



O papel da música no desenvolvimento das  
competências de leitura e escrita numa turma do  
1.º ciclo de uma escola TEIP

**Diana Monteiro Manso**

**Orientadora de Dissertação:**

Professora Doutora Liliana Salvador

**Professora de Seminário de Dissertação:**

Professora Doutora Vera Monteiro

Dissertação Submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia Educacional

**2024/2025**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Liliana Salvador apresentada no ISPA – Instituto Universitário de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

## AGRADECIMENTOS

Somos feitos de escolhas, paragens, sonhos, encruzilhadas, desafios, aprendizagens e, acima de tudo, das pessoas que encontramos no nosso caminho. Nada disto teria sido possível sem todos os que contribuíram, de forma decisiva, para a construção deste percurso, do meu percurso. Por isso, agradeço-vos.

Agradeço à Escola, à professora e à turma que me acolheram e criaram um espaço seguro para crescermos juntos.

Aos meus amigos, todos eles, cuja presença foi essencial, entre palavras de apoio e muitas gargalhadas, tornaram o caminho mais leve. Às professoras que me mostraram que a educação e a escola podiam ser algo positivo e que eu era capaz. Aos escuteiros, que ao longo de 12 anos me ajudaram a crescer, a ser melhor, a ser casa e a procurar “deixar o mundo um pouco melhor do que o encontrei”. À música, que me fez descobrir e apaixonar pela beleza do mundo. Aos que já cá não estão e que são uma fonte de inspiração, em especial a minha avó.

À Professora Doutora Vera Monteiro, responsável pelo seminário de dissertação, por sempre se mostrar interessada e realizada com todo o meu desempenho e progressos. À minha orientadora, Professora Doutora Liliana Salvador, por todas as diretrizes durante este percurso pelo apoio na orientação, no incentivo, ajuda e disponibilidade.

Aos meus avós, tios e primos pelo apoio incondicional e por me ajudarem sempre neste percurso, com a preocupação de me tornar uma pessoa melhor, pelas palavras de incentivo e pelas ideias que tantas vezes me inspiraram.

Aos meus pais, que me deram a liberdade de explorar, errar e aprender, sempre com a certeza de que estariam do outro lado para me apoiar e orientar em tudo o que fosse necessário. Ao meu irmão, que me incentivou, apoiou, ajudou-me a sonhar, a querer ser melhor e auxiliou no treino das atividades. A eles, que me estenderam a mão, tiveram a certeza de que eu não caía, e nunca soltaram. Ao meu pai por me mostrar sempre o outro lado das coisas. À minha mãe por ser uma fonte de inspiração e força constante. À Isis e à Lua pela presença e companhia.

À Liane, por ouvir os desabafos, pela paciência, por me acalmar, pela positividade, pelo apoio e motivação incondicional, mesmo quando fiquei mais desmotivada. Agradeço os abraços e partilha da minha alegria como se fosse sua.

A mim própria, que entre altos e baixos, persisti. Que tenha sempre vontade de aprender, conhecer, sorrir e abraçar novas aventuras.

A todos vocês que me fizeram reconhecer o meu potencial, me fizeram ser quem sou, muito obrigada. Sei que o caminho está apenas no início, e graças a vocês, sinto-me pronta.

## Resumo

Nas últimas décadas, o sistema de ensino português tem recebido um número crescente de crianças e jovens de origem migrante, o que coloca desafios acrescidos ao nível da integração escolar e da aprendizagem da língua de escolarização. Neste contexto, a presente dissertação procura responder a uma problemática central: de que forma estratégias educativas inovadoras, assentes na música, podem apoiar o desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo simultaneamente a inclusão educativa em turmas marcadas pela diversidade linguística e cultural.

O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, assume a forma de um estudo de caso realizado numa escola da região da Grande Lisboa, integrada no projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), envolvendo uma turma do 1.º ano de escolaridade composta por 18 alunos, dos quais 33,3% eram de origem migrante. Foi implementado um programa musical constituído por 11 sessões, com a duração média de 60 minutos, assentes em atividades que combinaram canções, jogos sonoros e exercícios de leitura e escrita associados a elementos musicais, tais como segmentação e recomposição de palavras, identificação de sílabas iniciais e finais, leitura de rimas e treino da correspondência grafema-fonema.

Através desta abordagem lúdica e sequencial, pretendeu-se estimular de forma integrada competências de consciência fonológica, escrita, ampliação vocabular e motivação para a leitura, articulando desde cedo o treino fonológico com práticas de literacia emergente.

Os resultados obtidos revelaram progressos significativos nestas áreas, corroborando investigações nacionais e internacionais e reforçando a ideia de que a música pode constituir-se como uma ferramenta pedagógica facilitadora da linguagem escrita. Para além dos ganhos individuais observados, sublinha-se ainda o seu contributo no plano social, ao favorecer a participação ativa e o envolvimento de crianças em contextos de diversidade linguística e cultural, promovendo assim práticas educativas mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Música; Crianças migrantes; Leitura; Escrita; Consciência fonológica; Motivação; Conhecimento alfabético

## Abstract

In recent decades, the Portuguese education system has received a significant number of children and young people from migrant backgrounds.

This dissertation focuses on educational strategies developed within the framework of implementing a music program in the curriculum of a first-grade class of Portuguese and immigrant children. The school was located in Lisbon and was part of the Priority Intervention Educational Territories (TEIP) project.

This study aims to analyze the effect of a musical program and phonological skills considered essential for learning development and their relationship with the development of phonological awareness, particularly regarding reading and writing skills. It consisted of 11 sessions lasting an average of 60 minutes and were focused on activities exploring songs, phonological games, reading exercises and writing associated with musical elements. 18 students were part of this study, of 33.3% of whom were of migrant background.

Through a playful and sequential approach, we sought to promote the development of skills related to phonological awareness, writing, vocabulary, and reading motivation.

The methodology adopted for data analysis combined a qualitative and a quantitative approach, involving a case study, to understand both the measurable effects of music on reading and writing acquisition and the participants' perceptions and experiences.

The results found are consistent with previous studies, both national and international, and highlight a significant increase in the skills addressed, suggesting that music can function as a tool to facilitate written language, especially in contexts of linguistic and cultural diversity, contributing to educational inclusion and student engagement in the learning process.

**Key words:** Music, migrant children, reading, writing, Phonological awareness, Motivation.

## **Abreviaturas**

**AIMA** - Agência para a Integração Migrações e Asilo

**ASE** - Ação Social Escolar

**GEPE** - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

**LP** -Língua Portuguesa

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PISA** -Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**OCEPE** - Orientação Curricular para a Educação Pré-Escola

**DGE** - Direção-Geral da Educação

**QI** - Quociente de inteligência

**AE** - Aprendizagens Essenciais

**CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**TEIP** - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**ALO** - Avaliação da Linguagem Oral

**ALEPE** - Avaliação de Leitura em Português Europeu

**TPR**- Total Physical Response

## ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO .....	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1) Práticas e Abordagens na Alfabetização .....	3
1.1) Estratégias na aquisição da leitura e escrita de palavras .....	3
1.2) As diferentes fases na leitura e na escrita .....	5
2) A relação entre a música e a linguagem .....	7
2.1) O Potencial da Música no Desenvolvimento Infantil .....	9
2.2) A Música como Ferramenta Pedagógica .....	10
3) Música: benefícios e aquisições na aprendizagem .....	12
3.1) Música: estudos e resultados no desenvolvimento infantil .....	14
3.2) Música: um recurso lúdico na aprendizagem de línguas .....	15
4) Música e a motivação na aprendizagem .....	15
4.1) Música como Ferramenta Didática na Aprendizagem de Línguas .....	17
4.2) Diversidade Musical e Respeito pelo Ritmo Infantil .....	18
5) Integração Educativa de Crianças Imigrantes em Portugal .....	18
5.1) Contexto Português e Desafios Educativos .....	19
5.2) Escola Inclusiva e Políticas Educativas .....	19
5.3) Inovação Pedagógica e Práticas Inclusivas .....	20
III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS .....	21
IV. METODOLOGIA .....	26
1) Delineamento do estudo .....	26
2) Participantes .....	27
3) Procedimentos .....	28
4) Instrumentos .....	29
4.1) Avaliação da Linguagem Oral (ALO) (Sim, Sim 2006) .....	30
4.2) Testes 2, 4 e 8 da bateria de Avaliação de Leitura em Português Europeu (ALEPE) (Sucena & Castro, 2011) .....	31
4.4) Escala “Eu e a Leitura” .....	32
4.5) Questionário Sociodemográfico .....	33
4.6) Entrevista à professora — Roteiro de Caracterização de Competências Escolares .....	34
4.7) Focus group .....	34
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....	37
1.1) Intervenção do programa .....	37
Descrição das sessões .....	38
1.2) Avaliação do programa .....	47
1.2.1) Programa de música .....	47
1.2.2) Focus group .....	48
1.2.3) Entrevista à professora .....	50
1.2.4) Ritmos de aprendizagem .....	52
1.2.5) Implementação do programa nas crianças migrantes .....	54

2) Análise quantitativa.....	55
1) Consciência Fonológica .....	56
1.1) Consciência silábica .....	56
1.2) Consciência fonêmica .....	56
2) Conhecimento do alfabeto.....	57
2.1) Leitura de letras do alfabeto .....	57
2.2) Escrita de letras do alfabeto .....	58
3) Competências de leitura de palavras isoladas .....	59
4) Competências de escrita de palavras isoladas .....	59
5) Aumento do vocabulário .....	60
6) Motivação.....	61
VI. DISCUSSÃO.....	62
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
VIII. REFERÊNCIAS .....	68
IX. ANEXOS.....	77
ANEXO 1) Autorização aos Pais .....	77
ANEXO 2) Questionário Sociodemográfico.....	77
ANEXO 3) Questões realizadas à professora .....	78
ANEXO 4) Sessão 2; Parte A .....	81
ANEXO 5) Sessão 2; Parte B.....	81
ANEXO 6) Sessão 6; Parte A .....	82
ANEXO 7) Sessão 6; Parte B.....	82
ANEXO 8) Sessão 7; Parte A .....	83
ANEXO 9) Sessão 7; Parte B.....	83
ANEXO 10) Sessão 8; Parte A .....	84
ANEXO 11) Sessão 8; Parte B.....	84
ANEXO 12) Sessão 9.....	85
ANEXO 13) Sessão 10.....	85
ANEXO 14) Resultados estatísticos competências silábicas .....	86
ANEXO 15) Resultados estatísticos competências fonêmicas .....	86
ANEXO 16) Resultados estatísticos leitura de letras do alfabeto .....	87
ANEXO 17) Resultados estatísticos escrita de letras do alfabeto.....	88
ANEXO 18) Resultados estatísticos leitura de palavras isoladas .....	89
ANEXO 20) Resultados estatísticos vocabulário.....	90

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA DAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA SILÁBICA.....	56
TABELA 2 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA DAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONÉMICA.....	56
TABELA 3 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA COMPETÊNCIAS DE LEITURA DE LETRAS ISOLADAS.....	57
TABELA 4 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA COMPETÊNCIAS DE ESCRITA DE LETRAS ISOLADAS .....	58
TABELA 5 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA COMPETÊNCIAS DE LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS .....	59
TABELA 6 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA COMPETÊNCIAS DE ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS .....	59
TABELA 7 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA AUMENTO DO VOCABULÁRIO .....	60
TABELA 8 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA MOTIVAÇÃO .....	61

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- EXEMPLOS DE ESCRITA DA JOANA, DO JOÃO E DO JEFSON (NOMES FICTÍCIOS). .....	52
--	----

## I. INTRODUÇÃO

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.” (OCEPE, 2016).

A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, assegurando que todas as crianças, independentemente da sua origem, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Num mundo cada vez mais marcado por movimentos migratórios, torna-se urgente refletir sobre os desafios que os alunos de origem imigrante enfrentam no contexto escolar. A entrada num novo sistema educativo pode representar obstáculos significativos, nomeadamente ao nível da língua, da adaptação cultural e das condições socioeconómicas, dificultando o percurso académico destas crianças.

Os termos “crianças e jovens de origem migrante” e “crianças e jovens migrantes” são utilizadas de forma indistinta e referem-se aos alunos que já frequentam a escola.

A escola tem a responsabilidade de promover ambientes inclusivos, capazes de valorizar a diversidade e garantir igualdade de oportunidades. A União Europeia preconiza nos seus documentos medidas que destacam a importância de se adotarem políticas promotoras da igualdade de oportunidades, Portugal tem inserido muitas destas políticas.

O sucesso escolar dos alunos depende de múltiplos fatores: como o apoio familiar, os recursos disponíveis na escola e estratégias adotadas pelos professores. Além disso, fenómenos como a concentração de alunos com perfis semelhantes em determinadas zonas geográficas podem acentuar desigualdades, criando contextos educativos menos favoráveis à integração e ao sucesso.

Para responder a estes desafios, é essencial apostar em práticas pedagógicas que estimulem o envolvimento e a motivação dos alunos. Abordagens inovadoras, criativas e adaptadas às necessidades de cada grupo ganham especial relevância. Entre elas, destaca-se o uso da música como ferramenta educativa, uma vez que permite transcender barreiras linguísticas, criar pontes entre culturas, facilitar a expressão, promover um ambiente de aprendizagem mais rico, desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais.

Os termos “canção” e “música” referem-se especificamente a usos pedagógicos de música com letra, excluindo repertório puramente instrumental, ao passo que a noção de música inclui ambos os tipos.

A presente investigação inicia-se com a introdução, seguindo-se o capítulo II, onde será aprofundado o enquadramento teórico. Nesta secção, será feita uma análise das interligações entre os três domínios fundamentais: o contexto educativo, o papel da música no processo de aprendizagem e as crianças de origem imigrante. Pretende-se compreender como estes elementos podem articular-se, particularmente no apoio à aquisição de competências linguísticas e na promoção do sucesso escolar nas crianças.

No capítulo III é apresentada a problemática e os objetivos da investigação, centrando-se num programa de intervenção musical implementado numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este programa teve como finalidade contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita numa turma caracterizada pela presença de crianças de origem imigrante. Os principais objetivos definidos para este estudo foram: promover a consciência fonológica, melhorar o conhecimento do alfabeto, aperfeiçoar as competências de leitura e de escrita, o alargamento do vocabulário, bem como o aumento da motivação para as atividades de leitura e escrita.

O capítulo IV, referente à metodologia, descreve o delineamento da investigação, caracterização dos participantes, os procedimentos utilizados e os instrumentos de recolha de dados aplicados durante a intervenção. Foi adotada uma metodologia mista, com base num estudo de caso realizado numa turma do 1.º ciclo, envolvendo alunos migrantes e não migrantes, em condição de vulnerabilidade socioeconómica. A recolha de dados incluiu a aplicação de testes, observações, “*focus groups*” e reuniões com a docente, permitindo uma análise integrada dos efeitos do programa musical na aprendizagem da leitura e da escrita.

No capítulo V são apresentados os resultados obtidos, analisando-se a forma como os alunos responderam ao programa, as estratégias utilizadas e os progressos observados nos domínios definidos. É também discutido o *feedback* dos participantes e as dinâmicas desenvolvidas ao longo da implementação do projeto.

O capítulo VI dedica-se à discussão dos resultados, à luz das perspetivas teóricas apresentadas, permitindo uma reflexão crítica sobre a eficácia da música como ferramenta pedagógica no apoio à aprendizagem da língua em contextos multiculturais.

Por fim, o capítulo VII apresenta as considerações finais, abordando as limitações do estudo, propostas para investigações futuras e possíveis contributos da aplicação de programas semelhantes no contexto educativo.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1) Práticas e Abordagens na Alfabetização

A leitura tem um papel fundamental para o amadurecimento de certas competências (Alves Martins, 2019), e a escrita, por sua vez, desempenha um papel essencial na consolidação de múltiplas competências no percurso de desenvolvimento da criança (Cadime et al., 2009). O desenvolvimento da escrita, à semelhança da leitura, exige a ativação de várias operações cognitivas, sendo que a memória desempenha um papel central neste processo (Cadime et al., 2009). Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa de armazenar e evocar informações, manipulando-as mentalmente (Cadime et al., 2009). Uma leitura eficaz e automática liberta a atenção e a memória, permitindo ao leitor fazer a passagem do foco na descodificação para o foco no significado. Deste modo, estabelece-se uma relação entre escrita-leitura-significado, onde uma unidade na memória é estabelecida após a forma escrita-oral e o significado associado (Ehri, 2005).

No que respeita à escrita, autores como Ferreira (2016) sublinham que se trata de um processo construtivo e progressivo, no qual a criança formula hipóteses e testa a funcionalidade do código escrito. Além disso, a escrita é apresentada como uma tecnologia cognitiva que estrutura o pensamento (Abrão & Del Pino, 2016). A importância da leitura manifesta-se também na motivação e no desejo de ler. As crianças só desenvolvem este desejo quando compreendem que o texto escrito transmite mensagens com significado às quais se pode aceder através da leitura (Alves Martins, 2019). Para além do aspeto cognitivo, o domínio da língua portuguesa (que envolve a leitura e a escrita) é uma condição essencial para o sucesso educativo de crianças que se integram num novo sistema de ensino, pois ajuda a reduzir o isolamento e a potenciar as relações sociais (Leal & Sanches, 2014)

#### 1.1) Estratégias na aquisição da leitura e escrita de palavras

Ehri (2005) determina quatro estratégias para a leitura de palavras: a descodificação, a analogia, a antecipação e a leitura visual. Sendo as três primeiras utilizadas para ler palavras desconhecidas e a última para ler palavras conhecidas.

Na primeira, a descodificação, a criança junta os sons até formar uma palavra. Na analogia a criança usa grafemas conhecidos para ler palavras desconhecidas. Já na antecipação, antecipa a palavra não dando uso da relação existente entre letras e sons, apenas o contexto da frase. Por último, na leitura visual de palavras, a criança recorda-se das palavras armazenadas

na memória da forma escrita de modo a ativar a pronúncia e significado, não sendo necessário utilizar as estratégias utilizadas anteriormente.

Este tipo de estratégia, ao fazer uma leitura mais automática e de uma forma eficaz, liberta atenção e memória dando possibilidade ao leitor de fazer a passagem do foco na decodificação para o foco no significado. Deste modo, estabelece-se uma relação entre escrita-leitura-significado. Assim, uma unidade na memória é estabelecida após a forma escrita-oral e significado associado (Ehri, 2005).

O sistema de correspondências grafema-fonema e a estrutura silábica de cada língua varia, por esse mesmo motivo, a identificação de palavras escritas com distintas ortografias tem diferentes dificuldades (Alves Martins, 2019). As ortografias são capazes de ser consideradas conforme o seu grau de consistência, o que influencia, consideravelmente, as dificuldades na aprendizagem da leitura. Relativamente ao primeiro aspeto, distinguem-se ortografias transparentes, nas quais as correspondências entre grafemas e fonemas são consistentes, e ortografias opacas, em que essas correspondências são inconsistentes. É possível atribuir, a apenas uma unidade ortográfica, uma variabilidade de códigos fonológicos, este conceito chamamos de consistência na leitura. Quando uma unidade ortográfica admite apenas um código fonológico, considera-se consistente; quando admite mais do que um, é considerada inconsistente (Alves Martins, 2019).

O português é considerado uma ortografia semitransparente tendo em conta que existem correspondências biunívocas (b, d, p, t, f e v) entre grafema-fonema, onde se encontram várias inconsistências, regras e tamanho do grafema (por exemplo: nh). No entanto, existem grafemas cujo mapeamento fonológico é mais complexo, apresentando múltiplas correspondências fonéticas. É o caso das vogais a, e, o e das consoantes c, g, s, x e z, que podem representar diferentes fonemas consoante o contexto. Além dessas variações, há também irregularidades, como ocorre com o x ou o z quando não aparecem em posição inicial. Adicionalmente, a ortografia do português inclui grafemas compostos por mais de uma letra, como os dígrafos ss, rr, ch, lh e nh, bem como letras que não se pronunciam, como o h inicial (Alves Martins, 2019), mesmo assim, algumas destas variações seguem regras previsíveis. Tendo em conta a complexidade do português, de acordo com Seymour et al. (2003), são necessários dois processos com mecanismos diferentes de decodificação e reconhecimento de palavras. Deste modo, é esperado que a aquisição da leitura e da escrita seja mais lenta.

## 1.2) As diferentes fases na leitura e na escrita

A leitura tem um papel fundamental para o amadurecimento de certas competências. Ora, não nos tornamos leitores de um momento para o outro, temos o que chamamos de fases, estas diferenciam-se consoante o conhecimento por parte da criança. Nestas fases pode ocorrer uma sobreposição das mesmas, não sendo preciso o domínio de uma fase para começar a próxima (Alves Martins, 2019).

Leitores na fase pré-alfabética: numa primeira fase, as crianças recordam-se de como ler as palavras tendo em conta as ligações que criam entre o que veem e o que ouvem, memorizando estas ligações na sua memória, não dando uso das correspondências grafema-fonema. Por exemplo, uma criança ao ver o sinal do McDonald 's, vai compreender que está escrito essa palavra apenas num contexto específico (i.e., a placa com o M dourado por trás), caso se mude de contexto, esta deixa de conseguir ler a palavra. Assim, percebemos que há uma dependência nas pistas não alfabéticas (Alves Martins, 2019). Para além disso, caso se mantenha o contexto, modificando apenas uma letra, a leitura mantém-se igual. Pegando no mesmo exemplo, o sinal do McDonald 's no contexto conhecido pela criança, ao retirar a letra “c”, a criança continuaria a ler da mesma forma.

Numa segunda fase, a fase parcial, os leitores, ao lerem palavras que não conhecem, dão uso da antecipação e pistas de contexto, como é o caso de algumas letras, para prever as palavras, exemplo: AVÓ ao invés de dizer OVAL; ou mesmo trocar algumas letras semelhantes, exemplo: gado por bado. No primeiro exemplo, vimos que o que ocorreu foi que o leitor baralhou a nova palavra com uma palavra conhecida anteriormente, ativa as mesmas pistas fonéticas na sua memória (Alves Martins, 2019).

Na fase plenamente alfabética é esperado que os leitores se recordem da leitura das palavras visuais produzindo ligações entre grafema-fonemas. E, conseqüentemente, aumentar significativamente as palavras memorizadas. Conseguem fazer isso visto que os leitores entendem que a maioria dos grafemas simboliza fonemas no sistema ortográfico convencional (Alves Martins, 2019).

Por fim, entramos na fase consolidada, aqui os alunos conseguem ler sem dificuldades uma vez que a relação entre grafema-fonema está consolidada. Deste modo, torna-se possível a memorização de mais palavras, conseguindo, também, reter palavras mais longas.

A criança, no seu percurso, vai adquirindo uma maior compreensão sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia. No seu desenvolvimento, a escrita desempenha um papel essencial na consolidação de múltiplas competências. Tal como a leitura, não surge de forma instantânea,

desenvolvendo-se progressivamente em diferentes fases, que podem sobrepor-se, sem que seja necessário dominar integralmente uma etapa para iniciar a seguinte (Cadime et al., 2009).

Na fase da pré-escrita, as crianças não distinguem claramente a escrita do desenho, considerando ambas uma forma única de expressão. Muitas vezes afirmam estar a escrever quando desenham, ou vice-versa. À medida que observam o uso da escrita no quotidiano, começam a identificar diferenças entre estas representações e a formular princípios básicos: o princípio da quantidade mínima, que pressupõe um número mínimo de caracteres, e o princípio das variações qualitativas internas, que reconhece que palavras diferentes devem apresentar diferenças gráficas (Cadime et al., 2009).

Seguidamente, surge a fase pré-silábica, em que as crianças utilizam cadeias de símbolos semelhantes a letras, ainda sem correspondência direta com os sons da fala. Acreditam que palavras distintas devem apresentar grafias diferentes, mas ainda não compreendem a relação grafema-fonema (Cadime et al., 2009).

