Observação 3 – Letra S

Escola Bairro da Misericórdia, Sala 1º 7

02/2016

Nome: _____

Data: _____

1. Lê e escreve as palavras.



salada



seta



sino



sopa



sumo



sapo

2. Ouve e coloca por ordem as palavras usando os nº 1, 2, 3, 4 e 5.



sala



sela



sopa



sitio



sujo

3. Liga as sílabas ao espaço que faz mais sentido e escreve a palavra formada.

sa	●	●	_____ta = _____
se	●	●	_____no = _____
si	●	●	_____sa po = <u>sapo</u>
so	●	●	_____mo = _____
su	●	●	_____pa = _____

4. Escolhe a palavra que faz mais sentido na frase e escreve-a.

A Sónia bebeu _____ de limão.

O tio Simão comeu _____ de tomate.

A Sara viu o _____ na água.

O Salomão ouviu o _____ tocar.

sopa
sumo
sino
sapo

5. Escreve uma frase com cada palavra.

Por exemplo: sopa - O Simão comeu a *sopa* toda.

sapato

sineta

saco



Boa Sorte!