Com a evolução, chegam à fase silábica, caracterizada pela perceção de que as palavras têm estrutura sonora segmentada. Nesta fase, tendem a utilizar uma letra para representar cada sílaba, iniciando-se assim a associação entre letras e sons, ainda que de forma inconsistente. Quando essa associação se torna mais precisa, a criança entra na fase silábica com fonetização (Cadime et al., 2009).

Num nível mais avançado, aparece a fase silábico-alfabética, na qual as crianças compreendem que as sílabas são compostas por mais de um som, passando a utilizar mais grafemas para as representar. Esta evolução conduz à fase alfabética, em que já identificam sistematicamente a dimensão fonémica das palavras, embora ainda possam cometer erros ortográficos, dado que as regras da escrita não se encontram totalmente consolidadas (Cadime et al., 2009).

O desenvolvimento da escrita, à semelhança da leitura, exige a ativação de várias operações cognitivas, entre as quais a memória desempenha um papel central. Para aprender a escrever e a ler, a criança precisa de armazenar e evocar informações, manipulando-as mentalmente (Cadime et al., 2009). Assim, a memória, em articulação com outras estruturas cognitivas, deve atingir um nível adequado de maturação, permitindo-lhe reter acontecimentos e utilizá-los na comunicação, interagindo e alcançando objetivos (Viana & Teixeira, 2002).

No campo da aprendizagem musical, Edwin Gordon destacou a importância das primeiras experiências. A sua *Music Learning Theory* salienta que o período mais decisivo para o desenvolvimento musical ocorre desde o nascimento até aos dezoito meses, fase em que a aprendizagem se baseia maioritariamente em exploração e orientação não estruturada (Gordon,

2012). A partir daí, tanto as experiências estruturadas como as não estruturadas contribuem para o desenvolvimento das competências musicais.

Segundo o mesmo autor, o envolvimento dos adultos é determinante: ao cantar melodias ou incentivar a voz cantada, desperta nas crianças o gosto pela expressão musical. Tal como acontece com a linguagem, a imitação musical só é possível se a criança for exposta, desde cedo, a estímulos sonoros consistentes (Gordon, 2012).

No centro da sua teoria encontra-se o conceito de “audiation”, criado pelo autor, entendido como a capacidade de ouvir e compreender mentalmente a música, mesmo na ausência de som real, atribuindo-lhe sentido e utilizando-a como base para executar, improvisar ou compor (Rodrigues, 2001). Gordon desenvolveu este conceito a partir da observação do comportamento musical e da aplicação de testes que mediavam o desenvolvimento das competências.

Na sua proposta, Gordon definiu três tipos de “audiation” e sete estádios de desenvolvimento. O primeiro tipo é a aculturação (0-2/4 anos), que envolve três estádios: absorção, resposta aleatória e resposta intencional, período em que a criança é exposta à cultura musical que a envolve. Segue-se a imitação (2/4-3/5 anos), marcada pela curiosidade crescente e pela consciência das próprias limitações. Nesta fase ocorre o quarto estádio, quando a criança percebe que as suas respostas não coincidem totalmente com os estímulos recebidos. No quinto estádio, já consegue reproduzir padrões tonais e rítmicos com maior precisão.

Por fim, surge a assimilação (3/5-4/6 anos), que integra os estádios de introspeção e coordenação. Nesta etapa, a criança reflete sobre a sua própria execução, avaliando-a e corrigindo-a, até conseguir coordenar ritmo, canto, movimento e respiração (Gordon 2012).

## **2) A relação entre a música e a linguagem**

Nas últimas décadas, a investigação tem vindo a evidenciar a estreita relação entre música, linguagem e aprendizagem. Bryant et al. (1989) demonstraram empiricamente que a sensibilidade à rima e à aliteração são preditoras do sucesso na leitura, uma vez que estas competências fonológicas facilitam a aquisição da literacia. Na mesma linha, Goswami (2000) defende que o ritmo e a melodia auxiliam a segmentação da linguagem oral, permitindo às crianças identificar rimas, sílabas e fonemas com maior eficácia.

Do ponto de vista neurocognitivo, Patel (2003) propõe que, embora armazenadas separadamente, a música e a linguagem recorrem a redes neurais semelhantes para estruturar sequências sonoras. Williamson (2009) reforça esta ideia ao sublinhar que ambas partilham

uma natureza combinatória: pequenas unidades (sílabas ou notas) dão origem a estruturas mais complexas, processadas de modo semelhante nas fases iniciais da audição.

Na área do estudo da neurologia e da música, Kraus e Banai (2007) demonstra que a percepção auditiva não decorre de forma meramente passiva: mesmo os níveis mais baixos do sistema auditivo são moldados pela experiência, revelando-se sensíveis a fatores cognitivos como atenção, memória e contexto. Assim, o treino musical pode modificar a forma como o cérebro codifica sons. Esta ideia é reforçada por Patel (2009) onde vemos destacado que os sistemas cerebrais envolvidos no processamento da música e da linguagem se sobrepõem em grande medida, tornando a prática musical uma aliada natural no treino auditivo e fonológico.

Neste sentido, Hallam (2010) defende que o treino musical, mesmo de curta duração, potencia a codificação neural precoce dos sons da fala, favorecendo a discriminação auditiva e a consciência fonológica, competências essenciais para a alfabetização.

Um ano depois, um estudo realizado por Degé e Schwarzer (2011) com o intuito de compreender o efeito de diferentes programas para o desenvolvimento da consciência fonológica, 41 crianças do pré-escolar foram divididas aleatoriamente em três grupos. Um desses grupos, teve sessões de música durante 10 minutos ao longo de 20 semanas. Os resultados destes estudos reforçaram a ideia de que programas de música podem promover melhorias na consciência fonológica, especialmente no que diz respeito às grandes unidades fonológicas.

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE, 2018) relevância da música ultrapassa, contudo, a dimensão cognitiva, assumindo um papel determinante no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais, ajudando as crianças a compreender a complexidade e a mudança, bem como a enfrentar adversidades com maior resiliência.

Do ponto de vista neurocientífico, a investigação recente confirma a relação entre música e linguagem. Chiang et al. (2018) demonstram que ambas ativam áreas cerebrais comuns, defendendo inclusivamente que a linguagem constitui uma forma particular de música e que a musicalidade é condição essencial para a aquisição natural desta.

Mais recentemente, Adriano (2023) sublinha que as experiências musicais no contexto escolar ampliam a capacidade de observação e compreensão dos alunos, desenvolvendo a sensibilidade e incentivando formas criativas de pensar e agir no quotidiano. Thielst (2023), por sua vez, enfatiza que a percepção auditiva é um processo dinâmico que envolve tanto operações básicas como funções cognitivas superiores, mostrando que música e linguagem partilham mecanismos de processamento que permitem ao cérebro extrair padrões complexos e significativos a partir do som.

## 2.1) O Potencial da Música no Desenvolvimento Infantil

Diversas investigações têm reconhecido a precocidade do desenvolvimento da percepção auditiva. Costa-Giomi e Benetti (2017) já apontava que, logo após o nascimento, o bebê ouvia e mostrava atenção aos sons ao seu redor, procurando localizar a sua origem com os olhos e a cabeça. Essa sensibilidade auditiva precoce ganha expressão particular através da música, que funciona como estímulo privilegiado para captar a atenção da criança.

Rodrigues (2005) defende que a aprendizagem musical e a aprendizagem da língua materna seguem processos semelhantes, ambos baseados na escuta, na assimilação e na exploração sonora. De igual modo, Rodrigues (2011) sublinha que os movimentos corporais associados à experiência musical apoiam tanto o ritmo necessário à linguagem como a articulação correta das palavras, destacando ainda a existência do “jogo vocal exploratório”, em que o bebê utiliza a voz como brinquedo.

A investigação de Read (1943) já interpretava o ritmo como união inseparável de tempo e espaço, intrínseco a todos os movimentos humanos, sublinhando que é na repetição organizada que a expressão se torna plena. Patel (2009) argumenta que a linguagem e a música, embora armazenadas separadamente, recorrem a redes neurais semelhantes e partilham mecanismos cognitivos no processamento sintático e auditivo.

No campo experimental, Schellenberg (2006) observou que a prática de música tradicional se associa a melhorias nas funções cognitivas. Concretamente, após um ano de formação musical, crianças de seis anos apresentaram aumentos significativos no Quociente de inteligência (QI). Mesmo treinos mais curtos, como seis meses de atividades centradas na escuta, mostraram ganhos na compreensão linguística e alterações nos padrões de ativação cerebral (Moreno, 2009).

No contexto da educação infantil, Godoi (2011) destaca a relevância do ensino da música enquanto instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem e da socialização. A autora evidencia que o trabalho musical contribui para o desenvolvimento global das crianças, potenciando não apenas competências cognitivas e linguísticas, mas também aspetos afetivos e relacionais. A música, segundo a autora, deve ser entendida como eixo transversal do currículo, capaz de articular-se com outras áreas do saber e de enriquecer as práticas educativas.

A nível estrutural, investigações demonstram que a formação musical relaciona-se com alterações em regiões cerebrais ligadas ao processamento da linguagem, como o giro do cíngulo de Heschl e as áreas de Broca e Wernicke (Moreno, 2009).

Para além da componente neurológica, a música exerce influência direta no comportamento humano, favorecendo a concentração, a cooperação e a produtividade (Schulkin & Raglan, 2014). Enquanto atividade extracurricular, revela-se vantajosa para o desempenho académico e a interação social (Moura et al., 2014).

No contexto escolar, a música continua a desempenhar um papel decisivo. O ambiente musical, sobretudo através de atividades coletivas e de criação, estimula a cooperação, a interação e a integração, enquanto favorece a descoberta de talentos, a experimentação sonora e o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais (Adriano, 2023).

## **2.2) A Música como Ferramenta Pedagógica**

A música, presente nas sociedades desde tempos imemoriais, constituiu-se como elemento essencial na transmissão de conhecimentos e na preservação da história. Contudo, com o avanço da institucionalização da educação, esta ferramenta de carácter transcendente foi progressivamente afastada dos métodos de ensino (Barbosa et al., 2023).

Segundo Pires (2019), a música — ou a criação de sons — terá sido a primeira forma de comunicação humana, desempenhando um papel central na compreensão do mundo como espaço sonoro e na utilização dos sons como recurso de sobrevivência.

Entre os grandes contributos para a educação musical, destaca-se o trabalho de Zoltán Kodály que, em parceria com Bela Bartók, iniciou em 1905 a recolha e divulgação da música folclórica húngara. Anos mais tarde, Kodály adaptou essa experiência para criar um método de ensino destinado às escolas da Hungria, centrado sobretudo no canto e nas canções tradicionais. Para ele, a música deveria ser acessível a todos, e a voz constituía o instrumento principal de aprendizagem (Torres, 2015). A participação ativa dos alunos, a escolha de repertório de tradição popular e o estímulo positivo, utilizando a escuta, eram princípios essenciais do seu trabalho. A metodologia privilegiava o desenvolvimento da perceção melódica e rítmica, recorrendo a exercícios vocais e corporais, mas sem que a própria abordagem se tornasse um obstáculo à aprendizagem (Torres, 2015).

Ao refletir sobre as diferenças culturais, Torres (2015) sublinha que as canções tradicionais portuguesas possuem características próprias que diferem das húngaras, uma vez que a música tradicional está intrinsecamente ligada à língua materna. Nesse sentido, Kodály defendia a necessidade de criar métodos adaptados a cada contexto social e cultural. Para a seleção de repertório, o autor propunha critérios claros, incluindo: qualidade musical, diversidade melódica, rítmica e harmónica, valor etnográfico, presença de elementos

comparativos com música erudita e folclórica, bem como a introdução de um novo aspeto didático em cada canção (Torres, 2015).

Outra abordagem relevante é o método desenvolvido por Carl Orff, que utiliza canções, danças e instrumentos para incentivar as crianças a criar e interpretar a sua própria música. O ponto de partida é o jogo instrumental e a experimentação, permitindo que a aprendizagem decorra de forma viva e ligada às vivências pessoais dos alunos (Torres, 2015). Nesse método, o ritmo está diretamente relacionado à linguagem: começa-se pela análise auditiva das palavras, a divisão silábica, a identificação da sílaba tónica e do seu padrão rítmico; segue-se a análise da frase, com entoações e acentuações, até chegar à interpretação completa do texto. Entre os exemplos práticos desta abordagem está a sonorização de textos, nos quais melodias criadas pelos alunos são acompanhadas por instrumentos (Adriano, 2023).

É relevante sublinhar também a importância do ritmo, presente desde cedo na vida infantil, quer seja no movimento corporal, nos sons da natureza ou na própria linguagem. Por esse motivo, a aprendizagem musical deve ser lúdica e progressiva, partindo de elementos simples e gerais para aspetos mais complexos e específicos (Torres, 2015). A canção, especialmente quando associada a gestos e ritmos do quotidiano é o melhor caminho para o ensino da música infantil, pois permite explorar uma ampla gama de elementos musicais e desenvolver a discriminação auditiva (Adriano, 2023).

Do ponto de vista de Tag (2015) sublinha que, ao expandir o universo sonoro — ouvindo, percebendo, brincando, imitando e inventando — a criança consegue, de uma forma mais eficaz, expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. O reconhecimento e manipulação de estímulos sonoros, que nos rodeiam e mudam ao longo do tempo e entre culturas, permitem compreender que o universo vibra e que o ser humano confere sentidos e significados a esses sons. Também Pereira et. al., (2025), referem que aprender música não favorece apenas o desenvolvimento afetivo da criança, mas também desenvolve a atividade cerebral, aperfeiçoando o seu desempenho académico e a sua integração na sociedade.

Integrar a música no processo educativo das crianças significa favorecer de forma ampla o seu desenvolvimento motor, cognitivo, comunicativo e linguístico, além de estimular a atenção e a capacidade de concentração (Boal-Palheiros, 2014). Atividades como cantar rimas e canções com mímica, movimentar-se ao som de melodias ou participar em jogos musicais revelam-se estratégias eficazes para alcançar esses objetivos. A música é, assim, uma ferramenta importante para o progresso de uma aprendizagem social e académica eficaz (Maia & Morgado, 2019), abrangendo desde a regulação emocional, o aprimoramento do humor e a

formação da identidade até ao estímulo do desenvolvimento de competências verbais, motoras, cognitivas e sociais (Särkämö, 2018).

Além disso, atividades musicais colaborativas, como a improvisação em grupo, contribuem não só para o aperfeiçoamento de competências musicais, mas também para a resolução de problemas, a cooperação e a aprendizagem (Arroz, 2021). As cantigas de roda, por exemplo, desafiam as crianças a criar as suas próprias personagens, abrindo caminho para a imaginação e tornando a aprendizagem mais significativa (Pereira et. al., 2025).

O estudo de Moreno et al. (2011), realizado com crianças entre os 4 e 6 anos, demonstrou uma transferência ampla de competências educacionalmente relevantes: a formação auditiva musical potenciou a capacidade verbal. Após apenas 20 dias de treino musical, as crianças apresentaram melhor desempenho em provas de vocabulário (inteligência verbal), maior eficácia em tarefas de funções executivas e modificações cerebrais associadas a este progresso.

### **3) Música: benefícios e aquisições na aprendizagem**

Quando a música ocupa o centro da educação, ela ensina a ouvir,  
a agir em conjunto e a manter a própria identidade dentro do coletivo.  
Mais do que disciplina artística, é preparação ritmada, harmoniosa e plena.

Read, 1943

Ao experimentar, improvisar, compor (individualmente e em conjunto), escutar, refletir, movimentar, interpretar, os alunos irão ser capazes de criar, recriar e ouvir. Aprofundando, deste modo, a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais (OCEPE, 2016).

Um dos benefícios mais importantes do uso de canções na escola é fomentar e aprimorar quase todos os aspetos da língua-alvo, desenvolver consciência cultural e incentivar um ambiente tranquilo e agradável.

As Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Educação Artística, estão estruturadas em três organizadores fundamentais: experimentação e criação, interpretação e comunicação, e apropriação e reflexão. Esses organizadores orientam o desenvolvimento das competências musicais dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa (DGE, 2018).

No domínio da experimentação e criação, o objetivo é incentivar a exploração sonora e musical, a improvisação – seja por meio da variação de uma estrutura musical existente ou da criação espontânea – e a composição musical. Essa dimensão é considerada essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, permitindo que os alunos experimentem e criem de forma livre e expressiva (DGE, 2018).

A interpretação e comunicação foca-se no desenvolvimento de competências relacionadas à performance musical, como cantar, tocar instrumentos e movimentar-se de forma rítmica. Além disso, enfatiza a importância de comunicar e compartilhar publicamente as atividades e criações musicais, promovendo a confiança e a expressividade dos alunos (DGE, 2018).

Já o domínio da apropriação e reflexão procura desenvolver a capacidade da discriminação auditiva, análise e comparação de componentes sonoras e musicais. A intenção é capacitar os alunos para fazer escolhas musicais fundamentadas, tanto na prática quanto na escuta, motivando uma reflexão crítica considerando os distintos universos musicais. Esse organizador também valoriza a aquisição de vocabulário e terminologia específica da Música, essenciais para compreender e analisar as convenções musicais (DGE, 2018).

No que respeita ao desenvolvimento da competência escrita, autores como Ferreira (2016) sublinham que a escrita é um processo construtivo e progressivo, no qual a criança formula hipóteses e testa a funcionalidade do código escrito. A música pode funcionar como suporte para esta construção, ao oferecer estruturas rítmicas e narrativas que ajudam na organização do pensamento e na estruturação textual (Yinger & Lapointe, 2012). A este respeito, Medeiros (2014) defende que as linguagens multimodais, como a música, a imagem e o gesto, contribuem para a transição da oralidade para a escrita, permitindo que a criança exprima ideias complexas através de múltiplos modos de representação. Por sua vez, Abrão e Del Pino (2016) apresenta a escrita como uma tecnologia cognitiva que estrutura o pensamento; neste sentido, a música pode ser vista como uma ferramenta de mediação que apoia essa estruturação e facilita a transposição da linguagem oral para a escrita formal.

Relativamente à aquisição de vocabulário, a música contribui de forma relevante ao expor as crianças a termos novos em contextos repetitivos, emocionais e significativos. Cardoso (2016) refere que a frequência, diversidade e profundidade da exposição lexical são fatores determinantes na aquisição vocabular — aspetos plenamente observáveis nas práticas musicais. Este ponto é complementado pelas propostas de Alves e Leite (2021), que sublinham a importância do ensino intencional de vocabulário em contextos ricos e integrados.

Nascimento e Baumer (2024) acrescentam que a aprendizagem de vocabulário é mais eficaz quando mediada por canções e experiências sensoriais. Shakhnoza et al. (2024) demonstraram que atividades estruturadas com músicas e canções potenciam significativamente as capacidades de escuta das crianças, competência essencial no processo de aquisição de uma segunda língua. O estudo, realizado com alunos do ensino básico, revelou diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo,

confirmando que a exposição sistemática à música favorece a percepção auditiva e o desenvolvimento da linguagem oral em contextos bilíngues.

De igual modo, Selmani (2024) sublinha que a música exerce um impacto transversal no desenvolvimento infantil, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Através da revisão de modelos conceituais e evidência empírica, o autor defende que a introdução precoce de experiências musicais na educação infantil promove a coordenação motora, o desenvolvimento cognitivo e o reforço das interações sociais.

Santos e Barros (2025) reforça esta ideia, referindo que o envolvimento afetivo gerado pela música facilita a retenção e compreensão de novos termos.

### **3.1) Música: estudos e resultados no desenvolvimento infantil**

Segundo Hallam (2010), crianças em idade escolar que participaram ativamente em atividades musicais demonstraram melhorias na percepção de padrões sonoros estruturais e na capacidade de associar sons a símbolos visuais. Estas competências transferem-se para a linguagem e para a leitura, sobretudo quando o treino musical ocorre em idades precoces e de forma prolongada. Os programas educativos que integram atividades musicais têm produzido ganhos na consciência da estrutura da escrita, na motricidade fina e nas competências de pré-escrita, em particular em crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

A investigação de Schellenberg (2006) evidenciou que a duração do treino musical se associa positivamente a melhores resultados em testes padronizados, reforçando a importância de uma prática musical consistente. Estudos complementares realizados, em larga escala, com estudantes canadenses revelaram que aqueles que tinham classificações mais elevadas em música apresentavam também melhores resultados académicos (Gouzouasis et al., 2007).

Southgate e Roscigno (2009) acrescentam que as aulas de música, dentro ou fora da escola, predizem o desempenho na leitura, mesmo após controlar variáveis como o estatuto socioeconómico ou o desempenho escolar prévio. Do mesmo modo, programas intensivos de treino musical focados em competências auditivas associaram-se a ganhos em compreensão de preposições (Piro & Ortiz, 2009) e em vocabulário, bem como a uma maior capacidade de mapear palavras em símbolos visuais (Moreno et al., 2011).

Vários estudos experimentais reforçam esta ligação entre música e linguagem. Degé e Schwarzer (2011) verificaram que as aulas de música podem melhorar a consciência fonológica, enquanto Bugos e Mostafa (2011) observaram progressos na pronúncia de palavras com ortografia irregular. Corrigall e Trainor (2011) concluíram ainda que a duração do treino

musical se relaciona positivamente com a compreensão da leitura, sobretudo quando iniciado em fases precoces do desenvolvimento.

Para além dos efeitos linguísticos, a aptidão musical associa-se a competências cognitivas mais amplas. Schellenberg e Weiss (2013) identificaram relações consistentes entre a prática musical e o desenvolvimento do processamento fonológico, da leitura, da aprendizagem de segundas línguas e de capacidades cognitivas gerais. Estes autores sublinham ainda que o treino musical se encontra associado a melhorias ao nível da memória, da linguagem, da inteligência geral e do aproveitamento escolar.

Em Portugal, as AE para o 1.º Ciclo definem a voz, o corpo e objetos do quotidiano como recursos fundamentais para o desenvolvimento musical. Recomenda-se que a experiência musical seja trabalhada de forma holística, integrando elementos como melodia, harmonia, ritmo, pulsação, divisão, métrica, dinâmica, textura, forma e timbre, enquanto facilitadores da escuta, da prática e da criação musical (DGE, 2018).

Neste sentido, a música pode assumir-se como recurso pedagógico versátil, aproximando diferentes áreas do currículo e promovendo experiências interdisciplinares (Jesus et al., 2018).

### **3.2) Música: um recurso lúdico na aprendizagem de línguas**

Diversos estudos têm evidenciado o potencial da música como recurso lúdico na aprendizagem de línguas. Desde a infância, a língua cantada favorece a aquisição linguística, uma vez que música e linguagem partilham processos auditivos e cognitivos semelhantes (Singh & Mohsin, 2014).

Em contexto escolar, a música assume valor didático e lúdico: atividades que integram ritmo, canto, movimento e jogos sonoros desenvolvem a consciência fonológica, o vocabulário e a pronúncia (Alves, 2022). Além disso, favorecem a socialização, a criatividade e a confiança na expressão oral e escrita (Galdino, 2015).

Revisões recentes confirmam que a música, enquanto estratégia pedagógica e lúdica, contribui sobretudo para o enriquecimento lexical e a motivação (Hamilton, 2024).

### **4) Música e a motivação na aprendizagem**

A motivação para a aprendizagem pode ser promovida não só através de fatores intrínsecos como extrínsecos. O primeiro relaciona-se com os interesses do próprio indivíduo, pois à medida que o estudante aprende mais sobre uma determinada disciplina do seu interesse, mais recompensado se sente. Nesse caso, não há necessidade de recorrer aos fatores extrínsecos,

ou seja, recompensas conferidas externamente. Ainda assim, denota-se que o reforço positivo (com prêmios ou brindes) pode tornar uma aula de línguas mais estimulante. Comparando os dois tipos de motivação, é correto afirmar que a primeira forma de incentivo é a responsável pelo sucesso do aluno a longo prazo (Santana, 2021).

A curiosidade das crianças pela linguagem escrita não surge de forma espontânea, mas está profundamente ligada à forma como o ambiente que as rodeia valoriza e utiliza a leitura e a escrita. Crianças e jovens que desenvolvem competências sociais e emocionais conseguem adquirir características de proteção, como a capacidade de gerir sentimentos e amizades, resolver problemas e lidar com as dificuldades (Relatório Eurydice, 2019).

A frequência, a qualidade e a intencionalidade das experiências literárias proporcionadas pelos adultos mais próximos desempenham um papel determinante no desenvolvimento desse interesse (Alves Martins, 2019). Quando as crianças compreendem que o texto escrito transmite mensagens com significado — às quais se pode aceder através da leitura — é compreensível que desenvolvam o desejo de ler e de participar nesse universo simbólico (Alves Martins, 2019).

Para de Santana (2021), o domínio de um certo assunto, sucede-se considerando as seguintes dimensões: memorização e ser ou não significativo. Assistimos a uma complementaridade de ambas, no entanto, a última dimensão é mais eficaz, uma vez que facilita a assimilação do conhecimento na estrutura cognitiva do aluno. Uma vez que, ao estabelecer uma relação entre o novo conteúdo com aquele que o aluno aprendeu previamente, a aprendizagem é mais eficiente, dado que, encontra-se apoiada em conceitos do entendimento do aluno, tornando-se uma base para novas informações de maneira significativa (Nunes & Silveira, 2011), tornando os alunos mais motivados (Gobbi, 2001).

A motivação para a leitura e escrita é outro domínio em que a música pode ter um impacto significativo. Hallam (2010) refere que a música contribui para ambientes de aprendizagem emocionalmente positivos, promovendo a autoestima, o foco e a persistência. Este efeito motivacional pode ser compreendido também à luz da Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan (1985), que sustenta que a motivação intrínseca é potenciada quando os alunos sentem prazer, autonomia e competência — condições frequentemente criadas nas atividades musicais. Para além disso, a Teoria do Flow de Csikszentmihalyi (2014) explica como tarefas bem estruturadas, como as experiências musicais, geram envolvimento profundo e prazeroso, criando um estado mental ideal para a aprendizagem. Estudos de natureza qualitativa longitudinal (Kaminski, 2016) documentaram aumentos na motivação e no envolvimento dos alunos pela música.

#### **4.1) Música como Ferramenta Didática na Aprendizagem de Línguas**

Ao recorrer à música durante a aprendizagem de uma nova língua, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser monótono e passa a ser mais gratificante. A motivação constitui um dos fatores determinantes do sucesso escolar, sendo fortemente influenciada pela qualidade das experiências pedagógicas proporcionadas. Neste sentido, Medeiros (2014) argumenta que a exposição a práticas educativas multimodais – como as que integram som, imagem e movimento – contribui para o aumento da motivação e da participação dos alunos. Embora o estudo se centre em contextos de ensino superior, a autora demonstra que a integração de múltiplos modos comunicativos, incluindo os musicais, favorece o envolvimento dos estudantes e a construção de aprendizagens mais significativas.

É de extrema importância atender aos interesses individuais dos alunos, nomeadamente das crianças mais desmotivadas, como forma de captar a sua atenção e potenciar a aprendizagem do idioma (Santana, 2021). O aluno compreende que a língua estudada é utilizada fora do contexto da sala de aula, vendo esta aquisição como um conhecimento útil (Santana, 2021).

As canções podem ser tratadas de maneira similar à poesia, já que ambas possuem ritmo, rima e isto torna-as de fácil memorização. O que mais diverge entre as duas é a melodia que é exclusiva da música (Santana, 2021).

Contudo, o desafio da escola contemporânea vai além da motivação individual: passa também por responder às rápidas transformações da sociedade, marcada pela interconexão e pela complexidade. Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade surge como alternativa à abordagem disciplinar tradicional, procurando ultrapassar a fragmentação do conhecimento e promover aprendizagens mais integradas e contextualizadas.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o regime de monodocência facilita essa articulação, permitindo que o docente explore diferentes áreas curriculares e favoreça aprendizagens mais amplas e significativas. Para tal, é necessário que o trabalho docente estabeleça relações conceptuais entre as diferentes componentes do currículo, recorrendo a métodos de ensino mais complexos, desafiantes e estimuladores, de forma a desenvolver uma visão global do mundo por parte dos alunos (Souza et al., 2022).

O enquadramento legislativo português acompanha esta perspetiva. O Decreto-Lei n.º 55/2018 sublinha a importância da interdisciplinaridade na consolidação das Aprendizagens Essenciais, promovendo práticas que reforcem e enriqueçam o currículo.

Neste cenário, a música assume um papel central no 1.º CEB, não apenas como entretenimento, mas como recurso pedagógico capaz de desenvolver competências musicais e, simultaneamente, contribuir para a formação integral dos alunos. A sua integração interdisciplinar permite estimular a criatividade, a compreensão intercultural, o espírito crítico e a articulação com valores sociais, além de reforçar conteúdos de várias áreas do currículo. Desta forma, garante-se um percurso educativo transversal e significativo, no qual o desenvolvimento artístico se alia ao desenvolvimento global das competências (Decreto-Lei n.º 55/2018).

#### **4.2) Diversidade Musical e Respeito pelo Ritmo Infantil**

A música é mais do que apenas melodias e ritmos, ela carrega consigo as histórias, os factos e os valores de comunidades de todo o mundo. Apresentar às crianças músicas de diferentes tradições, proporciona uma abertura para a compreensão dos hábitos de vida, dos objetos, experiências de diversas origens. Cada género oferece uma perspetiva única sobre a cultura e identidade. Expor as crianças a outros idiomas pode aprimorar as suas habilidades linguísticas estimular a curiosidade sobre diferentes línguas.

É de extrema relevância haver uma diversidade de músicas para contemplar o gosto de todos e também proporcionar sons e ritmos de outras culturas para que conheçam, sintam-se envolvidos e aprendam a gostar (Tag, 2015). Para tal, é necessário compreender como é que a criança reage ao estímulo, realizando uma triagem dos sons que lhe agradam, mantendo-a envolvida e interessada.

Cada criança tem o seu próprio ritmo e nem sempre reage da mesma forma às propostas que lhe são apresentadas. Por vezes, a ausência de participação pode indicar que não se encontra disponível naquele momento ou que a atividade não lhe suscitou vontade de explorar. Criar um ambiente seguro e de confiança é essencial para que possa experimentar, descobrir e construir novos conhecimentos (Tag, 2015).

A música é uma linguagem universal que transcende fronteiras, conectando diferentes culturas e gerações. É a porta de entrada para aprender línguas, promover a consciência cultural, a criatividade e a motivação. É uma forma não só de aprender melodias, de desenvolver a interação e cultivar uma apreciação duradora pela diversidade cultural.

#### **5) Integração Educativa de Crianças Imigrantes em Portugal**

Ao longo da história humana, os movimentos migratórios desempenharam um papel determinante na transformação das sociedades (Cabral & Vieira, 2007). A imigração, entendida

como a deslocação e residência num país distinto do de origem, pode ocorrer de forma voluntária ou forçada (Lechner, 2010), sendo influenciada por fatores individuais, familiares e socioeconómicos (Navarro et al., 2016). Inevitavelmente, as crianças imigrantes integram o sistema educativo do país de acolhimento, onde enfrentam múltiplos desafios relacionados com adaptação linguística, cultural e social (Guerra et al., 2019).

No contexto europeu, a integração educativa constitui um eixo estratégico das políticas públicas, assumindo a educação como instrumento de coesão social (Council of the European Union, 2018). Este princípio orienta também as medidas nacionais portuguesas, que procuram garantir igualdade de oportunidades e o acesso a uma escola inclusiva e de qualidade.

### **5.1) Contexto Português e Desafios Educativos**

Para que a criança possa assimilar a cultura da escola,  
é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança”

B. Bernstein (1996)

Em Portugal, o número de alunos de origem imigrante no ensino básico e secundário público cresceu de 14% para 17% entre 2012/2013 e 2019/2020 (Pordata, 2023). Esta evolução ocorre num contexto de decréscimo da população estudantil autóctone, o que reforça a relevância da imigração no panorama educativo.

Os estudantes imigrantes evidenciam, contudo, maior vulnerabilidade económica, refletida no acesso à Ação Social Escolar (Seabra et al., 2023). Embora muitas famílias apresentem níveis de escolaridade equivalentes ou superiores aos dos nativos, persistem desigualdades económicas e socioculturais que influenciam o desempenho escolar. A pobreza, como demonstra Varela (2016), afeta o desenvolvimento cognitivo e emocional, comprometendo a motivação e o sucesso académico.

A concentração territorial de comunidades imigrantes em áreas metropolitanas (Lisboa, Sintra, Amadora, Almada, Cascais) e regiões como o Algarve ou o Alentejo Litoral contribui, segundo a OCDE (2015), para fenómenos de segregação escolar e desigualdade de oportunidades. Estas dinâmicas reforçam a importância de políticas locais de inclusão e de práticas pedagógicas diferenciadas.

### **5.2) Escola Inclusiva e Políticas Educativas**

A escola contemporânea deve ser entendida como espaço de inclusão e de diversidade, capaz de responder às necessidades de todos os alunos, independentemente da sua origem (Lopes, 2019). No entanto, o estudo de Volante et al. (2019) refere a lacuna persistente de

desempenho entre estudantes imigrantes e não imigrantes, afirmando a existência de variáveis individuais, familiares, escolares e sociais. A Comissão Europeia (2022) evidencia que alunos migrantes enfrentam maior risco de abandono escolar e menor probabilidade de prosseguir estudos superiores, salientando a necessidade de políticas educativas integradas que promovam a equidade e a inclusão.

Em Portugal, estruturas como os Centros de Apoio à Integração de Migrantes (atualmente sob tutela da AIMA) desempenham um papel relevante no apoio linguístico, social e educativo, facilitando a adaptação e a integração das famílias (Seabra et al., 2023). Estas políticas traduzem o compromisso do sistema educativo com a igualdade de acesso, a valorização da diversidade e o combate à exclusão.

### **5.3) Inovação Pedagógica e Práticas Inclusivas**

A integração escolar de crianças imigrantes requer uma pedagogia centrada na diversidade e na participação ativa. O domínio da língua portuguesa é condição essencial para o sucesso educativo, reduzindo o isolamento e potenciando as relações sociais (Leal & Sanches, 2014). Contudo, a aprendizagem deve ser abordada de forma flexível e criativa, promovendo metodologias que valorizem as experiências culturais e linguísticas dos alunos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) sublinham a importância de práticas diversificadas e avaliativas que reconheçam a individualidade da criança. A aprendizagem significativa assenta na interação, na observação e no envolvimento da família e da comunidade, reconhecendo a criança como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento.

A educação artística, em particular a música, revela-se um instrumento eficaz de integração. Neste sentido, o brincar e as atividades criativas constituem dimensões essenciais da aprendizagem holística, favorecendo o diálogo intercultural e o bem-estar emocional das crianças (Rocha & Cardoso, 2019).

### III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Com a presente investigação pretendeu-se descrever e analisar a construção e implementação de um programa de música destinado a trabalhar competências associadas à aquisição da leitura e escrita, realizado com crianças particularmente sensíveis ao risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem (crianças migrantes e de baixo estatuto socioeconómico), de uma turma do primeiro ano do Ensino Básico, numa escola inserida no projeto TEIP. Este programa realizou-se em sala de aula, em conjunto com a professora, ao longo de onze sessões, duas vezes por semana, durante 1 hora.

A revisão de literatura demonstra que os programas de música têm um efeito significativo nas competências de leitura e da escrita entre os 6 e os 8 anos (Shakhnoza et al., 2024; Selmani, 2024), especialmente em crianças cuja segunda língua é um idioma aprendido num país onde a língua-alvo é a língua utilizada socialmente (Rodrigues, 2011).

Adicionalmente, vários estudos referem que programas desenvolvidos em colaboração com os professores potenciam significativamente o progresso dos alunos, ao reforçarem competências que se encontram menos desenvolvidas, através de intervenções mais ajustadas às suas dificuldades reais e às suas necessidades (Souza et al., 2022).

A migração é influenciada por múltiplos fatores, como condições individuais, familiares, comunitárias e socioeconómicas. Esses fatores afetam diretamente as crianças e adolescentes, que precisam ingressar no sistema educativo do país de destino (Navarro et al., 2016). Para além dos aspetos atrás referidos muitas destas famílias confrontam-se com grandes adversidades económicas e ambientes familiares instáveis que impactam negativamente o desempenho escolar, prejudicando algumas competências cognitivas essenciais, como a memória e a aprendizagem (Varela, 2016).

Em Portugal, a população imigrante tem crescido continuamente, alcançando 781.915 pessoas em 2022, o que representa um aumento de 11,9% em relação ao ano anterior. Entre 2018 e 2019, o GEPE reportou a presença de 71.963 estudantes estrangeiros matriculados nas escolas portuguesas. Mais recentemente, entre 2021 e 2022, houve um acréscimo de quase 4.000 crianças imigrantes até aos 15 anos (Pordata, 2023). O número de estudantes estrangeiros nas escolas aumentou 17,5% em relação ao ano letivo anterior, abrangendo cerca de 246 nacionalidades (Conselho Nacional de Educação, 2023). Estes estudantes enfrentam vários obstáculos, nomeadamente, discriminação, pobreza e barreiras linguísticas que muito contribuem para os altos índices de insucesso escolar que estes jovens apresentam. De acordo

com a Comissão Europeia (2022), estudantes imigrantes têm 5,6% mais probabilidade de enfrentar insucesso escolar em comparação com os colegas nativos.

Muitas vezes, os sistemas educativos reforçam desigualdades ao invés de reduzi-las, deixando os estudantes imigrantes marginalizados em termos educativos (Volante et al., 2019). De acordo com a Comissão Europeia (2022), alunos imigrantes têm 12,9% mais de probabilidade em abandonar a escola e 7,15% menos probabilidade de ingressar no ensino superior, em comparação com seus pares nativos.

Deste modo, o objetivo geral deste estudo é descrever a criação e implementação de um programa de música, em conjunto com a professora titular, que explore o potencial da expressão musical como metodologia pedagógica para promover o desenvolvimento das competências de literacia associadas à leitura e à escrita, numa turma com alunos de origem imigrante.

Além das suas aplicações gerais, a música também pode contribuir diretamente para o processo de alfabetização. As atividades que integram sons e movimentos corporais são exemplos disso. Godoi (2011) sugere que a associação entre sons de letras – graves ou agudos – e diferentes partes do corpo, ajuda as crianças a estabelecer conexões práticas entre os sons e a aprendizagem das letras. Este método não só facilita a memorização do alfabeto, como também torna o processo mais envolvente e dinâmico.

Segundo Alves e Leite (2021), diversas investigações no domínio da consciência fonológica, revelaram que esta competência tem um papel importantíssimo no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita e na compreensão do princípio alfabético, o que evidencia a ligação entre o sucesso no processo de alfabetização e o progresso de competências fonológicas.

Atividades como cantar cantigas, incentivando as crianças a identificar rimas e/ou sons repetidos no início das palavras, pausas deliberadas, permitindo que completem frases, podem ser estratégias eficazes para reforçar as suas competências (Degé & Schwarzer, 2011). Assim sendo, o nosso primeiro objetivo de investigação foi o de estudar o efeito que um programa de música pode ter na consciência fonológica (consciência silábica e consciência fonémica).

A consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Diversos estudos (i.e., Degé & Schwarzer, 2011; Alves & Leite, 2021) mostram que programas de treino voltados para os sons das palavras — especialmente os que trabalham a consciência fonémica e o conhecimento das letras — facilitam a aprendizagem da leitura e ajudam a prevenir dificuldades na alfabetização. Essa competência é essencial para que a criança compreenda o princípio alfabético e, além disso, existe uma relação de reforço mútuo entre o domínio da consciência fonológica e o progresso na leitura e escrita.

Goswami (2000) defende que o ritmo e a melodia auxiliam a segmentação da linguagem oral, permitindo às crianças identificar sílabas e fonemas com maior eficácia, competências diretamente associadas à aprendizagem das correspondências entre sons e letras. Hallam (2010) acrescenta que o treino musical potencia a codificação neural precoce dos sons da fala, promovendo a consciência fonológica e, conseqüentemente, o domínio do princípio alfabético. Através de atividades que envolvem rimas, canto, ritmo e pausas intencionais, as crianças desenvolvem a capacidade de identificar sons repetidos, segmentar palavras e associar sons a símbolos gráficos, reforçando o processo de alfabetização (Moreno et al. 2011). Assim sendo, o nosso segundo objetivo de investigação foi o de estudar o efeito que um programa de música pode ter no conhecimento alfabético.

A leitura é uma das competências fundamentais no processo de escolarização, funcionando como base para o desenvolvimento das aprendizagens ao longo da vida. Diversas investigações têm demonstrado que programas de música contribuem para melhorar a fluência e a compreensão leitora, uma vez que a musicalidade, o ritmo e a repetição presentes nas canções favorecem a segmentação da linguagem e a automatização da decodificação (Shakhnoza et al., 2024; Selmani, 2024). Ao associarem palavras a melodias e padrões rítmicos, as crianças desenvolvem uma maior sensibilidade para a estrutura da linguagem escrita, o que se reflete na precisão da leitura e na sua compreensão. Este efeito é particularmente relevante em contextos de segunda língua, onde o treino musical revela-se um recurso pedagógico eficaz para consolidar competências de leitura em crianças migrantes (Rodrigues, 2011). Além disso, ao integrar a leitura em práticas musicais significativas, o envolvimento das crianças aumenta, promovendo não só um maior gosto pela leitura, mas também melhores resultados em termos de desempenho académico.

É essencial promover uma compreensão mais aprofundada das competências necessárias para a leitura de palavras e textos. Para tal, devem ser criadas, diariamente, oportunidades que apoiem o desenvolvimento da linguagem oral através da música. Algumas estratégias incluem: cantar canções conhecidas, realizar adaptações e variações de canções de embalar, e envolver as crianças em experiências partilhadas de leitura de cancionários (Alves, 2022). Estas práticas fortalecem a ligação entre linguagem oral, musicalidade e alfabetização, criando um ambiente rico e estimulante para a aprendizagem. Assim sendo, o nosso terceiro objetivo de investigação foi o de estudar o efeito que um programa de música pode ter no desenvolvimento da leitura.

Para apoiar o processo de aprendizagem, é recomendável que sejam incluídos livros de canções e partituras nas bibliotecas das salas de aula. Essas ferramentas não enriquecem apenas

o ambiente de aprendizagem, mas também oferecem oportunidades adicionais para as crianças explorarem a relação entre linguagem, ritmo e simbolismo, ampliando as suas competências iniciais de leitura e escrita (Alves, 2022). Neste contexto, o quarto objetivo de investigação foi o de estudar o efeito que um programa de música pode ter na aquisição da escrita.

A música, especialmente por meio das letras e rimas, desempenha um papel importante no desenvolvimento do vocabulário infantil. Palavras rimadas facilitam a memorização dos sons, apresentam novas palavras e ajudam a ampliar o vocabulário e a modelar a fala das crianças. Além disso, a repetição, característica das músicas, favorece a assimilação e compreensão das palavras, desde que acompanhada de significado e motivação, para evitar estagnação no desenvolvimento infantil (Tag, 2015).

No ensino de línguas estrangeiras, as músicas são reconhecidas como recursos motivadores e eficazes na aprendizagem do vocabulário. Repetir palavras em canções pode ajudar a fixá-las na memória de longo prazo. Estudos indicam que as palavras repetidas em músicas se tornam mais fáceis de recordar, enquanto a introdução de vocabulário novo através de músicas resulta em melhores resultados em testes de pós-avaliação (Cardoso, 2016).

Desta forma, o quinto objetivo de investigação foi o de estudar o efeito que um programa de música pode ter ao nível do vocabulário.

A utilização de músicas nas salas de aula tem demonstrado ser um método dinâmico e envolvente, permitindo que os professores expandam o vocabulário dos alunos de forma natural e intuitiva. Letras de músicas e poesias, como palavras rimadas e sons repetitivos, não só captam a atenção das crianças como também promovem a aprendizagem de novas palavras (Alves, 2022).

A música desempenha um papel chave na promoção da motivação e da auto-estima, contribuindo para uma melhor autopercepção e experiências positivas no contexto escolar (Tag, 2015). Atividades musicais tornam o envolvimento mais significativo e agradável, ajudando a desenvolver competências essenciais para o seu sucesso educativo (Hallam, 2010).

O desempenho escolar, muitas vezes, não depende apenas da inteligência da criança, mas sim do grau de motivação e estímulos à qual está exposta. Crianças desmotivadas e pouco estimuladas tendem a perder o interesse pela aprendizagem, enquanto aquelas que são incentivadas a explorar e a gostar de aprender demonstram maior sucesso escolar. Neste sentido, a música surge como uma ferramenta poderosa para fomentar a motivação e o interesse, contribuindo diretamente para um maior envolvimento escolar (Medeiros, 2014). A motivação desempenha um papel central na aprendizagem de línguas, e estudos sobre a utilização da

música em contexto escolar mostram que experiências musicais intencionais potenciam o interesse e o envolvimento dos alunos, facilitando a aquisição linguística (Santana, 2021).

Deste modo, o nosso sexto e último objetivo de investigação foi o de estudar o efeito que um programa de música pode ter na motivação das crianças para a leitura no final do programa.

## IV. METODOLOGIA

### 1) Delineamento do estudo

A metodologia escolhida para este estudo é a metodologia mista, uma vez que esta se diferencia de outras metodologias devido aos conteúdos utilizados, quer expositivos (i.e., reuniões, observações e *focus group*) como aplicação de testes. Esta seleção justifica-se devido ao objetivo do estudo, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenómeno ao integrar dados quantitativos e qualitativos (Creswell & Creswell, 2017).

A presente investigação adota também a abordagem de estudo de caso, uma vez que esta permite uma análise aprofundada de um fenómeno específico dentro do seu contexto real (Yin, 2018). O estudo de caso diferencia-se de outras abordagens por focar-se numa unidade particular — neste caso, uma turma inserida no projeto Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) — e analisá-la em profundidade, recorrendo a múltiplas fontes de dados.

No contexto deste estudo, a utilização desta abordagem justifica-se pela necessidade de investigar detalhadamente o efeito da música na aquisição de competências associadas à leitura e da escrita, tendo em conta não apenas os resultados quantitativos dos testes, mas também as experiências e perceções dos participantes. Desta forma, o estudo de caso reforça a validade dos resultados e contribui para a sua aplicabilidade em contextos educacionais semelhantes.

A abordagem qualitativa, através de *focus groups* e reuniões com a professora, permitiu captar vivências e adaptações pedagógicas ao longo do processo, enquanto a componente quantitativa, com instrumentos de avaliação, possibilita a medição objetiva dos momentos antes e após a intervenção. A integração destes dados assegura uma análise mais completa, garantindo resultados mais válidos e relevantes para a prática educativa.

A seleção da amostra foi realizada através de uma abordagem não paramétrica, utilizando os critérios de conveniência e intencionalidade. A amostra por conveniência ocorre quando os participantes são escolhidos com base na sua acessibilidade e disponibilidade, enquanto o critério de intencionalidade é utilizado para garantir que os indivíduos selecionados possuem características específicas que são relevantes para o estudo (Patton, 2002).

A escolha de uma turma do 1.º ano do Ensino Básico que inclui alunos imigrantes justifica-se pela necessidade de investigar o efeito da música como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, nesse grupo específico. O critério de conveniência justifica-se pela acessibilidade da turma e pela viabilidade da recolha de dados no ambiente escolar, um fator

crucial para garantir a realização do estudo dentro dos recursos disponíveis (Etikan et al., 2016). Ao mesmo tempo, o critério de intencionalidade assegura que os participantes atendem aos critérios necessários para responder aos objetivos de investigação, permitindo uma análise mais aprofundada e representativa do fenómeno em estudo.

Segundo Creswell e Creswell (2017), o critério de intencionalidade é frequentemente utilizado em estudos qualitativos e mistos, pois permite selecionar participantes que melhor representam o fenómeno em análise. Além disso, para Yin (2018), no contexto de um estudo de caso, a seleção dos participantes deve ser estratégica, de forma a maximizar o potencial de aprendizagem sobre o tema investigado. Assim, a combinação destes dois critérios possibilita uma seleção direcionada e eficaz dos participantes, garantindo a relevância da amostra para os objetivos da investigação, enquanto considera as limitações logísticas inerentes ao estudo.

## **2) Participantes**

A amostra selecionada foi uma turma do 1.º ano do Ensino Básico, pertencente a uma escola pública localizada na região de Lisboa e inserida no projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). De acordo com Costa e Almeida (2022), este projeto abrange territórios caracterizados por maiores fragilidades económicas e sociais, onde se verifica, igualmente, um risco acrescido de insucesso e abandono escolar. A turma era composta por 20 crianças, das quais 18 crianças participaram no estudo, uma vez que era condição para participação no estudo a entrega do consentimento informado devidamente assinado pelos Encarregados de Educação.

Assim, o estudo envolveu 18 crianças, com idades compreendidas entre os 78 e 101 meses ( $M=84.9$  e  $DP=4.51$ ), 13 eram do género masculino, correspondendo a 72,2 % da amostra, e 5 do género feminino, representando os restantes 27,8%.

A distribuição percentual das crianças participantes, distingue-se entre aquelas com e sem trajetória migratória. Verifica-se que 66,7% são crianças autóctones ( $n=12$ ), enquanto 33,3% são migrantes ( $n=6$ ).

Verifica-se que a maioria dos familiares das crianças é originária do Brasil, apresentando tempos de residência diversificados em Portugal, que variam entre um e três anos, quatro a seis anos e mais de sete anos. Já os familiares provenientes de São Tomé e de Cabo Verde surgem em menor número, registando-se um caso em cada país, ambos com períodos de residência mais longos, entre quatro e seis anos e superiores a sete anos, respetivamente.

Além dos alunos, o estudo teve como objetivo ser realizado num contexto educativo naturalístico pelo que foi fundamental envolver a professora titular da turma que teve um papel muito relevante no estudo, especialmente no acompanhamento da intervenção. A sua participação incluiu o apoio na organização das atividades, o esclarecimento de dúvidas e a regulação do comportamento dos alunos durante o processo. Além disso, foi entrevistada antes e após a intervenção, contribuindo com informações importantes para a avaliação do estudo.

### **3) Procedimentos**

Para este estudo houve um contacto prévio com a Direção da escola com o objetivo de apresentar os propósitos do estudo e obter a devida autorização para a sua realização. Procedeu-se, no mês de janeiro de 2025, à elaboração e a distribuição dos consentimentos informados dirigidos aos Encarregados de Educação, com vista à autorização da participação dos seus educandos na investigação (ver Anexo 1). A recolha dos consentimentos decorreu durante o mês de fevereiro e março de 2025, tendo sido obtidas 18 autorizações válidas, dos 20 alunos.

Com o intuito de melhor compreender o contexto familiar e as práticas de literacia dos participantes, foram ainda recolhidos dados sociodemográficos respeitantes às habilitações literárias dos pais, profissão, nacionalidade, domínio da língua portuguesa e frequência de leitura de histórias em casa (ver Anexo 2). Para complementar esta caracterização, foi realizada uma entrevista à professora titular da turma, com base num roteiro de caracterização de competências escolares, em abril de 2025.

As avaliações iniciais decorreram durante o mês de abril e maio de 2025, tendo sido garantidas condições idênticas de aplicação para os 18 participantes. A recolha de dados foi realizada de forma individual, num ambiente calmo e silencioso, fora da sala de aula. A duração das provas variou consoante a tarefa e as características de cada criança. A ordem de aplicação dos instrumentos foi rigorosamente mantida, tanto na avaliação inicial como na avaliação final, com o intuito de assegurar a uniformidade do procedimento. Dado o número de participantes e a aplicação individualizada, a recolha prolongou-se por vários dias.

A avaliação teve início com a avaliação da motivação para a leitura tendo sido aplicada a Escala “Eu e a Leitura”, que permitiu explorar a motivação das crianças relativamente à leitura. De seguida, foram aplicados os Testes 4 e 8 da bateria de “Avaliação da Leitura em Português Europeu” (ALEPE, 2011, Sucena e Castro). Posteriormente, foi realizado o Subteste 1 da Avaliação da Linguagem Oral (ALO), instrumento desenvolvido por Sim-Sim (2006), centrado na definição verbal. Nos dias seguintes, foram aplicadas, em momentos separados, as

provas de leitura do Teste 2, versão A (especificamente para o 1º ano), da ALEPE e, com as mesmas palavras, uma prova escrita. Esta separação deveu-se ao facto de ambas envolverem as mesmas palavras, procurando-se, assim, evitar o reconhecimento imediato e comprometer a validade dos resultados. Por fim, foi aplicado o Subteste 6 da ALO, dedicado à avaliação da consciência fonológica.

As sessões do programa de música tiveram início no mês de junho de 2025 e decorreram duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, no interior da sala de aula. Todas as sessões seguiam uma estrutura semelhante: a investigadora começava com o canto de uma música, seguido da realização de jogos e atividades lúdicas baseadas nas canções selecionadas para cada sessão, e terminavam novamente com um momento musical partilhado. A duração das sessões foi, na maioria dos casos, de aproximadamente uma hora, com variações mínimas. A fase de avaliação final teve lugar em junho, uma semana após o término da intervenção, seguindo-se, novamente, a mesma ordem e condições de aplicação descritas acima.

Este estudo respeitou todos os princípios éticos associados à investigação com crianças. Foi garantido o anonimato de todos os participantes, não sendo utilizados nomes reais nem qualquer informação que permita identificar individualmente as crianças, os seus familiares ou a instituição escolar envolvida. Todos os encarregados de educação assinaram um consentimento informado, no qual foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, à natureza das atividades realizadas, ao direito de recusa e à confidencialidade dos dados recolhidos. A participação das crianças foi inteiramente voluntária, podendo recusar-se a participar em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a sua situação escolar.

#### **4) Instrumentos**

Para a concretização dos objetivos desta investigação, tornou-se essencial recorrer a uma diversidade de instrumentos que permitissem uma avaliação abrangente e multidimensional das competências linguísticas, de leitura e de escrita da turma. A seleção dos instrumentos foi orientada por critérios de validade, fiabilidade e adequação à faixa etária em estudo, procurando captar não só dados quantitativos, mas também informações qualitativas relevantes para a compreensão do processo de aprendizagem. Assim, optou-se por integrar instrumentos standardizados, registos observacionais, entrevistas e técnicas participativas, com o intuito de cruzar diferentes fontes de informação e construir uma visão mais abrangente e fundamentada das experiências e perceções relacionadas com a intervenção. A seguir, apresentam-se detalhadamente os instrumentos utilizados nesta investigação, bem como os procedimentos associados à sua aplicação.

#### 4.1) Avaliação da Linguagem Oral (ALO) (Sim, Sim 2006)

A ALO, desenvolvida por Inês Sim-Sim (2006), é composta por seis subtestes que avaliam diferentes domínios linguísticos em crianças dos quatro aos nove anos. Estes subtestes estão organizados para analisar as competências linguísticas em três áreas principais: lexical, sintática e fonológica.

##### Subteste 1- Teste de Definição Verbal

O principal objetivo deste subteste é avaliar o domínio da linguagem de forma abrangente, considerando tanto a compreensão como a produção verbal. Ao solicitar que a criança forneça definições de palavras, o teste permite observar a sua capacidade de utilizar vocabulário de forma adequada, organizar as suas ideias com clareza e refletir sobre o significado dos termos apresentados.

Antecedido de 3 exemplos, pergunta-se à criança: “Diz-me o que é...?” referindo cada um dos vocábulos que a criança deverá definir. As categorias são as seguintes: nomes (77%) e verbos (23%). Na primeira categoria estão incluídos nomes de alimentos (e.g., cenoura), partes do corpo (e.g., joelho), animais (e.g., águia), elementos geográficos (e.g., ilha), profissões (e.g., professor), figuras geométricas (e.g., círculo). Já na segunda categoria referida anteriormente, incluem-se ações (e.g., descascar).

Durante a aplicação, deve ler-se cada palavra de forma clara e pausada, permitindo à criança responder sem pressa. Caso a criança não compreenda ou não responda de imediato, a palavra pode ser repetida uma única vez. No entanto, não se devem oferecer pistas, exemplos adicionais ou reformular a questão.

A pontuação do subteste varia entre zero e dois pontos para cada item, sendo a pontuação máxima total de setenta pontos. A pontuação depende da precisão e da complexidade da resposta; se a criança explica a utilização ou a função do termo, se identifica a categoria à qual a palavra pertence e se menciona características específicas relevantes. As respostas são classificadas da seguinte forma: 2 pontos quando a criança apresenta uma definição categorial individualizada, ou seja, quando identifica corretamente a categoria a que a palavra pertence e acrescenta uma explicação clara, precisa e específica sobre a sua função ou características relevantes.; 1.5 quando a criança fornece uma definição quase completa, demonstrando uma compreensão geral do termo e da sua função, mas com alguma imprecisão ou ausência da categoria. Nestes casos, a definição é funcional e relevante, mas não atinge a precisão esperada; 1 ponto quando está parcialmente correta, fornecendo uma definição baseada em atributos,

sinónimos, ou funções simples, sem grande profundidade; 0.5 quando a criança apenas apresenta exemplos do termo, sem o definir diretamente; por fim, a resposta recebe zero pontos quando é incorreta, irrelevante ou inexistente. No final do teste, soma-se a pontuação obtida em cada item. Além de registrar a pontuação total, é importante anotar as respostas da criança para que se possa acompanhar o seu desenvolvimento linguístico ao longo do tempo.

#### Subteste 6- segmentação e reconstrução segmental

O subteste 6, intitulado segmentação e reconstrução segmental, avalia a capacidade de segmentar e reconstruir segmentos linguísticos, sendo um importante indicador da consciência fonológica. É dividido em 4 blocos, cada bloco tem 10 itens sendo que as palavras integradas vão de dois fonemas até cinco, o grau da tarefa é crescente.

O Bloco A — Reconstrução Silábica, consiste em apresentar à criança palavras divididas em sílabas, e a criança deve repeti-las de forma completa. No Bloco B — Reconstrução Fonémica — apresentamos as palavras divididas em unidades fonémicas menores. A criança deve juntar os fonemas para formar a palavra completa. No Bloco C — Segmentação Silábica — diz-se a palavra completa e a criança deve dividi-la em sílabas. No Bloco D — Segmentação Fonémica — pede-se que a criança divida a palavra em fonemas. Relativamente à pontuação, em todos os Blocos, atribui-se 1 ponto quando a resposta está correta e 0 pontos quando está errada ou incompleta, variando entre os 0 e os 10 pontos em cada bloco.

#### **4.2) Testes 2, 4 e 8 da bateria de Avaliação de Leitura em Português Europeu (ALEPE) (Sucena & Castro, 2011)**

A ALEPE (2011) é uma bateria de testes de avaliação da leitura e da escrita desenvolvida para avaliar o desenvolvimento das competências linguísticas no contexto escolar. Foi testada em diversas amostras de crianças portuguesas, sendo considerado um instrumento confiável para medir o desenvolvimento dessas competências. Este instrumento tem como objetivo avaliar o nível de desempenho em leitura e escrita, especificamente nos testes 2, 4 e 8, que avaliam o reconhecimento de palavras e letras.

No Teste 2, lista A, apropriada a crianças do 1º ano, avalia-se a capacidade de leitura de palavras isoladas, apresentando diferentes complexidades ortográficas. Este teste mede a decodificação fonológica, habilidade fundamental para a leitura fluente.

Foi pedido à criança para ler as palavras apresentadas no ecrã do computador o mais rápido e correto possível. A leitura de palavras isoladas deste teste é composta por 22 itens, correspondendo 4 destes a itens de treino apresentados primeiramente (e.g., figo, galo). Posteriormente, são apresentadas palavras simples — correspondência grafo-fonémica é biunívoca e fixa (e.g., bata, capa), palavras com um baixo nível de complexidade — estão incluídos grafemas complexos e regularidades contextuais (e.g., leque, milho) e palavras com um elevado nível de complexidade — a criança necessita de saber as regras lexicais e/ou morfológicas (e.g., fixo, pior). Ao responder corretamente à palavra, a criança recebe 1 ponto, caso erre, recebe 0 pontos. A pontuação varia entre os 18 e os 0 pontos.

Apesar de não fazer parte do teste, recorreu-se à mesma lista de palavras para avaliar a escrita. Na medida em que as palavras são as mesmas aplicou-se em dias diferentes de modo a minimizar o risco de identificação das palavras. Apresentou-se como um ditado de palavras isoladas, pedindo-lhes que escrevessem o melhor possível cada palavra. Cada palavra escrita de forma correta, recebe 1 ponto. Caso surgissem erros ortográficos, era dado 0 pontos. A pontuação varia entre os 18 e os 0 pontos.

No teste 4, avalia-se a leitura de letras, apresentadas uma a uma no computador numa ordem diferente da do alfabeto. Este teste foca-se na capacidade da criança em reconhecer individualmente letras do alfabeto, essencial para a construção de palavras e nomeá-las. Já no teste 8, foi avaliada a escrita de letras. A criança precisa de escrever as letras que lhe são ditadas, e isso reflete a habilidade motora e a memória visual associada ao reconhecimento gráfico das letras. Em ambos os testes se usa apenas de 23 letras do alfabeto, não as atuais 26 letras existentes, uma vez que a ALEPE utiliza palavras ou estruturas que já existem na língua portuguesa e não palavras de origem estrangeira. Em ambos os testes, a cotação varia entre os 0 e os 23 pontos. Por cada resposta correta a criança recebe 1 ponto e, conseqüentemente, por cada resposta errada recebe 0. Aceitam-se, como respostas corretas, tanto o som quanto o nome da letra.

#### **4.4) Escala “Eu e a Leitura”**

Esta escala surge como um modo de avaliar a motivação para a leitura nas crianças no 1º e 2º ano de escolaridade.

No total, são 20 itens, existindo um item adicional, mas o mesmo não é cotado, por ser um exemplo. Estes 20 itens, são divididos por três subescalas: Prazer/Valor da leitura (8 itens), Autoconceito de leitor (7 itens) e Reconhecimento social (5 itens). Em cada subescala, metade dos itens começa com uma afirmação que indica alta motivação para a leitura, e a outra metade

começa com uma afirmação que indica baixa motivação, sendo que aparecem de maneira alternada pela escala.

As afirmações foram lidas uma a uma, e a criança foi orientada a responder apontando para um dos animais de peluche, que devem ser o mais idênticos possível (com algumas mudanças pouco significativas, como por exemplo, chapéu ou fita). A ordem das afirmações positivas e negativas foi alternada para evitar que sentimentos negativos fossem associados a um peluche específico. O teste só foi iniciado após a confirmação de que a criança compreendeu como responder, através de um item de exemplo.

Deve ser seguido o seguinte modelo de conversa: “Tenho aqui dois animais que pensam coisas diferentes. Eu vou-te dizer o que cada um pensa sobre ler e a leitura e tu vais dizer-me com qual achas que és mais parecido(a).” Posteriormente, “este (animal) ouve histórias com atenção, mas este (aponta-se para o outro animal) não está com atenção quando ouve histórias. E tu, com qual deles és mais parecido(a), com este que está com atenção quando ouve histórias ou com este que não está com atenção?” Consoante a resposta da criança, devemos pedir à criança que aprofunde mais a sua resposta questionando, no caso da primeira afirmação, “ouves histórias com muita atenção ou com atenção?”, no caso da segunda afirmação, “estás com pouca atenção quando ouves histórias ou com nenhuma atenção?”. Caso necessário, é possível repetir as afirmações.

Relativamente à cotação, atribui-se pontuação de 1 a 4, onde a pontuação 1 refere-se à baixa motivação para a leitura e 4 a alta motivação. Os itens foram agrupados consoante a subescala a que pertencem, obtendo três médias, relacionadas com as subescalas, definindo o perfil da criança.

#### **4.5) Questionário Sociodemográfico**

O Questionário Sociodemográfico foi utilizado para recolher informações contextuais sobre os participantes e os seus encarregados de educação. Para os encarregados de educação, registaram-se dados como idade, nacionalidade, país de nascimento, tempo de residência em Portugal (no caso de imigrantes), nível de domínio da língua portuguesa, profissão e habilitações literárias. Relativamente à criança, registou-se o hábito de leitura, conforme informado pelo seu encarregado de educação. A inclusão de um questionário sociodemográfico permite contextualizar os resultados e explorar como os fatores externos podem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

#### **4.6) Entrevista à professora — Roteiro de Caracterização de Competências Escolares**

A entrevista utilizada, designada por Roteiro de Caracterização de Competências Escolares de Crianças a Frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, constitui uma adaptação do Roteiro “A-da-Beja”. Trata-se de um instrumento estruturado que tem como finalidade caracterizar o nível de competências escolares de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. Este roteiro contempla, entre outros aspetos, informações relativas às competências de leitura e escrita, funcionando como uma ferramenta complementar à observação sistemática do progresso das crianças e fornecendo dados qualitativos sobre o seu desenvolvimento.

O instrumento está dividido em vários subgrupos, nomeadamente: história escolar, caracterização do aluno, levantamento das aprendizagens escolares e necessidades educativas especiais. No âmbito desta investigação, foram considerados todos os dados referentes à história escolar, à caracterização do aluno e às necessidades educativas especiais. No subgrupo relativo ao levantamento das aprendizagens escolares, foram exploradas especificamente as dimensões da compreensão e expressão oral, expressão escrita e leitura.

Entre as questões abordadas no roteiro, destacam-se aspetos como a relação da criança com a professora e com os colegas, as atividades que prefere, o nível de participação, a compreensão de textos e histórias, o gosto pela escrita e a forma como organiza e expressa as suas ideias. Outras questões incluídas no roteiro podem ser consultadas no Anexo 3. A entrevista foi aplicada à professora titular da turma, com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada do grupo-turma e do perfil dos alunos.

#### **4.7) Focus group**

A utilização de *focus groups* no presente estudo justifica-se pela sua eficácia na exploração das perceções, atitudes e experiências dos participantes de forma dinâmica e interativa. De acordo com (Swartling, 2007), os *focus groups* são especialmente eficazes para recolher opiniões e experiências partilhadas, beneficiando da interação entre os participantes, o que pode revelar ideias e perspetivas que não emergiriam em entrevistas individuais. Assim, o ambiente coletivo favorece a reflexão conjunta e o enriquecimento da discussão, sendo particularmente útil para compreender como os participantes percebem e reagem à intervenção desenvolvida, neste caso, a utilização da música na aprendizagem da leitura e da escrita.

No contexto deste estudo, o *focus group* foi concebido como um espaço seguro e partilhado, realizado a cada três sessões, onde as crianças pudessem refletir, de forma livre e apoiada, sobre a experiência vivida nas sessões implementadas ao longo do projeto. Pretendeu-

se, com esta técnica, avaliar de forma qualitativa a percepção que as crianças têm das atividades realizadas, compreender o que mais lhes agradou, identificar aspectos a melhorar, estimular a autoavaliação e promover o pensamento crítico e colaborativo. Ao proporcionar um espaço de diálogo aberto, procurou-se não só recolher dados sobre o efeito das sessões, mas também incentivar o envolvimento ativo das crianças na construção do conhecimento, valorizando a sua voz e experiência.

Para orientar a discussão com os alunos, foram colocadas questões simples, acessíveis à faixa etária e formuladas com linguagem próxima da sua realidade. Entre as perguntas colocadas, destacam-se: “Gostaram dos dias que passámos juntos nestas atividades?”, “O que foi que mais gostaram de fazer?”, “Quem é que gostou mais? E quem gostou menos?”, “Porquê?”, “Houve alguma parte difícil ou que não tenham gostado tanto?”, “O que acham que podia ser melhorado?”, “Acham que aprenderam alguma coisa com estas atividades? O quê?”, “Sentem que a música ajudou a aprender? Como?”, “Se pudessem repetir uma parte, qual escolheriam?”, “Alguém gostaria de dizer mais alguma coisa sobre estas sessões?”. Estas questões foram organizadas de modo a facilitar o diálogo, estimular a partilha de experiências e promover uma reflexão espontânea e significativa sobre o percurso realizado.

A escolha desta metodologia assume especial relevância dado o público-alvo — alunos do 1.º ano de escolaridade — uma vez que permite aceder às suas percepções de forma mais lúdica e expressiva, respeitando os seus níveis de desenvolvimento cognitivo e linguístico. Sempre que necessário, recorreu-se ao apoio de objetos concretos e estratégias visuais (como desenhos ou expressões gestuais) para facilitar a comunicação. Esta abordagem valoriza o envolvimento emocional e afetivo das crianças, contribuindo para uma compreensão mais rica e profunda do efeito da intervenção no seu processo de aprendizagem.

#### **4.8) Programa de música**

Este programa foi desenhado como um instrumento de intervenção educativa com enfoque na promoção da literacia emergente — nomeadamente a consciência fonológica, o enriquecimento vocabular e a iniciação à escrita — através de práticas musicais, lúdicas e colaborativas, com forte componente expressiva e afetiva.

O programa é constituído por 11 sessões, com duração aproximada de 1 hora cada, implementadas em pequenos grupos ou em grande grupo, consoante as dinâmicas e organização da sala. As sessões decorreram 2 vezes por semana, em contexto escolar. Cada sessão focou-se numa competência específica, de forma sequencial e cumulativa, utilizando recursos como

jogos sonoros, cantigas infantis, ritmo corporal, exploração vocal e produção de materiais visuais e verbais (e.g., letras móveis, quadros de rimas).

A intervenção seguiu uma lógica de gamificação e narrativa (uma missão temática por sessão), promovendo a participação ativa e o prazer pela linguagem. As atividades incluem *jazz chants* adaptados, dramatização de canções, escuta ativa, identificação de sons iniciais, jogos de rima, reconstrução de histórias e produção de textos coletivos com apoio gráfico-sonoro.

Os materiais utilizados ao longo das sessões incluíram cartolinas, um dado com sílabas, canetas, lápis, folhas de vários tamanhos, excertos de músicas, uma guitarra e o quadro da sala de aula.

Cada sessão foi planeada com objetivos específicos e indicadores de observação, estando organizada com momentos de acolhimento, exploração, prática e consolidação. Os materiais utilizados foram maioritariamente reutilizáveis ou construídos pela investigadora, adaptando-se à realidade do grupo e às condições da sala.

A recolha de dados durante a implementação do programa incluiu registos de observação sistemática, produções das crianças, e grelhas de avaliação qualitativa (a preencher pela investigadora e pela professora titular), de forma a cruzar diferentes fontes de informação sobre o efeito do programa. Uma descrição detalhada das sessões poderá ser encontrada no capítulo seguinte.

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A apresentação e análise dos resultados foi dividida em duas partes, uma parte qualitativa e outra quantitativa.

Na componente qualitativa, a análise visa compreender de forma mais aprofundada o processo de aprendizagem e a natureza das respostas produzidas pelas crianças. Descrevemos cada sessão, com explicitação referentes a algumas observações ocorridas na mesma, realizando, no final, uma avaliação global do programa e análise qualitativa do *focus group*, entrevistas e do ritmo de aprendizagem, efetuando, posteriormente, uma triangulação dos diversos instrumentos. Na componente quantitativa, procedemos à comparação das médias obtidas ao longo das avaliações das crianças que integraram o programa para perceber a sua evolução.

Importa referir que, à semelhança de outros estudos com metodologias mistas, os dados mais relevantes são apresentados em tabelas e figuras, com o intuito de facilitar a leitura, sistematização e interpretação dos resultados obtidos.

### 1) Análise qualitativa: intervenção e avaliação do programa

#### 1.1) Intervenção do programa

A intervenção teve início na semana seguinte à avaliação inicial de todos os alunos e entrevista com a professora. A maioria das sessões iniciava com o canto de uma nova música que seria trabalhada, seguido pela organização dos alunos em grupos. De forma visível, era registado no quadro o número de pontos obtidos por cada grupo na sessão anterior. As sessões encerravam com o canto da mesma música, desta vez entoada por toda a turma em conjunto.

O principal objetivo da intervenção foi promover a reflexão, em grupo, sobre as correspondências grafo-fonéticas, utilizando como recurso as letras de músicas. Para além desta estratégia central, recorreram-se também a atividades interativas, à escuta e escrita de músicas, bem como a momentos de exploração e reflexão partilhada.

Durante o processo, realizaram-se *focus groups* com as crianças, com o intuito de recolher feedback sobre as atividades e metodologias. Adicionalmente, foi promovida uma conversa informal com a professora após cada sessão, permitindo um acompanhamento contínuo da intervenção.

No decorrer das sessões, era solicitado a cada grupo que todos os membros participassem ativamente, sendo-lhes retirados pontos caso se percebesse que não estavam a

ouvir os colegas. Reforçava-se também a importância de explicar os raciocínios em vez de apenas indicar uma resposta certa ou errada.

Após a escrita no quadro das palavras ou frases trabalhadas, era feito o convite à turma para partilhar outras formas possíveis de escrita. Todas as sugestões eram registadas, sem qualquer julgamento explícito sobre erros ortográficos. A minha intervenção, enquanto facilitadora, surgia apenas para orientar o debate e ajudar a turma a chegar a uma conclusão consensual. Em alguns momentos, chamavam-se dois alunos com opiniões divergentes para que partilhassem os seus pontos de vista com o grupo, promovendo assim a construção colaborativa do conhecimento.

Durante toda a intervenção, a presença da professora foi fundamental, não apenas na organização dos grupos e na elaboração de algumas atividades, mas também no apoio à gestão comportamental da turma e no esclarecimento de dúvidas pontuais. A sua colaboração foi essencial para o sucesso e a fluidez das sessões, contribuindo ainda para que as atividades fossem mais ajustadas aos interesses e necessidades das crianças. Graças ao seu conhecimento da turma, foi possível adaptar o programa de forma mais eficaz à realidade do grupo, tornando as experiências mais significativas e envolventes para todos.

Na secção seguinte, serão descritas detalhadamente todas as sessões da intervenção.

#### Descrição das sessões

##### Sessão 1

##### Objetivos:

- . Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos em leitura, escrita e vocabulário;
- . Estimular a escuta ativa e a curiosidade musical como base para as sessões futuras;
- . Fomentar o envolvimento inicial dos alunos por meio da música e do jogo

Duração: 30 minutos

##### Descrição das atividades:

A sessão teve início com uma breve apresentação pessoal e a explicação geral da proposta de intervenção para as semanas seguintes. Foi então realizada uma recolha das músicas favoritas dos alunos. As preferências incluíram a banda O Panda e os Caricas, algumas músicas de funk, canções natalícias, músicas da Bárbara Bandeira e temas relacionados com o jogador de futebol, Ronaldo. Quando questionados sobre que músicas gostariam de aprender, a maioria escolheu temas de funk. Foi-lhes explicado, de forma clara, que esse estilo musical não seria o mais indicado neste programa.

A atividade principal foi o jogo “*Para e Encontra*”, onde os alunos tinham de encontrar colegas com determinadas características ou objetos, como por exemplo: “*meias amarelas*”, “*gosta de jogar às escondidas*”, “*cujo nome começa com a letra M*”, “*tocar em algo azul*”. Apesar de colaborarem, a excitação geral obrigou a intervenções frequentes para manter o foco da turma.

Sessão 2

Objetivos:

- . Promover a consciência fonológica através da identificação de rimas e sons semelhantes;
- . Explorar o ritmo e a segmentação silábica com apoio da música;
- . Envolver os alunos em atividades lúdicas com foco na oralidade;

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

Iniciámos a sessão com o canto de uma das músicas escolhidas anteriormente, cuja letra foi escrita no quadro. A canção foi trabalhada linha a linha, com o objetivo de facilitar a memorização.

Em seguida, realizou-se um Bingo Musical com a canção “*Na Minha Sala Há*” (adaptação da canção da Loja do Mestre André). A letra foi modificada para incluir objetos da sala de aula. . Por uma questão de confidencialidade, o nome da escola foi substituído por “C...”. A letra apresentada foi a seguinte:

*Foi na escola de C*

*Que eu ganhei um lápis de cor*

*Risc, risc, risc, um lápis de cor*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Foi na escola de C*

*Que eu ganhei um caderno*

*Folh, folh, folh, um caderno*

*Tchic, tchic, tchic, uma borracha*

*Foi na escola de C*

*Que eu ganhei uma borracha*

*Tchic, tchic, tchic, uma borracha*

*Risc, risc, risc, um lápis de cor*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Risc, risc, risc, um lápis de cor*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Foi na escola de C*

*Que eu ganhei um estojo*

*Clac, clac, clac, um estojo*

*Folh, folh, folh, um caderno*

*Foi na escola de C*

*Que eu ganhei uma mochila*

*Zip, zap, zip, uma mochila*

*Clac, clac, clac, um estojo*

*Folh, folh, folh, um caderno*

*Tchic, tchic, tchic, uma borracha*

*Risc, risc, risc, um lápis de cor*

*Foi na escola de C*

*Que eu ganhei uma régua*

*Tac, tac, tac, uma régua*

*Zip, zap, zip, uma mochila*

*Clac, clac, clac, um estojo*

*Folh, folh, folh, um caderno*

*Tchic, tchic, tchic, uma borracha*

*Risc, risc, risc, um lápis de cor*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Tchic, tchic, tchic, uma borracha*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Risc, risc, risc, um lápis de cor*

*Folh, folh, folh, um caderno*

*Tchic, tchic, tchic, uma borracha*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

*Ai olé, ai olé*

*Foi na escola de C*

Os alunos foram divididos em trios, e cada grupo recebeu uma folha com cinco palavras. Enquanto a música era ouvida, tinham de assinalar a ordem pela qual ouviam as palavras. No final, levantavam a mão demonstrando que tinham completado a tarefa.

Posteriormente, cada grupo recebeu uma palavra e foi desafiado a escrevê-la como achavam que se escrevia. Cada grupo nomeou um porta-voz de modo a transcrever as palavras para o quadro, onde toda a turma, em conjunto, refletiu e discutiu as diferentes formas de escrita apresentadas. Para melhor compreensão, foram incluídas fotografias de ambas as atividades (ver anexo 4 e 5).

Houve um momento particularmente interessante de debate entre as grafias "mochila" e "moxila". A turma decidiu que ambas estavam corretas, uma vez que se pronunciavam da mesma forma. A professora interveio de forma reflexiva, questionando o raciocínio sem corrigir diretamente.

### Sessão 3

#### Objetivos:

- . Desenvolver a discriminação auditiva e a identificação de sons iniciais, médios e finais;
- . Reforçar a correspondência entre fonemas e grafemas com apoio de canções e jogos.

Duração: 1 hora

#### Descrição das atividades:

Nesta sessão, concluímos a canção iniciada na sessão anterior e, em seguida, introduzimos a música "*O Meu Chapéu Tem Três Bicos*", utilizando a técnica *TPR (Total Physical Response, Asher, 1969)*, associando gestos às palavras da canção.

Progressivamente, foram omitidas palavras, mantendo apenas os gestos — a atividade visava a interiorização da música, através da memória corporal e rítmica. No final, foi realizado um pequeno focus group, no qual os alunos compartilharam o que sentiram durante a atividade.

A palavra “chapéu” foi retirada da letra, e, apesar das dificuldades iniciais, a maioria conseguiu adaptar-se à nova versão da atividade.

### Sessão 4

#### Objetivos:

- . Promover a segmentação silábica e a repetição de estruturas linguísticas simples;
- . Estimular a memória auditiva e o reconhecimento de padrões sonoros.

Duração: 30 minutos

#### Descrição das atividades:

Nesta sessão, foi introduzido um *Jazz Chant* com o objetivo de trabalhar a musicalidade da linguagem oral e fomentar a consciência fonológica de forma lúdica e rítmica. A letra apresentada foi a seguinte:

*Levanto da cama, bocejo assim!*

*Ponho a mochila, saio a sorrir!*

*Lavo a cara, bem limpinha!*

*Vou pra escola, vou a rir!*

*Escovo os dentes, branquinho,  
branquinho!*

*Vejo amigos, digo: "Olá!"*

*Mais um dia, já estou cá!*

*Como pão, com queijinho!*

Inicialmente, a primeira parte da letra foi escrita no quadro e lida em conjunto com a turma. O *chant* foi trabalhado de forma descontraída e repetitiva, começando com a leitura em coro, depois com gestos associados a cada verso, e finalmente com a introdução de um ritmo corporal simples (duas batidas nas pernas seguidas de uma palma).

Após a familiarização com a estrutura e sonoridade da canção, os alunos foram desafiados, em pares, a criar pequenas rimas relacionadas com a sua rotina matinal até chegar à escola. O foco foi não apenas na construção de frases rimadas, mas também na sua entoação e fluidez ao serem ditas ou cantadas.

A sessão foi mais curta do que o previsto, uma vez que os alunos tinham uma atividade programada de seguida. Ainda assim, foi possível trabalhar a primeira parte da canção com sucesso.

Durante a leitura, surgiu uma dúvida coletiva em torno da palavra "*bocejar*", que foi confundida com "*bochechar*". A dúvida foi aproveitada como oportunidade de aprendizagem: foi feita uma comparação entre os dois termos, com pronúncia lenta e clara, e utilização de sinónimos mais acessíveis. Uma das crianças demonstrou compreender corretamente o termo, imitando o gesto de bocejar, o que ajudou a reforçar a aprendizagem do grupo.

Sessão 5

Objetivos:

- . Ampliar o vocabulário através da exploração de palavras novas presentes na canção;
- . Estimular a criação de frases com estrutura correta, integrando o novo vocabulário;
- . Promover o uso funcional da linguagem em contexto musical.

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

A sessão iniciou-se com a conclusão da atividade da semana anterior, retomando a canção que tinha sido parcialmente trabalhada. As crianças lembraram-se rapidamente da música, o que permitiu uma transição fluida para o conteúdo da nova sessão.

Foi introduzida a canção "*Se estás feliz e tu sabes*", adaptada para ensinar e reforçar o vocabulário das partes do corpo, bem como ações associadas. Progressivamente, foram introduzidos novos movimentos como balançar o corpo, acenar, tapar os olhos, ou identificar letras dos nomes através de gestos.

À medida que a música era cantada com maior fluidez, foram integradas variações cumulativas nos movimentos, o que exigiu atenção, coordenação e memorização. A atividade foi conduzida de forma lúdica, com indicações para terminar progressivamente mantendo, no entanto, o ritmo do jogo mesmo durante o encerramento.

Durante a exploração das partes do corpo, foram trabalhadas palavras como: joelho, cabeça, ombro, cotovelo, tornozelo, olhos, nariz, boca, orelhas e costas. Algumas destas foram identificadas no próprio corpo e outras nos colegas, o que fomentou o trabalho cooperativo.

Verificou-se alguma dificuldade na identificação do cotovelo, sendo confundido com outras partes próximas. Perante esta confusão, foi promovida uma reflexão em grupo com perguntas como: “*O cotovelo e o ombro são no mesmo sítio?*”. Uma das crianças que identificou corretamente o cotovelo ajudou os colegas a localizar a parte correta, o que favoreceu a aprendizagem entre pares.

Por iniciativa da turma, e tendo em conta o entusiasmo demonstrado noutra sessão, foi repetido o jogo “*Para e encontra*” com as letras iniciais dos nomes. A dinâmica voltou a ter boa aceitação, mantendo os alunos envolvidos e participativos.

Sessão 6

Objetivos:

- . Estimular a criatividade e cooperação através da escrita de versos originais;
- . Consolidar estruturas gramaticais simples em produção escrita;
- . Promover a expressão escrita com apoio de uma estrutura musical conhecida.

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

A sessão teve início com a divisão da turma em grupos de quatro elementos, cuidadosamente organizados em grupos heterogéneos de forma a equilibrar níveis de dificuldade e facilidade entre os participantes. A partir desta sessão, os grupos foram sempre os mesmos. A atividade principal centrou-se na canção acumulativa “*Fui ao mercado comprar*”, na qual cada grupo escolhia uma palavra, debatia a sua grafia (com apoio apenas ao nível do som da letra, sem fornecer a resposta correta), e indicava o número de letras através de tracinhos, como numa versão adaptada do jogo da força, sem o uso de imagens penalizadoras.

A dinâmica implicava que cada grupo atuasse como porta-voz do seu próprio processo, decidindo onde inserir letras e gerindo as pontuações: os restantes grupos ganhavam dois pontos por acertar na palavra e perdiam um por cada erro. Esta estrutura contribuiu para um envolvimento mais consciente e colaborativo dos alunos.

Em seguida, trabalhou-se a canção “*O balão do João*”, dividida em quatro versos, distribuídos entre os grupos. Cada grupo recebeu os versos desordenados e teve de reconstruir a sequência com base em pistas textuais e sinais de pontuação. A intervenção docente foi feita através de questões orientadoras como: “*Qual tem letra maiúscula?*”, “*Onde está o ponto final?*” ou “*O que acham que vem depois disto?*”, incentivando o raciocínio linguístico e a leitura crítica. Para melhor compreensão, foram incluídas fotografias de ambas as atividades (ver anexo 6 e 7).

Durante esta fase, destacou-se um momento de aprendizagem significativa quando uma criança identificou corretamente que “João” começava com letra maiúscula por ser um nome próprio, mesmo não sendo o início da frase, demonstrando transferência de conhecimento e validação entre pares.

Em termos de comportamento, a gestão por pontos mostrou-se eficaz. Atribuíam-se penalizações sempre que surgiam comportamentos disruptivos (gritos, queixas constantes, insultos, entre outros) e bonificações quando os grupos colaboravam, respeitavam regras e demonstravam esforço coletivo. Esta estratégia contribuiu para uma maior autorregulação e colaboração.

Sessão 7

Objetivos:

- . Reforçar e aplicar o vocabulário previamente aprendido;
- . Praticar a leitura fluente e expressiva de palavras e frases;
- . Trabalhar a compreensão e entoação textual através da música.

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

A sessão teve início com a realização de um *focus group*, no qual os alunos partilharam as suas opiniões relativamente às atividades anteriores. Seguiu-se uma atividade fonológica e de dramatização com a música “Era uma vez um cavalo”. Através do lançamento de um dado com sílabas iniciais, os grupos tinham de identificar imagens correspondentes numa prancha e, caso acertassem, escreviam a palavra associada: carrossel, furada, papel, lugar, menina, bonito. Para melhor compreensão, foram incluídas fotografias de ambas as atividades (ver anexo 8 e 9).

Alguns termos, como “*carrossel*” e “*lugar*”, geraram debate. Surgiram dúvidas como “*lugare*” e “*carrocele*”. O trabalho centrou-se na segmentação silábica, análise fonética e comparação com palavras conhecidas para reforçar a ortografia correta. Foi também discutida a existência de variantes possíveis para algumas palavras, promovendo a flexibilidade linguística.

Sessão 8

Objetivos:

- . Desenvolver a compreensão textual e a leitura expressiva de versos musicais;

- . Promover a inferência de significados com base em pistas contextuais e sonoras;
- . Explorar emoções e intencionalidade através da leitura e da performance musical.

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

A sessão teve como atividade central o “*Ditado de Memória*”, com base na canção “*O Areias é um camelo*”. A sala foi organizada com várias folhas contendo excertos da canção, colocadas numa área afastada. Um elemento de cada grupo deslocava-se até essa zona, lia um excerto e memorizava o conteúdo. Ao regressar, ditava-o de memória a um colega responsável pela escrita. Este processo repetia-se ciclicamente até a canção estar completa.

Antes do início do jogo, foram retomadas as pontuações da sessão anterior, sublinhando que o sucesso do grupo dependia da colaboração de todos. Observou-se que dois dos grupos apresentaram dificuldades de interação, demonstrando comportamentos de exclusão ou competição desproporcionada. Contudo, os restantes grupos funcionaram de forma cooperativa, com os alunos a ajudarem-se mutuamente, inclusive aqueles com maiores dificuldades. Para melhor compreensão, foram incluídas fotografias da atividade (ver anexo 10 e 11).

Sessão 9

Objetivos:

- . Desenvolver a compreensão auditiva e a atenção ao detalhe textual;
- . Promover a capacidade de antecipação lexical e inferência de palavras em contexto;
- . Estimular a cooperação e partilha de hipóteses no preenchimento de lacunas musicais.

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

Trabalhou-se uma adaptação da música “*Papagaio Loiro*”, propondo um exercício de preenchimento de lacunas. Cada grupo recebeu uma folha com a letra da música incompleta, sendo desafiados a escrever as palavras em falta ao ouvirem a canção. Para melhor compreensão, foi incluído uma fotografia das respostas de um dos grupos na atividade (ver anexo 12).

Letra trabalhada:

*Papagaio loiro*

*De bico dourado*

*Leva-me esta carta*

*Por cima do prado*

*Por cima do prado*

*E do celeiro*

*Papagaio ousado*

*Lindo mensageiro*

*De penas sedosas*

*E olhar curioso*

*Leva-me esta carta*  
*Num voo ambicioso*  
*Passa pela aldeia*

*Vê o espantalho*  
*Segue sobre a areia*  
*Rumo ao trabalho*

Nem todos os grupos conseguiram completar o exercício na totalidade. Terminámos a atividade com a escrita das palavras no quadro: uma criança de cada grupo escreveu duas palavras, totalizando dez, e a última foi construída em conjunto.

Exemplo de interação:

Um grupo escreveu “*l-i-d-o*” e leu como “*lindo*”. Questionou-se à turma se a palavra estava escrita de forma correta, algumas crianças referiram que faltava um “m”, uma criança referiu que o “m” não podia ser porque o som não era esse. Referindo que tinha de ser o “n” mas disse “*lnido*”, posteriormente, questionou-se se achavam que ficava assim. Uma criança referiu que assim não se lia “lindo” e corrigiu para “*lindo*”.

Ao surgir confusão entre “*ousado*” e “*usado*”, a repetição oral com ênfase no som ajudou na distinção.

Sessão 10

Objetivos:

- . Promover a expressão escrita criativa e coletiva com base em vocabulário conhecido;
- . Consolidar estruturas frásicas simples na criação de textos/músicas;
- . Estimular o trabalho em grupo e a cooperação para alcançar um produto final.

Duração: 1 hora

Descrição das atividades:

Esta sessão iniciou-se com a finalização da atividade da sessão anterior. Posteriormente, centrou-se na criação coletiva de uma música sobre o tema “*O Recreio*”. Cada criança do grupo escreveu palavras ou frases associadas ao recreio. Com base nessas contribuições, o grupo construiu uma pequena música, adaptando-a a uma melodia conhecida. Para melhor compreensão, foi incluída uma fotografia da atividade (ver anexo 13).

Um grupo escreveu “*ozado*” ao invés de “*ousado*”. Discutiu-se o som “z”, e concluiu-se que era escrito com “s” entre vogais, o que reforçou o conhecimento fonológico e ortográfico. Posteriormente, questionou-se se achavam que se devia fazer alguma mudança, sendo que a palavra que estávamos a escrever era “*ousado*” e o que dizia ali era “osado”, de acordo com as crianças. Uma criança percebeu que faltava o “u” após algumas pistas a nível sonoro.

A mesma observação foi retomada na palavra “*curioso*”, com maior rapidez na compreensão.

## Sessão 11 – Encerramento

### Objetivos:

- . Avaliar de forma participativa os progressos e dificuldades sentidas ao longo do programa;
- . Rever o vocabulário e estruturas linguísticas trabalhadas em contexto lúdico;
- . Consolidar aprendizagens por meio da repetição musical e de jogos cooperativos.

Duração: 1 hora

### Descrição das atividades:

Realizámos o último *focus group*, onde as crianças refletiram sobre as atividades realizadas ao longo das sessões.

De seguida, fizemos uma revisão de vocabulário, com destaque para termos como:

“ousado” – confundido com “usado”, sendo necessário reforçar a pronúncia.

“sedosas” – interpretada como algo “fofinho”, tendo os alunos apresentado sinónimos com base na sua compreensão.

Finalizámos a sessão com um apanhado das músicas anteriores e com o jogo do “*Para e Encontra*”, que foi muito bem recebido. As crianças tinham de encontrar colegas com características específicas, como “*camisola castanha*” ou “*alguém que começa com a letra J*”.

## 1.2) Avaliação do programa

### 1.2.1) Programa de música

Ao longo das onze sessões desenvolvidas no âmbito deste programa, observou-se uma evolução significativa nas competências de literacia dos alunos, especialmente no que diz respeito à consciência fonológica, escrita, vocabulário e motivação. Esta melhoria tornou-se evidente através de momentos concretos de prática em sala de aula, onde a expressão musical serviu de alicerce para o desenvolvimento linguístico. No início do programa, era comum os alunos confundirem sons semelhantes ou não conseguirem identificar rimas ou sílabas corretamente. Ao longo das sessões, esse tipo de confusão foi desaparecendo, à medida que os alunos começaram a discriminar sons com maior precisão, como se observou na leitura cuidadosa das palavras “*lido*” e “*lindo*” — onde identificaram a ausência do “n” e justificaram a diferença sonora. Por exemplo, uma criança conseguiu explicar que o “s” entre vogais tem som de “z”, mostrando um avanço concreto na consciência fonológica e na ortografia.

A escrita evoluiu de simples palavras ou letras isoladas para frases mais completas e coesas. Nas primeiras sessões, muitos grupos apenas arriscavam letras soltas ou palavras mal segmentadas. Contudo, nas sessões seguintes, como na criação de versos para a canção

“*Papagaio Loiro*” ou na atividade com o tema “*O Recreio*”, os alunos começaram a estruturar frases, a discutir ortografia e a refletir sobre a construção das palavras.

Nas primeiras sessões, palavras como “*sedosas*”, “*bocejo*”, “*ousado*” eram desconhecidas e os alunos reagiam com frases como “não sei o que é”. Nas sessões finais, não só reconheceram essas palavras como começaram a associá-las a outras que já conheciam, explicando significados com sinónimos: “*fofinho*”, “*macio*”, “*valente*”.

Este tipo de apropriação do vocabulário mostrou que o trabalho com músicas, rimas e leitura coletiva permitiu consolidar novos termos de forma mais significativa e duradoura.

Na sessão nº 10, ao escreverem coletivamente uma nova canção com base numa melodia conhecida, os alunos demonstraram maior autonomia e criatividade. Se no início tinham dificuldade em sugerir palavras ou em escrever de forma colaborativa, nesta fase final foram capazes de organizar ideias, escrever frases e até participar na revisão dos textos, discutindo se as palavras estavam corretas e ajustando a escrita com o apoio do grupo.

Mesmo os grupos que inicialmente não conseguiam completar as tarefas, com o tempo passaram a contribuir de forma mais ativa, e, quando não acertavam, outros colegas conseguiam explicar, criando um verdadeiro ambiente de aprendizagem colaborativa.

No início, houve momentos de dispersão, sobretudo nos grupos mais desorganizados. No entanto, à medida que o programa avançou, observou-se um aumento claro do interesse e da participação. Na sessão nº 11, durante o *focus group*, os alunos afirmaram ter gostado muito das atividades, destacando jogos como a “força sem ser força”, as músicas e os trabalhos em grupo. Também foram capazes de identificar aprendizagens como “*trabalhar em grupo*”, “*ler e escrever melhor*” ou “*não falar sem pensar*”.

No encerramento de algumas sessões, jogos como o “Para e Encontra”, eram utilizados não só por serem do seu agrado, mas também porque tinham o potencial de permitir o estabelecimento de maior coesão e confiança acrescida pelo que as crianças manifestavam grande entusiasmo e motivação.

De modo a determinar o envolvimento das crianças realizávamos um *focus group* no início, meio e fim da intervenção.

### **1.2.2) Focus group**

Com o intuito de recolher perceções mais aprofundadas sobre a experiência vivida durante as sessões, foi realizado um *focus group* com os participantes. As questões orientadoras colocadas incluíram: “*Gostaram dos dias que passámos juntos nestas atividades?*”, “*O que foi*

*que mais gostaram de fazer?”*, *“Quem é que gostou mais? E quem gostou menos?”*, *“Porquê?”*, *“Houve alguma parte difícil ou que não tenham gostado tanto?”*, *“O que acham que podia ser melhorado?”*, *“Acham que aprenderam alguma coisa com estas atividades? O quê?”*, *“Sentem que a música ajudou a aprender? Como?”*, *“Se pudessem repetir uma parte, qual escolheriam?”* e *“Alguém gostaria de dizer mais alguma coisa sobre estas sessões?”*.

Durante o primeiro *focus group*, foi referido que nem todos conseguiram realizar todas as tarefas com sucesso, o que gerou alguma frustração. No entanto, foi evidente o esforço e empenho demonstrados, com vários alunos a fazerem tentativas de resposta, mesmo perante a dificuldade. Quando questionados se tinham gostado dos dias passados em conjunto, a maioria respondeu afirmativamente, salientando o gosto pelas músicas e pelo que aprenderam através delas. À pergunta *“Quem gostou mais ou menos?”*, três alunos referiram que houve momentos difíceis. Já na questão *“Quem não gostou nada?”*, nenhum participante levantou a mão, o que sugere uma aceitação geral positiva da experiência.

Na segunda sessão de *focus group*, as respostas mantiveram-se bastante positivas; afirmaram que gostaram, principalmente dos jogos e das músicas. Referiram que os jogos preferidos foram o da sessão 6, o jogo da *“força sem ser força”* e o jogo *“Para e Encontra”*. O jogo menos apreciado foi a canção do *“o meu chapéu tem três bicos”*. Apontaram como mais difíceis a canção referida e o jogo da força. À pergunta sobre o que não gostaram ou o que poderia ser melhorado, não apresentaram sugestões. Em relação ao que aprenderam, mencionaram que aprenderam músicas, novas palavras e como as formar. Sobre a música, referiram que gostaram e que esta os ajudou a rimar, músicas, a aprender português e a jogar de formas novas. Quando questionados sobre que parte gostariam de repetir, referiram o primeiro jogo.

No terceiro e último *focus group*, os participantes afirmaram, mais uma vez, que gostaram muito das atividades realizadas, sobretudo dos jogos e das músicas. Os jogos mais apreciados foram o do *“Para e Encontra”*, o da *“força”*, o *“bingo”* na sala de aula e escreverem a própria música. Os mais desafiantes foram o jogo da força e o de retirar palavras. Disseram ter aprendido novas músicas, novas palavras, a formar rimas, novos jogos e conteúdos de português. Quando questionados sobre qual jogo gostariam de repetir, referiram novamente o primeiro.

De uma forma geral, o *focus group* permitiu observar um envolvimento positivo por parte dos participantes. Apesar de algumas dificuldades sentidas em certos jogos, todos mostraram interesse e motivação. A música, enquanto ferramenta pedagógica, foi unanimemente valorizada como facilitadora da aprendizagem, quer ao nível da língua

portuguesa, quer na vertente lúdica e motivacional. A ausência de respostas negativas ou de sugestões de melhoria pode também estar relacionada com o contexto de grupo e o desejo de agradar ou evitar o destaque negativo perante os pares. Ainda assim, os dados apontam para uma experiência globalmente positiva, com potencial pedagógico evidente.

Para além de utilizar *focus group*, também realizamos uma entrevista à professora antes do programa e ao longo das sessões.

### **1.2.3) Entrevista à professora**

Antes da implementação do plano de intervenção, foi realizada uma entrevista à professora titular da turma com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os alunos, as suas necessidades específicas e as dinâmicas escolares já existentes. Esta entrevista teve um papel determinante na adequação das atividades, permitindo que o plano fosse construído de forma alinhada com as reais fragilidades e potencialidades identificadas pela docente no seu trabalho diário com os alunos.

Ao longo da entrevista, foi possível identificar um conjunto de dificuldades ao nível da aprendizagem, especialmente nos domínios da oralidade, leitura e escrita. Embora a expressão oral dos alunos se revelasse, em termos gerais, funcional e espontânea, a professora salientou que alguns alunos só comunicavam quando interpelados diretamente, existindo também dificuldades gramaticais significativas, particularmente ao nível da concordância verbal e nominal, do uso adequado das formas verbais e da distinção entre género e número. Foram ainda referidas dificuldades articatórias em grupos consonânticos como “pr”, “tr” e dígrafos.

No domínio da leitura, de acordo com a professora, os alunos encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Alguns leem de forma expressiva e fluente, enquanto outros mantêm uma leitura hesitante ou ainda silábica. Já ao nível da escrita, foi referido um claro desinteresse generalizado, embora a atividade não seja recusada. Os alunos conseguiam escrever o nome próprio, copiar palavras e frases simples, e produzir frases com vocabulário conhecido, ainda que frequentemente com apoio. Ao nível da escrita, apresentavam erros ortográficos recorrentes.

A entrevista permitiu ainda identificar que vários alunos beneficiaram de apoios complementares à aprendizagem: quatro recebem apoio pedagógico, sendo que dois estavam inseridos na educação especial. Esta realidade reforça a necessidade de um plano de intervenção que se ajuste a diferentes níveis de desenvolvimento, com estratégias diferenciadas para promover o progresso de todos os alunos.

Ao ser questionada sobre o que considera prioritário para o desenvolvimento da turma e realização do programa, a professora apontou a consciência fonológica como uma área central a trabalhar. Destacou a importância de atividades que desenvolvessem a articulação correta dos sons da fala, o reconhecimento de rimas, a identificação de sons iniciais e a associação entre sons e grafemas, como competências de base essenciais para o sucesso na leitura e na escrita.

O envolvimento da professora ao longo de todo o processo foi contínuo, participativo e extremamente relevante. A sua colaboração não se limitou à entrevista inicial: esteve presente nas sessões, observou, interveio sempre que pertinente e contribuiu com sugestões práticas para a adaptação das atividades. Esta proximidade permitiu que o plano de intervenção se ajustasse de forma dinâmica às necessidades que iam surgindo, promovendo uma maior eficácia das propostas pedagógicas. O conhecimento aprofundado que a docente tem da sua turma, aliado à sua disponibilidade para refletir sobre as práticas e participar no processo, tornou possível a construção de um percurso de aprendizagem mais coerente, realista e significativo para os alunos.

Ao longo das sessões refletimos sobre a melhor forma de organizar as atividades e constituir os grupos, tendo sempre em conta as necessidades individuais de cada criança. A estratégia adotada passou por agrupar alunos que apresentavam maiores dificuldades com outros que pudessem apoiar e servir de modelo, promovendo assim a ajuda mútua.

A professora observou mudanças ao longo das semanas e destacou que as crianças aguardavam com entusiasmo pelos dias em que havia sessões, pedindo para cantar algumas das músicas durante a semana. A própria docente mostrou-se bastante envolvida, uma vez que apreciava atividades que integrassem a música. Inicialmente tinha algum receio, pois ao longo do ano letivo já tinha tentado propor dinâmicas musicais e as crianças não demonstraram abertura para participar. Contudo, nestas sessões o comportamento foi diferente: de forma gradual, tornaram-se mais autónomas, participativas e motivadas.

Foi referido, ainda, que até os alunos com maiores dificuldades na escrita começaram a associar os sons às letras correspondentes, mostrando-se mais entusiasmados em aprender. A turma, no geral, passou a conseguir realizar mais atividades com menos resistência e dificuldade.

No que respeita aos alunos migrantes, a professora destacou que, apesar do esforço e empenho demonstrados, estes apresentavam dificuldades mais acentuadas na leitura e na escrita, decorrentes do contacto recente com a língua portuguesa. Referiu que, em alguns casos, o vocabulário limitado e a interferência de estruturas linguísticas da língua materna condicionavam a compreensão de instruções e a produção textual. A oralidade, embora

funcional em contextos simples, revelava ainda constrangimentos na pronúncia e na fluência, sobretudo em situações formais ou de exposição perante o grupo. Estas fragilidades reforçaram a urgência de um plano de intervenção que promovesse o desenvolvimento da consciência fonológica e da articulação correta dos sons, criando oportunidades para que os alunos migrantes consolidassem a aprendizagem do português europeu de forma significativa. A professora salientou que o ambiente colaborativo e o recurso a atividades musicais favoreceram a sua integração e participação, permitindo-lhes progredir gradualmente na leitura, na escrita e na comunicação em sala de aula.

Durante um debate, a professora partilhou a sua preocupação relativamente ao facto de, por vezes, não corrigirmos de imediato uma palavra escrita pelas crianças de forma incorreta. A investigadora apresentou o fundamento pedagógico dessa abordagem, que consiste em estimular a autorreflexão e a autoverificação. Chegou-se a um consenso: quando surgia um erro, questionávamos a turma com frases como “Tens a certeza que é assim que se escreve? Porquê? Parece-me que falta aqui qualquer coisinha...”. Caso a turma mantivesse a convicção de que estava correto, deixávamos a palavra no quadro.

A professora reconheceu que teria sido ainda mais proveitoso se tivéssemos tido mais tempo de implementação, pois os progressos poderiam ter sido mais significativos. Ainda assim, considerou a experiência muito positiva e como um importante complemento às aulas.

#### 1.2.4) Ritmos de aprendizagem

Para finalizar, gostaríamos de abordar como as crianças manifestam conhecimentos diversos acerca da escrita. Para além disso, a sua progressão no domínio da escrita não se processa de forma linear nem previsível. Constata-se, assim, uma expressiva heterogeneidade nos trajetos individuais, tanto nos pontos de partida como nos de chegada, o que é evidenciado pelos dados ilustrados na Figura 1.

**Figura 1**

Joana		João		Jefson	
Avaliação inicial	Avaliação final	Avaliação inicial	Avaliação final	Avaliação inicial	Avaliação final

Bola						
Gato					Não sabe	
Rua			não sabe		Não sabe	
Flor			não sabe			
Mesa			não sabe			
Livro						

*Exemplos de escrita da Joana, do João e do Jefson (nomes fictícios).*

Na Figura 1, observa-se a evolução individual de cada criança nos momentos de avaliação inicial e final, revelando diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita. Estes exemplos ilustram trajetórias distintas, confirmando a natureza não linear e profundamente heterogênea do processo de aprendizagem da escrita.

Tomando como exemplo a Joana, na avaliação inicial evidencia já uma correspondência entre grafema e fonema, fazendo corresponder uma letra a uma palavra, identificando e codificando um dos sons que compõem a palavra. No entanto, na avaliação final, apesar de algumas produções revelarem grafias sem correspondência fonológica clara (i.e., gato – gaou; flor – hou; livro – niou), é observável um progresso que se manifesta na sua crescente compreensão de que as sílabas são compostas por mais de um som e na tentativa de representar fonemas adicionais nas palavras, ainda que com erros na escolha das letras correspondentes.

No caso do João, na avaliação inicial, a sua escrita já era alfabética, embora não escreva todas as palavras, dizendo “não sei”, o que pode indicar falta de confiança quando não se sente

capaz de as escrever corretamente. Na avaliação final, embora ainda com alguns erros ortográficos (i.e., flor – felore; mesa – naesa; livro – liru), evidencia uma evolução na escrita de todas as palavras, não se recusando a escrever nenhuma delas. Estes exemplos reforçam a ideia de que o desenvolvimento da escrita emergente não segue uma trajetória padronizada, mas antes manifesta-se através de percursos singulares, marcados por avanços, permanências e oscilações que refletem diferentes modos de apropriação do código escrito.

No que respeita ao Jefson, observa-se, na avaliação inicial, evidencia já uma correspondência entre grafema e fonema, fazendo corresponder duas letra, na sua maioria, a uma palavra (i.e., bola- ao; mesa-ma). Quando questionado, referiu que a letra na palavra “gato” era uma “a”. Esta etapa demonstra que o aluno ainda se encontrava numa fase inicial de conceptualização do sistema de escrita. Contudo, na avaliação final, verifica-se um progresso significativo, uma vez que as suas produções passam a revelar tentativas mais consistentes de representação fonética (i.e., gato – gato; bola – bola), evidenciando uma crescente consciência fonológica e um maior domínio das convenções do código escrito. Este avanço sugere que o Jefson começou a compreender a natureza alfabética da escrita e a relação entre sons e letras, confirmando o carácter dinâmico e individual do processo de aprendizagem observado em todo o grupo.

### **1.2.5) Implementação do programa nas crianças migrantes**

No início das atividades, observou-se uma participação entusiasta, embora marcada por algumas dificuldades na dinâmica dos grupos. Algumas crianças tendiam a monopolizar as decisões, enquanto outras não encontravam espaço para se expressar. O aluno Isaach (nome fictício), por exemplo, revelou grande motivação, mas também fragilidades que levaram a episódios de exclusão por parte dos colegas, reagindo, em consequência, com comportamentos de maior agressividade. Também se registou frustração em algumas crianças que não eram escolhidas para escrever no quadro, manifestando desânimo ou choro.

Posteriormente, verificou-se que as crianças com maior fluência leitora avançavam de forma mais rápida do que as restantes, especialmente das crianças migrantes, o que exigiu uma intervenção constante da professora e minha para reforçar a importância do respeito pelo ritmo coletivo. Ainda nessa fase, alguns alunos apresentaram dificuldades em trabalhar em grupo, gerando pequenos conflitos e necessitando de mediação para assegurar o respeito mútuo e a cooperação. Duas crianças (Azekel e Zuri, nomes fictícios) em particular requeriam atenção contínua para se manterem focadas, por vezes recorrendo a estratégias menos positivas para captar atenção.

Com o tempo, no entanto, começaram a emergir mudanças significativas. Uma das crianças que habitualmente necessitava de apoio constante integrou um grupo mais coeso e motivador (Isaach), revelando maior entusiasmo e autonomia. Apesar de alguma agitação inicial em determinadas sessões, estratégias como a formação de grupos e a atribuição de pontos contribuíram para restabelecer o foco da turma. A escrita coletiva no quadro destacou-se como uma atividade envolvente, que promoveu tanto a motivação como o respeito pela diversidade de ritmos e formas de organização.

Um episódio particularmente marcante foi protagonizado por uma criança migrante com maiores dificuldades na leitura: ao tentar adivinhar uma palavra sem efetivamente a ler, foi encorajada a corrigir a estratégia e, com apoio, passou a ler por sílabas, conseguindo completar a tarefa. O momento foi enriquecido pela colaboração de uma colega do grupo, evidenciando o impacto das estratégias de mediação que fomentam a autonomia, a autocorreção e a entreajuda.

De forma geral, observou-se uma evolução notória no envolvimento e na participação. Crianças que inicialmente se encontravam mais isoladas foram sendo integradas e apoiadas pelos colegas, num esforço coletivo de inclusão. A postura colaborativa foi-se consolidando, tanto na partilha de responsabilidades como nas atividades de escrita. O desempenho global melhorou visivelmente: os alunos mostraram-se mais confiantes, participaram de forma mais ativa e encararam o erro como oportunidade de aprendizagem, com correções construtivas e partilhadas.

Na fase final, tornou-se evidente que a turma já revelava uma interação mais entusiasta, marcada pelo apoio mútuo, pela valorização da diversidade de ritmos e pela consolidação de uma verdadeira cultura de cooperação.

## **2) Análise quantitativa**

O grupo de crianças que participou neste estudo é bastante heterogéneo no que diz respeito às competências iniciais de literacia. No momento de avaliação inicial, foi possível identificar crianças que já reconheciam entre 10 a 15 letras do alfabeto, contrastando com outras que ainda não reconheciam qualquer letra. Esta disparidade observou-se também nos restantes instrumentos de avaliação aplicados, confirmando uma grande variabilidade nas competências iniciais dos participantes.

Numa primeira fase, a análise incidiu sobre o impacto do programa ao nível da consciência silábica e fonémica, considerada uma competência essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica. Para responder a este objetivo, recorreu-se ao subteste 6 da Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2006). O subteste 6 permite avaliar a

capacidade da criança para segmentar e reconstruir palavras em unidades silábicas e fonémicas, sendo um indicador direto da consciência fonológica. As médias e os desvios padrão da turma, nos momentos de avaliação inicial e final, são apresentados nas Tabelas 1 e 2.

## 1) Consciência Fonológica

### 1.1) Consciência silábica

**Tabela 1**

*Avaliação descritiva das tarefas de consciência silábica*

Consciência silábica (20 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	15.3	6.04	20	0
Avaliação final (N=18)	19.3	1.87	20	12

No que respeita à consciência silábica, procurou-se compreender se, entre a avaliação inicial e a avaliação final, se verificaram progressos significativos na capacidade das crianças em identificar e manipular as sílabas que compõem as palavras.

Como é possível observar, a média obtida na avaliação inicial foi de 15.3 (DP = 6.04), enquanto na avaliação final atingiu 19.3 (DP = 1.87). Esta evolução sugere um progresso positivo no domínio da segmentação e combinação silábica.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 120$ ,  $p = <0.001$ . Os resultados indicam que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para uma melhoria na consciência silábica das crianças, o que poderá refletir um maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

### 1.2) Consciência fonémica

**Tabela 2**

*Avaliação descritiva das tarefas de consciência fonémica*

Consciência fonémica (20 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	4.72	4.64	16	0
Avaliação final (N=18)	11.61	5.45	20	2

Relativamente à consciência fonémica, o objetivo foi analisar a evolução das crianças na capacidade de identificar, discriminar e manipular fonemas individuais.

Na avaliação inicial, a média foi de 4.72 (DP = 4.46), passando para 11.61 (DP = 5.45) na avaliação final. Esta diferença revela uma tendência de melhoria na perceção e manipulação dos sons que constituem as palavras.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 171$ ,  $p = <0.001$ , indicando que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para uma melhoria na consciência fonémica das crianças, o que poderá refletir um maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

De seguida, observaram-se as competências de leitura e escrita de letras do alfabeto, procurando perceber de que forma a intervenção contribuiu para a progressão no conhecimento do alfabeto. Para responder a este objetivo, recorreu-se à bateria ALEPE, respetivamente, aos testes 4 e 8 que avaliam, respetivamente, a leitura e escrita de letras do alfabeto. As médias e os desvios-padrão da turma, nos momentos de avaliação inicial e final, são apresentados na Tabela 3 e 4.

## 2) Conhecimento do alfabeto

### 2.1) Leitura de letras do alfabeto

**Tabela 3**

*Avaliação descritiva competências de leitura de letras isoladas*

Leitura de letras (23 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	15.9	3.86	23	9
Avaliação final (N=18)	21.7	2.17	23	15

No domínio do conhecimento da leitura das letras do alfabeto, pretendeu-se avaliar se as crianças melhoraram a sua capacidade de reconhecer e nomear as letras.

Os resultados evidenciam uma média de 15.9 (DP = 3.86) na avaliação inicial e de 21.7 (DP = 2.17) na avaliação final, indicando uma evolução positiva no reconhecimento gráfico e fonético das letras.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 153$ ,  $p = <0.001$ , demonstrando que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para uma melhoria no conhecimento da leitura das letras do alfabeto das crianças, o que poderá refletir um maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

## 2.2) Escrita de letras do alfabeto

**Tabela 4**

*Avaliação descritiva competências de escrita de letras isoladas*

Escrita de letras (23 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	15.5	3.40	23	7
Avaliação final (N=18)	21.8	2.26	23	15

No que concerne ao conhecimento da escrita das letras do alfabeto, analisou-se a evolução da capacidade das crianças em reproduzir graficamente as letras de forma correta e legível.

Verificou-se que a média na avaliação inicial foi de 15.5 (DP = 3.40), aumentando para 21.8 (DP = 2.26) na avaliação final.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 153$ ,  $p = <0.001$ , o que indica que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para uma melhoria no conhecimento da escrita das letras do alfabeto das crianças, o que poderá refletir um maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

De seguida, observaram-se as competências de leitura de palavras isoladas, procurando perceber de que forma a intervenção contribuiu para a sua progressão. Para responder a este objetivo, recorreu-se ao Teste 2, lista A, da ALEPE. As médias e os desvios-padrão da turma, nos momentos de avaliação inicial e final, são apresentados na Tabela 5.

### 3) Competências de leitura de palavras isoladas

**Tabela 5**

*Avaliação descritiva competências de leitura de palavras isoladas*

Leitura de palavras isoladas (17 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	5.56	4.64	15	0
Avaliação final (N=18)	11.39	5.45	17	0

No que respeita à leitura de palavras isoladas, procurou-se verificar se as crianças evidenciaram progresso na capacidade de decodificar e reconhecer palavras de forma autónoma.

A média registada na avaliação inicial foi de 5.56 (DP = 4.64), aumentando para 11.39 (DP = 5.45) na avaliação final.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 136$ ,  $p = <0.001$ , o que indica que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para uma melhoria na competência de leitura de palavras isoladas das crianças, o que poderá refletir um maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

De seguida, observaram-se as competências de escrita de palavras isoladas, procurando perceber de que forma a intervenção contribuiu para a sua progressão. Para responder a este objetivo, retirou-se algumas palavras do Teste 2, lista A, da ALEPE. As médias e os desvios-padrão da turma, nos momentos de avaliação inicial e final, são apresentados na Tabela 6.

### 4) Competências de escrita de palavras isoladas

**Tabela 6**

*Avaliação descritiva competências de escrita de palavras isoladas*

Escrita de palavras isoladas (12 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	2.72	3.36	12	0
Avaliação final (N=18)	7.11	3.64	12	0

A análise da escrita de palavras isoladas teve como objetivo compreender se as crianças demonstraram progressos na capacidade de representar graficamente palavras de forma convencional.

Os resultados mostram uma média de 2.72 (DP = 3.36) na avaliação inicial e de 7.11 (DP = 3.64) na avaliação final.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 120$ ,  $p = <0.001$ , revelando que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para uma melhoria no conhecimento da escrita das crianças, o que poderá refletir um maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

De seguida, observou-se o aumento do vocabulário, procurando perceber de que forma a intervenção contribuiu para a sua progressão. Para responder a este objetivo, recorreu-se ao subteste 1 da ALO – Definição Verbal. As médias e os desvios-padrão da turma, nos momentos de avaliação inicial e final, são apresentados na Tabela 7.

## 5) Aumento do vocabulário

**Tabela 7**

*Avaliação descritiva aumento do vocabulário*

Aumento do vocabulário (35 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	21.8	6.99	32.5	11
Avaliação final (N=18)	30.3	6.72	42.5	22.5

No que respeita ao vocabulário, pretendeu-se avaliar a evolução do repertório lexical das crianças, nomeadamente a amplitude e adequação das palavras utilizadas. Na avaliação inicial, a média foi de 21.8 (DP = 6.99), passando para 30.3 (DP = 6.72) na avaliação final.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 171$ ,  $p = <0.001$ , mostrando que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para um aumento no vocabulário das crianças, o que poderá refletir num maior domínio das competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

De seguida, observou-se o aumento do vocabulário, procurando perceber de que forma a intervenção contribuiu para a sua progressão. Para responder a este objetivo, recorreu-se à escala “Eu e a Leitura”. As médias e os desvios-padrão da turma, nos momentos de avaliação inicial e final, são apresentados na Tabela 8.

## 6) Motivação

**Tabela 8**

*Avaliação descritiva motivação*

Motivação (20 itens)	M	DP	Máximo	Mínimo
Avaliação inicial (N=18)	3.30	0.357	3.80	2.50
Avaliação final (N=18)	3.61	0.218	3.95	3.20

Por fim, no domínio da motivação para a leitura e escrita, analisou-se o interesse, empenho e prazer demonstrados pelas crianças nas atividades relacionadas com a linguagem escrita.

A média obtida na avaliação inicial foi de 3.30 (DP = 0.357), enquanto na avaliação final foi de 3.61 (DP = 0.218), evidenciando uma variação positiva.

De modo a analisar a evolução das crianças entre os dois momentos de avaliação, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de W de Wilcoxon para amostras emparelhadas, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal, tendo-se obtido um valor de  $W = 171$ ,  $p = <0.001$ , indicando que foi significativo.

De forma geral, estes resultados apontam para um aumento da motivação das crianças, o que poderá refletir num maior domínio competências associadas à aquisição da leitura e escrita.

## VI. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo geral a criação e implementação de um programa de música, em colaboração com a professora titular, que explorasse o potencial da expressão musical como metodologia pedagógica para promover o desenvolvimento das competências de literacia associadas à leitura e à escrita numa turma com crianças migrantes. A música, pela sua natureza universal, inclusiva e motivadora, revelou-se um recurso pedagógico de elevado potencial, não apenas no desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas (Shakhnoza et al., 2024; Selmani, 2024), mas também no reforço da motivação e do envolvimento escolar (Tag, 2015; Medeiros, 2014). Para além do referido, a música e a linguagem partilham mecanismos neurológicos semelhantes, auxiliando na aprendizagem de novos idiomas e na ampliação da memória e da atenção (Alves, 2022).

O programa desenvolvido e aplicado neste estudo permitiu analisar os efeitos da música em seis dimensões específicas, correspondentes aos objetivos delineados: (1) consciência fonológica; (2) conhecimento alfabético; (3) competências de leitura; (4) competências de escrita; (5) vocabulário; e (6) motivação das crianças.

Importa salientar, contudo, que este trabalho se configura como um estudo de caso, desenvolvido num contexto educativo específico e com um número reduzido de participantes. Assim, as conclusões aqui apresentadas não pretendem ser generalizáveis, mas antes compreender e interpretar as mudanças observadas nesta turma concreta, procurando perceber de que forma a música articulou-se com o desenvolvimento das competências de literacia descritas no parágrafo anterior e com a motivação das crianças. Deste modo, a análise dos resultados procurou integrar tanto dados quantitativos, obtidos através das provas aplicadas, como evidências qualitativas recolhidas por observação direta, registos e conversas informais com as crianças e a professora titular.

O programa desenvolvido e aplicado neste estudo permitiu analisar os efeitos da música em diferentes dimensões, correspondentes aos objetivos delineados. No que respeita à consciência fonológica, reconhecida pela literatura como competência fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita (Alves & Leite 2021), verificou-se um progresso visível nas capacidades das crianças em identificar sons, rimas e padrões linguísticos. A exploração de canções, jogos sonoros e atividades de ritmo parece ter favorecido o reconhecimento de unidades sonoras e a compreensão do princípio alfabético, como referem Degé e Schwarzer (2011). Embora os resultados quantitativos indiquem melhorias significativas entre a avaliação inicial e final, é importante sublinhar que estas devem ser interpretadas à luz do contexto e das

particularidades da turma, não sendo possível afirmar uma relação causal direta entre o programa e as evoluções registadas.

Relativamente ao conhecimento alfabético, os dados recolhidos sugerem progressos consistentes nas diferentes componentes avaliadas, tanto na leitura como na escrita das letras do alfabeto. Estes resultados, em articulação com as observações em contexto de sala, apontam para um maior domínio das correspondências entre sons e símbolos gráficos, refletindo uma progressiva consolidação do princípio alfabético. A música, enquanto experiência rítmica, melódica e repetitiva, poderá ter desempenhado um papel facilitador neste processo, promovendo a atenção auditiva, a consciência fonológica e a associação entre som e grafema (Goswami, 2000; Hallam, 2010; Moreno et al., 2011). Assim, o envolvimento das crianças em atividades musicais pode ter contribuído para uma aprendizagem mais integrada e significativa das letras, sustentando o desenvolvimento das competências iniciais de leitura e escrita. No entanto, tal como nos restantes domínios, estes resultados devem ser interpretados como indícios contextuais de uma relação positiva entre a música e o conhecimento alfabético, e não como evidência de um efeito causal direto.

Relativamente à leitura, os dados recolhidos sugerem progressos consistentes nas diferentes componentes avaliadas, com um aumento na pontuação média global e melhorias tanto na leitura de letras como na leitura de palavras. Estes resultados, aliados às observações em sala de aula, apontam para um maior envolvimento e autonomia das crianças nas atividades de leitura, manifestando entusiasmo, persistência e crescente confiança. A música, pela sua estrutura rítmica e repetitiva, pode ter funcionado como suporte à descodificação e à fluência leitora, facilitando a ligação entre som e grafema (Patel, 2009). No entanto, e à semelhança do objetivo anterior, estes dados devem ser entendidos como indícios contextuais de uma relação positiva e não como evidência de um efeito direto.

No domínio da escrita, observaram-se melhorias progressivas na capacidade de representar graficamente os sons e de estruturar pequenas produções escritas. As atividades que envolviam o registo de letras de canções, a elaboração de pequenos textos musicais e o contacto com cancioneros portugueses contribuíram para consolidar a noção de texto impresso e para uma maior apropriação do código escrito. Estes resultados encontram apoio na literatura que associa a música ao desenvolvimento da memória, da atenção e da sensibilidade linguística (Godoi, 2011). Mais do que um exercício isolado, a escrita foi aqui encarada como uma extensão da experiência musical, integrando emoção, ritmo e linguagem numa prática comunicativa significativa. Tal confirma a perspetiva de Alves (2022), que defende a inclusão

de livros de canções e partituras nas bibliotecas escolares como recurso de apoio ao desenvolvimento das competências de literacia.

Também na dimensão do vocabulário e da compreensão de palavras registou-se progressos visíveis. A repetição rítmica e a introdução de novas palavras através das canções e rimas favoreceram a memorização e o uso de vocabulário em contextos significativos, ampliando o repertório lexical das crianças. A prova de definição verbal evidenciou este crescimento, que se revelou especialmente relevante nas crianças migrantes, para as quais o contacto com o português europeu é mais limitado. Esta observação converge com estudos que destacam o papel da música na expansão lexical e na aprendizagem de línguas (Tag, 2015; Alves, 2022).

A motivação constituiu outra dimensão relevante do estudo. A análise qualitativa revelou que a música foi um estímulo constante para a participação ativa, criando um ambiente emocionalmente positivo e colaborativo na sala de aula. As crianças demonstraram entusiasmo, curiosidade e prazer nas atividades, o que contribuiu para o reforço da autoestima e da autoperceção de competência. Estes aspetos são amplamente referidos na literatura (Medeiros, 2014) e parecem, também neste contexto, ter desempenhado um papel mediador importante entre o envolvimento emocional e as aprendizagens. A colaboração com a professora titular reforçou ainda a pertinência de abordagens integradas, capazes de responder às necessidades reais dos alunos e de promover práticas pedagógicas mais inclusivas (Conceição & Souza, 2024).

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo de caso sugerem que a música pode constituir um recurso pedagógico eficaz para potenciar o desenvolvimento de competências de literacia, em particular da consciência fonológica, da leitura, da escrita, do vocabulário e da motivação. Todavia, dada a natureza e o alcance do estudo, estas conclusões devem ser entendidas como indícios contextualizados e não como generalizações aplicáveis a outras populações. O trabalho realizado demonstrou que a música não atua de forma isolada, mas articula fatores cognitivos, culturais e socioemocionais que influenciam o desempenho escolar e favorecem a cooperação e a expressão pessoal. A literatura revisitada encontra, assim, correspondência prática nos efeitos observados, reforçando a ideia de que programas musicais, quando implementados em colaboração com os professores e adaptados às necessidades dos alunos, constituem uma via eficaz para melhorar os processos de alfabetização, sobretudo em contextos migrantes (Shakhnoza et al., 2024; Selmani, 2024). Num contexto educativo cada vez mais marcado pela diversidade, importa repensar práticas pedagógicas que integrem arte e linguagem como dimensões complementares do desenvolvimento, promovendo a inclusão e a

equidade no acesso à aprendizagem, evitando a reprodução de barreiras estruturais que tantas vezes condicionam o percurso de alunos imigrantes (Volante et al., 2019; Comissão Europeia, 2022).

Assim, este estudo contribui para a valorização da música enquanto recurso pedagógico multifacetado, capaz de responder a desafios contemporâneos da educação, enquanto reforça a necessidade de políticas e práticas escolares que integrem a arte, a linguagem e a cultura como dimensões centrais do processo de aprendizagem.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito explorar o efeito de um programa musical no desenvolvimento das competências de leitura e escrita em crianças do 1.º ciclo, inseridas em contextos de elevada diversidade linguística e cultural. Através de uma abordagem metodológica mista, foi possível verificar progressos significativos em quatro dimensões fundamentais: a consciência fonológica, a competência escrita, a competência leitora, o enriquecimento do vocabulário e a motivação. Estes resultados reforçam a pertinência da música como recurso pedagógico multidimensional, capaz de apoiar aprendizagens estruturais da literacia num quadro lúdico e emocionalmente envolvente.

Importa, contudo, sublinhar que o objetivo desta investigação não foi comprovar a exclusividade da música como ferramenta pedagógica, mas antes demonstrar o seu potencial enquanto via alternativa e complementar às práticas educativas convencionais. A música não substitui outros métodos, mas surge como estratégia inclusiva, promotora de envolvimento ativo e de valorização cultural, aspetos particularmente relevantes em turmas marcadas por contextos migratórios.

Apesar dos resultados encorajadores, é importante reconhecer alguns aspetos metodológicos que condicionam a interpretação dos dados. A opção por uma única turma respondeu a um objetivo concreto — observar o impacto da intervenção em crianças com diferentes perfis linguísticos — não se tratando, portanto, de uma limitação, mas de uma escolha deliberada, ajustada à natureza exploratória do estudo. Acresce a curta duração do programa, que não permitiu avaliar o efeito de uma aplicação mais prolongada ao longo do ano letivo.

Face a estas restrições, abrem-se perspetivas interessantes para investigações futuras. Projetos de maior duração, envolvendo diferentes turmas e escolas, poderiam permitir aferir a consistência e a sustentabilidade dos efeitos observados. Do mesmo modo, a inclusão de grupos de controlo tornaria possível uma análise comparativa mais rigorosa. Seria ainda pertinente considerar a participação de outros agentes educativos, como famílias e assistentes operacionais, e explorar a aplicação da música em contextos não formais e no ambiente familiar, potenciando a sua dimensão integradora.

Mais do que enfatizar a necessidade de estudos de natureza experimental, importa refletir sobre o potencial pedagógico da música e o seu contributo para contextos educativos colaborativos. A música pode constituir um recurso privilegiado para fomentar o trabalho em grupo, a comunicação e a interação entre alunos, promovendo a coesão e o envolvimento de todos. O envolvimento dos professores é igualmente determinante, quer na planificação das

atividades, quer na criação de ambientes de aprendizagem abertos à expressão e à diversidade linguística e cultural.

Em Portugal, o apoio a alunos migrantes constitui uma prioridade no âmbito das políticas educativas, procurando reduzir desigualdades sociais e escolares. Apesar dos avanços alcançados, continua a ser necessário reforçar a preparação e a sensibilidade intercultural dos profissionais de educação. Torna-se, por isso, essencial investir em formação contínua de qualidade, na partilha de práticas pedagógicas inclusivas e na criação de redes de colaboração entre escolas e docentes, a nível nacional e internacional.

A importância de um apoio pedagógico personalizado emerge, neste contexto, como uma estratégia de diferenciação essencial, que deve articular-se com o uso da música e de outras linguagens expressivas. Um ensino verdadeiramente inclusivo pressupõe a adequação das práticas às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno, reconhecendo e valorizando as suas experiências prévias e o seu contexto sociocultural. A diferenciação pedagógica implica, assim, uma reorganização intencional do espaço, do tempo e dos recursos, promovendo oportunidades de aprendizagem significativas e diversificadas.

Neste sentido, consideramos importante que a música seja utilizada nas escolas com o intuito de continuar a promover atividades e abordagens inovadoras e lúdicas, a fim de que estas possam ser introduzidas nas práticas pedagógicas, apoiando os profissionais de educação e outros colaboradores.

Quando integrado de forma planificada e com objetivos pedagógicos claros, programas de base musical podem não só favorecer o desenvolvimento de competências-chave da literacia, como também atuar como mediadores de inclusão e de participação social, contribuindo para a criação de ambientes educativos mais motivadores, acolhedores e equitativos. Em síntese, a investigação realizada reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras que, para além de consolidarem aprendizagens estruturantes, tornam a experiência escolar mais significativa e envolvente para todos os alunos.

## VIII. REFERÊNCIAS

- Abrão, K. R., & Del Pino, J. C. (2016). Cognição e aprendizagem no espaço da tecnologia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1776-1798.  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.5934>
- Adriano, M. C. B. R. (2023). *A música como elemento facilitador no desenvolvimento de aprendizagens no 1.º ciclo do ensino básico* [Master's thesis, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/51105>
- Alto Comissariado para as Migrações. (2023). Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA) – Serviços e competências.  
<https://aima.gov.pt/media/pages/documents/a109224112-1726562672/rma-2023.pdf>
- Alves-Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 377-410). Lisboa: Climepsi Editores.  
[https://www.researchgate.net/publication/337744578\\_Alves\\_Martins\\_M\\_2019\\_A\\_aprendizagem\\_da\\_leitura\\_In\\_F\\_Veiga\\_Ed\\_Psicologia\\_da\\_Educacao\\_Temas\\_de\\_Aprofundamento\\_Cientifico\\_Cap\\_10\\_pp\\_373-406\\_Lisboa\\_Climepsi\\_Editores](https://www.researchgate.net/publication/337744578_Alves_Martins_M_2019_A_aprendizagem_da_leitura_In_F_Veiga_Ed_Psicologia_da_Educacao_Temas_de_Aprofundamento_Cientifico_Cap_10_pp_373-406_Lisboa_Climepsi_Editores)
- Alves, P. P. (2022). *Uso da música na promoção de competências de literacia emergente* [Bachelor thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco].  
<http://hdl.handle.net/10284/11610>
- Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.). (2021). *Alfabetização baseada na ciência: Manual do Curso ABC*. Ministério da Educação (MEC). <http://hdl.handle.net/10451/64177>
- Arroz, C. (2021). O impacto da aprendizagem musical no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 8(2), 283-300. <https://rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/432>
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.  
<https://doi.org/10.2307/322091>
- Barbosa, A. C. Z., dos Santos, M. A. F., Maia Filho, A., Rocha, M. I., de Alencar Maia, G. M., Moreira, A. M. T., & Almeida-Bezerra, J. W. (2023). *A Música como ferramenta metodológica de ensino*. *Research, Society and Development*, 12(2).  
<https://doi.org/10.33448/rsd-v12i2.39438>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a Actividade de Enriquecimento Curricular Ensino da Música. In Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (Eds.) *A arte de ser professor - o projecto Grande Bichofonia*. Edições CESEM/Colibri. [Http://hdl.handle.net/10400.22/11337](http://hdl.handle.net/10400.22/11337)
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16(2), 407–428.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000900010485>
- Bugos, J., & Mostafa, W. (2011). *Musical training enhances information processing speed*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (187), 7-18.  
<https://doi.org/10.2307/41162320>
- Cabral, A., & Vieira, X. (2007). Políticas integrativas e conceitos ligados às migrações. *Antropológicas*, 10, 369–407. <http://hdl.handle.net/10284/1821>
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009, Janeiro). *A aquisição da leitura e da escrita: variáveis predictoras no nível pré-escolar*. [Conference session] In Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia (pp. 4001-4015). Braga, Portugal.  
[https://www.researchgate.net/publication/283460280\\_A\\_aquisicao\\_da\\_leitura\\_e\\_da\\_escrita\\_Variaveis\\_predictoras\\_no\\_nivel\\_pre-escolar](https://www.researchgate.net/publication/283460280_A_aquisicao_da_leitura_e_da_escrita_Variaveis_predictoras_no_nivel_pre-escolar)
- Cardoso, L. A. D. B. (2016). *Diversidade lexical e níveis de proficiência (B2 e C1) em português como língua adicional*. [Doctoral dissertation, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22085>
- Chiang, J. N., Rosenberg, M. H., Bufford, C. A., Stephens, D., Lysy, A., & Monti, M. M. (2018). The language of music: Common neural codes for structured sequences in music and natural language. *Brain Lang.* <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.07.003>
- Comissão Europeia (2022). *Music education policies in Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia. <https://culture.ec.europa.eu/cultural-and-creative-sectors/music/music-moves-europe>
- Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. E Riiheläinen, J. (2019). *Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: políticas e medidas nacionais*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2797/76035>
- Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/536166>
- Estado da Educação 2023 (1st ed.). (2023). *Conselho Nacional de Educação*.

<https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2023>

- Corrigall, K. A., & Trainor, L. J. (2011). Associations between length of music training and reading skills in children. *Music perception*, 29(2), 147-155.  
<https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.147>
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/ebook\\_25\\_anos\\_do\\_programa\\_teip\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/ebook_25_anos_do_programa_teip_em_portugal.pdf)
- Costa-Giomi, E., & Benetti, L. (2017). Through a baby's ears: Musical interactions in a family community. *International Journal of Community Music*, 10(3), 289-303.  
[https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.289\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.289_1)
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of the Council on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC\\_2018\\_189\\_R\\_0001](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2018_189_R_0001)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Teoria do Flow, pesquisa e aplicações. *Comciência*, (161)  
[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151976542014000700pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542014000700pt&nrm=iso)
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República. I série.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De Jesus, K. A., Franco, F., & Bello, A. W. (2018). A música como ferramenta pedagógica na educação infantil. *TCC-Pedagogia*.  
<https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/ped/article/view/320>
- De Santana, M. C. S. (2021). Learning with fun: música como estratégia de ensino-aprendizagem de línguas portuguesa e inglesa incluindo suas respectivas literaturas. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*, (10).  
<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14714>
- De Souza, M. A., Salgado, P. A. D., de Oliveira Chamon, E. M. Q., & Fazenda, I. C. A.

- (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 4-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Front. Psychology*, 2, 124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00124>
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico (1.º Ciclo)*. Lisboa: DGE. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Do Nascimento, G. F. V., & Baumer, E. R. (2024). A música como recurso pedagógico sensorial no processo de desenvolvimento cognitivo e social. *Revista Saberes Pedagógicos*, 8(1), 94–111. <https://doi.org/10.18616/rsp.v8i1.10069>
- Dos Santos, L. S., & Barros, A. (2025). Como a música é capaz de despertar o interesse linguístico, a criatividade e a memorização infantil. *Revista Tópicos*, 3(21), 1–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15724930>
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135–154). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- European Commission, Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures>
- Ferreiro, E. (2016). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* (1st ed.). Cortez Editora.
- Galdino, V. T. (2015). A música como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. *Eventos Pedagógicos*, 6(2), 258-267. <https://doi.org/10.30681/reps.v6i2.9636>
- Gobbi, Denise. (2001). *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. [Master's thesis, Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/3066>
- Godoi, Luís Rodrigo. (2011). *A importância da música no desenvolvimento da criança*. [Bachelor thesis, Universidade Estadual de Londrina]. <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil.pdf>

- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A contemporary music learning theory* (2nd ed.). GIA Publications.
- Goswami, A. (2000). Sound and Music and Light and Color. In A., Goswami (Ed.), *The Physicists' View of Nature, Part 1: From Newton to Einstein* (pp. 235-259). Boston, MA: Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1227-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1227-1_13)
- Gouzouasis, P., Guhn, M., & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/14613800601127569>
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: O papel das dinâmicas de aculturação* (1st ed.). Alto Comissariado para as Migrações. <http://hdl.handle.net/10451/39242>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hamilton, C., Schulz, J., Chalmers, H., & Murphy, V. A. (2024). Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to preschool, primary and secondary school learners: A systematic review of intervention research. *System*, 124, 103350. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103350>
- Kaminski, A. (2016). The Use of Singing, Storytelling and Chanting in the Primary EFL Classroom: Aesthetic experience and participation in FL learning. <https://doi.org/10.23889/Suthesis.54359>
- Kraus, N., & Banai, K. (2007). Auditory-Processing Malleability: Focus on Language and Music. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 105–110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00485.x>
- Leal, M., & Sanches, I. (2014). Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. *Revista Lusófona de Educação*, 27(27). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4835>
- Lechner, E. (2010). *Migração e Conflito* (1st ed.). Coimbra: Angelus Novus Editora.
- Lopes, C. (2019). *Contributos da língua e da cultura portuguesas para a Integração de Imigrantes e Ex-Imigrantes em Portugal*. [Master's thesis, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova.

- <https://www.proquest.com/openview/bf12deb830bc5f7220b62a13aa40fd1e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Maia, A. R. L., & Morgado, J. A. M. (2019). A expressão sonora musical no desenvolvimento e avaliação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. [Doctoral dissertation, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Edições ISPA. <Http://hdl.handle.net/10400.12/6997>
- Medeiros, Z. (2014). Gêneros, multimodalidade e letramentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14, 581-612.  
<https://doi.org/10.1590/S198463982014000300005>
- Moreno, S. (2009). Can music influence language and cognition? *Contemporary Music Review*, 28(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/07494460903404410>
- Moreno, S., Friesen, D., & Bialystok, E. (2011). Effect of music training on promoting preliteracy skills: Preliminary causal evidence. *Music perception*, 29(2), 165-172.  
<https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.165>
- Moura, M., Martins, M., & Coimbra, D. (2014). Contributo das atividades de complemento curricular (clube de música) no desempenho académico de estudantes do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41), 69-89. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.292>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/report>
- Navarro, J. L., Huguet, Á., & Sansó, C. (2016). Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 227-243. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.13396>
- Nunes, Ana Ignez Belém Lima & Silveira, Rosemary do Nascimento (2011). *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. (3rd Ed). Brasília: Liber Livro.
- OCDE (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OCEPE. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Relatório sobre práticas educativas e motivação*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature neuroscience*, 6(7), 674-681. <https://doi.org/10.1038/nn1082>

- Patel, A. (2009). Music and the brain: Three links to language. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 208–216). Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage publications.
- Pereira, M. V. M., Costa, M. A. de T. C. da, Martins, A. C. dos S., Coelho, G. de O., & Daun, J. V. (2025). Por uma pedagogia da afiliação intelectual: desafios e necessidades dos estudantes de música em universidades mineiras. *Orfeu*, 10(1).  
<https://doi.org/10.5965/2525530410012025e0205>
- Pires, D. C. (2019). *História da música: Antiguidade ao barroco*. Indaial: Uniasselvi.  
[https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/livro\\_de\\_musica.pdf](https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/livro_de_musica.pdf)
- Piro, J. M., & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347.  
<https://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- Pordata. (2024). *Alunos de origem imigrante no ensino básico e secundário público em Portugal Continental*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.  
<https://www.pordata.pt>
- Read, H. (1943). *Education through art*. Faber and Faber.  
[https://monoskop.org/images/d/d1/Read\\_Herbert\\_Education\\_Through\\_Art\\_1943.pdf](https://monoskop.org/images/d/d1/Read_Herbert_Education_Through_Art_1943.pdf)
- Rocha, A., & Cardoso, M. (2019). Música, necessidades educativas especiais e inclusão. *Revista Internacional de Educação e Saúde*, 2(1).  
<http://doi.org/10.37334/riesa.v2i1.10>
- Rodrigues, H. (2005). A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interações humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 17, 61-80. <http://hdl.handle.net/10362/8039>
- Rodrigues, Helena Maria Ferreira (2001). *Manual do teste IMMA de Edwin Gordon – Medidas Intermédias de Audição Musical (adaptação para a população portuguesa)*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Rodrigues, P. F. (2011). Ritmos coreografados: reflexões e propostas de intervenção educativa em música e movimento. *Revista portuguesa de educação artística*, 1, 3-22.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/1190>
- Särkämö, T. (2018). Music for the ageing brain: Cognitive, emotional, social, and neural benefits of musical leisure activities in stroke and dementia. *Dementia*, 17(6), 670-685  
<https://doi.org/10.1177/1471301217729237>

- Schellenberg, E. G. (2006). Exposure to music: The truth about the consequences. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 111–134). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0006>
- Schellenberg, E. G., & Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. (pp. 499–550). Amsterdam: Elsevier.  
<http://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00012-2>
- Schulkin, J., & Raglan, G. B. (2014). The evolution of music and human social capability. *Frontiers in neuroscience*, 8, 292. <http://doi.org/10.3389/fnins.2014.00292>
- Seabra, T., Cândido, A. F., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem imigrante: Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal?* Observatório das Desigualdades. <http://doi.org/10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante>
- Selmani, T. A. (2024). The Influence of Music on The Development of a Child: Perspectives on the influence of music on child development. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.162>
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.  
<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shakhnoza, I., Zamira, S., & Asqar, O. (2024). Improving listening skills of elementary school students through music and songs. *Western European Journal of Linguistics and Education*, 2(4), 61-65.  
<https://westerneuropeanstudies.com/index.php/2/article/view/582>
- Sim-Sim, I. (2003). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*.
- Singh, M. K. S., & Mohsin, S. (2014, October). *The effect of music and songs in learning of second language* [Paper presentation]. The Fifth Biennial International Conference on Teaching and Learning of English in Asia, Langkawi, Malaysia.  
[https://www.researchgate.net/publication/273774994\\_The\\_Effect\\_of\\_Music\\_and\\_Songs\\_in\\_Learning\\_of\\_Second\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/273774994_The_Effect_of_Music_and_Songs_in_Learning_of_Second_Language)
- Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social science quarterly*, 90(1), 4-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x>
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2011). *ALEPE-Avaliação da leitura em Português Europeu*. Lisboa: CEGOC-TEA.

- Swartling, Åsa Gerger. (2007). Focus groups. In European Commission (Ed.), *Advanced Tools for Sustainability Assessment*. IVM.  
[https://www.researchgate.net/publication/249088897\\_Focus\\_groups](https://www.researchgate.net/publication/249088897_Focus_groups)
- Tag, M. T. (2015). *Som e música: O corpo em movimento* [Monografia de licenciatura, Centro Universitário Univates]. Repositório Univates.
- Thielst, D. (2023). Early Years: Creating Perceptual Space Where Music and Language Can Meet. *Psychoanalytic Inquiry*, 43(8), 641–652.  
<https://doi.org/10.1080/07351690.2023.2277186>
- Thiesen, J. D. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, 13(39), 545-554.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Torres, R. M. (2015). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály* (1st ed.). Editorial Caminho.
- Varela, Drauzio. (2016). *Palavra de médico: Ciência, Saúde e Estilo de Vida* (1st ed.). Companhia das Letras.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (1st ed.). Edições ASA. <https://hdl.handle.net/1822/10477>
- Volante, L., Klinger, D., Siegel, M., & Yahia, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037-1056.  
<https://doi.org/10.1177/1478210319835336>
- Williamson, V. (2009). In search of the language of music. *The Psychologist*, 22(12), 1022–1025.  
[https://www.researchgate.net/publication/235417575\\_In\\_search\\_of\\_the\\_language\\_of\\_music](https://www.researchgate.net/publication/235417575_In_search_of_the_language_of_music)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yinger, O. S., & Lapointe, L. L. (2012). The effects of participation in a group music therapy voice protocol (G-MTVP) on the speech of individuals with Parkinson's disease. *Music Therapy Perspectives*, 30(1), 25-31. <https://doi.org/10.1093/mtp/30.1.25>

## IX. ANEXOS

### ANEXO 1) Autorização aos Pais

**Pedido de Autorização para Participação num projeto**

Exmos(as). Encarregados(as) de Educação,

O meu nome é Diana Monteiro Manso, sou estudante de Mestrado em Psicologia Educacional no ISPA- Instituto Universitário. No âmbito da minha tese, orientada pela Profª Doutora Liliana Salvador, estou a realizar um estudo intitulado: "Como é que a música influencia a aquisição da leitura e da escrita". Para este estudo, gostaria de contar com a participação do(a) seu(sua) educando(a).

A intervenção consistirá em sessões semanais de 30 minutos, realizadas na sala de aula, em contexto de turma. Estas sessões têm como objetivo explorar o impacto de atividades musicais no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, contribuindo para o enriquecimento educativo e social das crianças.

Acreditamos que este estudo poderá beneficiar os seus educandos, proporcionando-lhes uma experiência inovadora que estimula a criatividade, a concentração e as competências linguísticas.

Para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar, necessitamos da sua autorização. Por favor, assinie confirmando a sua concordância. Se preferir, contacte-nos para quaisquer esclarecimentos adicionais: [285-48@alunos.ispa.pt](mailto:285-48@alunos.ispa.pt) ou com a professora titular.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração.

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) do aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_,

Autorizo

Não autorizo

\_\_\_\_\_

Assinatura

### ANEXO 2) Questionário Sociodemográfico

**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

Este questionário serve para recolher algumas informações importantes sobre si e sobre o contexto do(a) seu(sua) educando(a). As suas respostas serão tratadas com total confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins académicos.

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

Qual a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_

Qual o seu país de nascimento? \_\_\_\_\_

Se for estrangeiro, há quantos anos reside em Portugal? \_\_\_\_\_

Quais as suas habilitações literárias?

Sem estudos

1º ciclo (4º ano)

2º ciclo (6º ano)

3º ciclo (9º ano)

Ensino Secundário (12º ano)

Ensino superior

Outro, qual? \_\_\_\_\_

Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_

Como avalia o seu domínio da língua portuguesa de Portugal?

	Fluente (sem dificuldade)	Médio (com alguma dificuldade)	Básico (com muita dificuldade)
Escrita			
Oral			

Nome do seu educando \_\_\_\_\_

Grau de parentesco \_\_\_\_\_

Hábitos em casa da leitura	Manhã	Tarde	Noite
Constantemente			
Às vezes			
Nunca			

## ANEXO 3) Questões realizadas à professora

<p style="text-align: center;"><b>INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MÉTODOS DE AVALIAÇÃO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>4º ANO – PSICOLOGIA EDUCACIONAL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESCOLARES DE CRIANÇAS A FREQUENTAREM O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">(Adaptado do roteiro A-da-Beija)</p> <p><b>Nota</b></p> <p>Este roteiro de caracterização destina-se a servir de guia de entrevista com o(a) professor(a), ou, caso este(a) o deseje, a ser preenchido por ele(a).</p> <p>Para uma melhor compreensão da sua estrutura, recomenda-se a leitura prévia de todo o roteiro e a sua adaptação à situação em estudo.</p> <p>No caso do roteiro estar a ser preenchido pelo(a) professor(a), deverá ser marcada uma cruz na situação que melhor se aplique à criança.</p> <p><b>IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA</b></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">NOME</td> <td style="width: 50%;">DATA DE NASCIMENTO</td> </tr> <tr> <td>ESCOLA</td> <td>INÍCIO DE FREQUÊNCIA</td> </tr> <tr> <td>NÍVEL DE ENSINO</td> <td>Nº DE RETENÇÕES</td> </tr> <tr> <td>PROFESSOR DA SALA</td> <td>PROFESSOR DE APÓTO</td> </tr> </table>	NOME	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLA	INÍCIO DE FREQUÊNCIA	NÍVEL DE ENSINO	Nº DE RETENÇÕES	PROFESSOR DA SALA	PROFESSOR DE APÓTO	<p><b>1. HISTÓRIA ESCOLAR</b></p> <p><b>ESCOLAS</b></p> <p>Escola que frequenta: _____</p> <p>Matriculada pela 1ª vez em ____/____/____ na Escola _____</p> <p>Outras escolas que já frequentou _____</p> <p><b>PROFESSORES</b></p> <p>Professor actual: _____</p> <p>Professores anteriores: _____</p> <p><b>TURMA</b></p> <p>Fase: ____ nº Horário escolar: _____</p> <p>Composição da turma: nº de alunos ____; nº de rapazes ____; nº de raparigas ____</p> <p>nº de repetentes _____</p> <p><b>ASSIDUIDADE</b></p> <p>Nº de dias lectivos ____; nº de presenças ____;</p> <p>nº de faltas justificadas ____; nº de faltas não justificadas ____</p> <p><b>ACTIVIDADE EXTRA-ESCOLAR</b></p> <p>Frequenta apoio Pedagógico? _____ Onde? _____</p> <p>Com quem? _____</p> <p>Frequenta "Atelier" de Tempo Livre? _____</p> <p>Frequenta outras actividades extra-escolares? _____</p> <p><b>2. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO</b></p> <p>Aspecto físico: _____</p> <p>Higiene: _____</p>
NOME	DATA DE NASCIMENTO								
ESCOLA	INÍCIO DE FREQUÊNCIA								
NÍVEL DE ENSINO	Nº DE RETENÇÕES								
PROFESSOR DA SALA	PROFESSOR DE APÓTO								
<p><b>Relação com os companheiros:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Gosta de ajudar e fá-lo espontaneamente</p> <p><input type="checkbox"/> Não gosta de ajudar e só o faz quando isso lhe é pedido</p> <p><input type="checkbox"/> Não aceita ajuda</p> <p><input type="checkbox"/> Provoca</p> <p><input type="checkbox"/> É procurado</p> <p><input type="checkbox"/> É bem aceite</p> <p><input type="checkbox"/> É tolerado</p> <p><input type="checkbox"/> É rejeitado</p> <p><b>Relação com o professor</b></p> <p><input type="checkbox"/> É autónoma</p> <p><input type="checkbox"/> É dependente</p> <p><input type="checkbox"/> Procura agradar</p> <p><input type="checkbox"/> É provocador</p> <p><input type="checkbox"/> Faz chamadas de atenção frequentes</p> <p><input type="checkbox"/> Participa com gosto nos trabalhos propostos</p> <p><input type="checkbox"/> Participa só quando directamente solicitada</p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Que preferência: _____</p> <p>A que oferece maior resistência: _____</p> <p><b>Realiza-as:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sempre de modo organizado e cuidadoso</p> <p><input type="checkbox"/> Demasiado organizado e cuidadoso</p> <p><input type="checkbox"/> Ocasionalmente de modo desorganizado e descuidado</p> <p><input type="checkbox"/> Completa as tarefas sem ajuda</p> <p><input type="checkbox"/> Completa as tarefas com pequena ajuda</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente acaba as tarefas mudando frequentemente de actividades</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca acaba as tarefas propostas</p>	<p><b>3. LEVANTAMENTO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>COMPREENSÃO ORAL</b> (relacionar o estilo das respostas)</p> <p><b>De perguntas:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Utiliza frases completas</p> <p><input type="checkbox"/> Dá respostas que excedem o âmbito das perguntas</p> <p><input type="checkbox"/> Responde por monossílabos</p> <p><b>De ordens:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Executa uma ordem simples</p> <p><input type="checkbox"/> Executa duas ordens seguidas</p> <p><b>De assuntos tratados na sala de aula:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Participa nas discussões espontaneamente</p> <p><input type="checkbox"/> Segue as discussões sem dificuldades</p> <p><input type="checkbox"/> Segue as discussões com alguma dificuldade</p> <p><b>Atribui os comportamentos assinalados a:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Alheamento</p> <p><input type="checkbox"/> Desinteresse</p> <p><input type="checkbox"/> Quantidade de informação recebida</p> <p><input type="checkbox"/> Interesse apenas por aquilo de que gosta</p> <p><input type="checkbox"/> Utilização de vocabulário desconhecido</p> <p><b>De textos (do livro adoptado ou de outros de dificuldade equivalente):</b></p> <p><input type="checkbox"/> Compreensão parcial</p> <p><input type="checkbox"/> Compreensão global</p> <p><b>De histórias:</b></p> <p><input type="checkbox"/> É capaz de recontar a história</p> <p><input type="checkbox"/> Distingue o personagem principal</p> <p><input type="checkbox"/> Distingue outros personagens</p> <p><input type="checkbox"/> Relaciona personagens e acções por elas realizadas</p>								

### EXPRESSION ORAL

Comunica espontaneamente com o professor no aula?  Sim  Não  
No recreio?  Sim  Não

Comunica só quando o professor se lhe dirige especialmente?

Estabelece um diálogo adequado a uma situação?  Sim  Não

Comunica espontaneamente com os companheiros no aula?  Sim  Não  
No recreio?  Sim  Não

Quando fala, as ideias do seu discurso são:

- bem organizadas
- pouco organizadas
- desorganizadas

Do ponto de vista gramatical há falhas significativas:

Na concordância S.V.C.? \_\_\_\_\_

Plural? \_\_\_\_\_

Utilização das formas verbais? \_\_\_\_\_

Do ponto de vista articulação:

Tem dificuldades de articulação? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Utiliza regionalismos? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Altera palavras por vícios de pronúncia? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Vocabulário. Utiliza vocabulário adequado em situações diversificadas (v.g. vestuário, alimentação, construção civil, transportes, jogos)? \_\_\_\_\_

### EXPRESSION GRÁFICA

(desenho)

Gosta de desenhar? \_\_\_\_\_

- Desenha espontaneamente
- Precisa que lhe surjam essa actividade
- Os seus desenhos são variados
- Utiliza sempre os mesmos motivos
- Organiza o espaço em: 1 plano  2 planos  3 planos
- Domina o lápis, marcadores, ...
- Tem dificuldade em dominá-los

Verbaliza os desenhos

- Só enumera verbalmente os motivos desenhados
- Estabelece relações entre os motivos desenhados
- Junta ao desenho palavras, legendas ou balões de BD
- É capaz de contar uma história acerca do desenho

### EXPRESSION ESCRITA

Gosta de escrever? \_\_\_\_\_ Recusa essa actividade? \_\_\_\_\_

Escreve o seu nome:  completo  só o nome próprio

Desenha letras? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

copia palavras  copia frases

Escreve frases utilizando palavras conhecidas:

- espontaneamente
- quando solicitado
- por ditado
- Escreve frases utilizando palavras que o professor pensava que ele(a) não sabia?

Escreve textos: \_\_\_\_\_ prefere:

- Tema livre
- Tema sugerido
- Escolher um tema entre várias sugestões
- O conteúdo do discurso é adequado ao tema? \_\_\_\_\_

As ideias do discurso são:

- Bem organizadas
- Pouco organizadas
- Desorganizadas

Utiliza:

- Frases simples bem organizadas
- Proposições coordenadas
- Proposições subordinadas
- Advérbios
- Preposições
- Pronomes

Há outros marcas que lhe mereçam especial atenção? Indique-as: \_\_\_\_\_

Ortografia:

Dê exemplos dos tipos de erros mais frequentes:

Escreve a mesma palavra de vários maneiras (erros accidentais. Por exemplo em passear: passar, posiar, pascar, paciar): \_\_\_\_\_

Escreve como ouve (escrita fonética. Por exemplo: gatu, chanela, Lui): \_\_\_\_\_

Troca a posição dos grafemas (inversões quinéticas. Por exemplo, targa por traga, braço por braso): \_\_\_\_\_

Junta grafemas ao final da palavra (por exemplo: andare, vere): \_\_\_\_\_

Junta o artigo ao nome (por exemplo: opa): \_\_\_\_\_

Omite grafemas (por exemplo em cantar: castar, cantr): \_\_\_\_\_

Substitui grafemas (por exemplo vela por belo, foca por boca): \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Caligrafia:

- Legível
- Harmoniosa
- Ligação entre as letras:  boa  má
- Palavras regularmente espaçadas
- Palavras irregularmente espaçadas
- Faz inversões no traçado? \_\_\_\_\_ Indique em que letras: \_\_\_\_\_
- Marcam a linha de base:  sem suporte  com suporte
- Tamanho da letra:  micrográfico  macrográfico

### LEITURA

- Expressiva
- Hesitante corrente (por exemplo: eu tenho u...ma boneca, a boneca é só...mi...nha)
- Hesitante (por exemplo: a...minha...tia)
- Silábica (por exemplo: ba...ta...ta, ou a...mi...nha...a...ví)
- Soletra (por exemplo: b...a)

Nota: se não pode concretizar o aluno segundo estes parâmetros, descreve pormenorizadamente a situação: \_\_\_\_\_

Erros mais frequentes:

- Omissões de palavras
- Substituição de palavras sem alterar o sentido do texto (por exemplo em linda lê bonita, em automóvel lê carro)
- Altera completamente a palavra e o sentido do texto (por exemplo em prima lê professora)

CÁLCULO

**Faz contagens:**

- No limite inferior à dezena
- No limite das dezenas até \_\_\_\_; No limite das centenas até \_\_\_\_; No limite dos milhares até \_\_\_\_
- Para além do limite dos milhares
- Conta por dezenas
- Conta por centenas
- Conta por milhares

**Organiza séries:**

- De números inteiros por ordem crescente:  no limite inferior à dezena;  no limite das dezenas até \_\_\_\_; no limite das centenas até \_\_\_\_; no limite dos milhares até \_\_\_\_;
- para além deste limite
- De números decimais por ordem crescente
- De números inteiros por ordem decrescente:  no limite inferior à dezena;  no limite das dezenas até \_\_\_\_; no limite das centenas até \_\_\_\_; no limite dos milhares até \_\_\_\_;
- para além deste limite
- De números decimais por ordem decrescente

**Compem e decompõem:**

Números no limite inferior à:  dezena;  centena;  milhares

**Faz adições:**

- Sem transporte  de dezenas exactas
- Com transporte:
- De um número composto - um dígito
- De um número composto - um número composto
- No limite das dezenas
- No limite das centenas
- No limite dos milhares
- Com números decimais

**Faz subtrações:**

- Sem empréstimo
- De dezenas exactas
- Com empréstimo:
- No limite das dezenas
- No limite das centenas
- No limite dos milhares
- Com números decimais

**Faz multiplicações:**

- Por um dígito
- Por dois algarismos
- Por mais de dois algarismos
- Multiplica mentalmente por  10  100  1000  0,1  0,01  0,001
- Com números decimais

**Faz divisões:**

- Por um dígito
- Por mais de um dígito
- Divide mentalmente por  10  100  1000  0,1  0,01  0,001
- Com números decimais

**Calcula:**

- Mentalmente
- Utilizando risquinhos
- Contando pelos dedos
- Sabe as tabuadas:  de edição  de multiplicação

**Resolve problemas:**

- Que impliquem uma operação:  adição  subtração  multiplicação  divisão
- Resolve-os:  mentalmente  com risquinhos  com objectos
- Resolve problemas com mais de uma operação
- Experimenta processos diversificados para os resolver
- Utiliza sempre o mesmo esquema para os resolver

**Conhece:**

- Notas e moedas  Sabe relacioná-las  Sabe fazer trocos
- As unidades fundamentais do sistema métrico  Sabe relacioná-las com os múltiplos
- As medidas de superfície  Sabe relacioná-las
- Sabe calcular áreas de rectângulos  Sabe calcular áreas de quadrados

**Sabe:**

- Ver as horas
- Relacionar horas, minutos e segundos
- Os nomes e a ordem dos dias da semana
- Os nomes e a ordem dos meses do ano
- Consultar o calendário
- Consultar horários (as camionetas, o comboio)
- Faz problemas que impliquem a utilização desses conhecimentos

**Reconhece e nomeia:**

- Sólidos geométricos:  Esfera  Cilindro  Cone  Cubo  Paralelepípedo
- Figuras geométricas:  Triângulo  Quadrado  Rectângulo  Hexágono  Circunferência
- Descobre simetrias
- Sabe construir figuras simétricas

**4. NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO**

Considerando a análise feita anteriormente, defina, em síntese, o que considera necessidades especiais de educação para este aluno:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. MEDIDAS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO**

Caracterize as medidas que já foram tomadas (no âmbito da turma e da escola) para satisfazer as necessidades especiais de educação que detectou e indique os resultados obtidos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6. PREVISÃO PARA O PRÓXIMO ANO LECTIVO**

1. Prevê que vai manter-se no mesmo nível
2. Prevê que vai transitar para \_\_\_\_\_

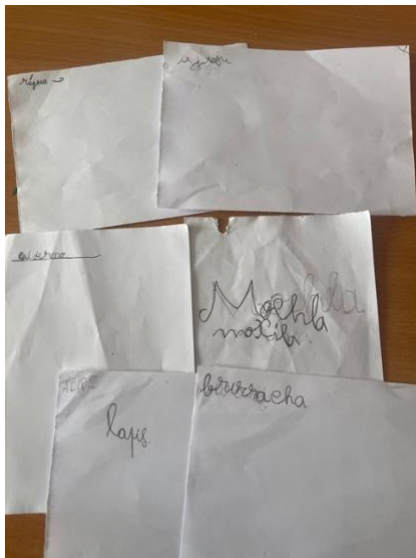
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
(local e data)

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

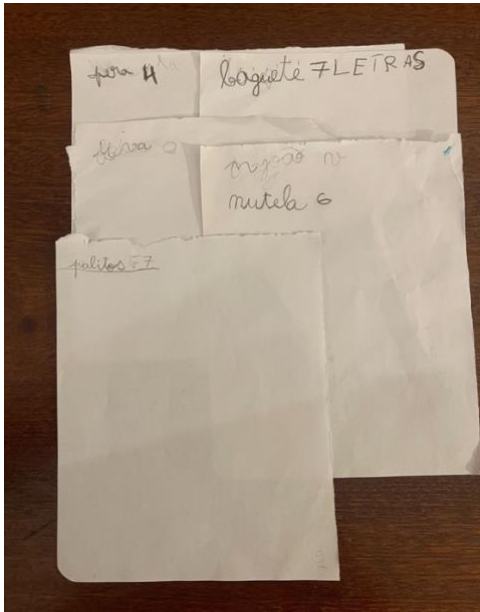
**ANEXO 4) Sessão 2; Parte A**



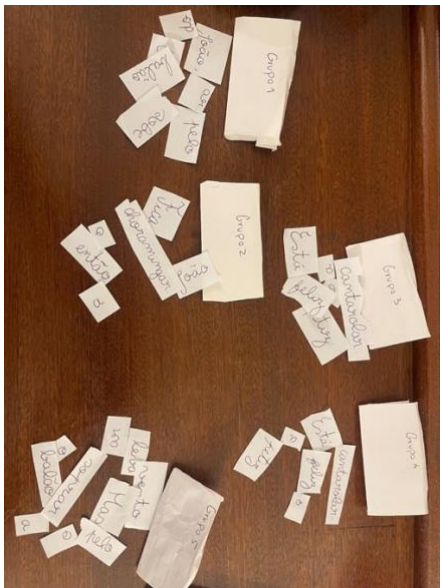
**ANEXO 5) Sessão 2; Parte B**



**ANEXO 6) Sessão 6; Parte A**



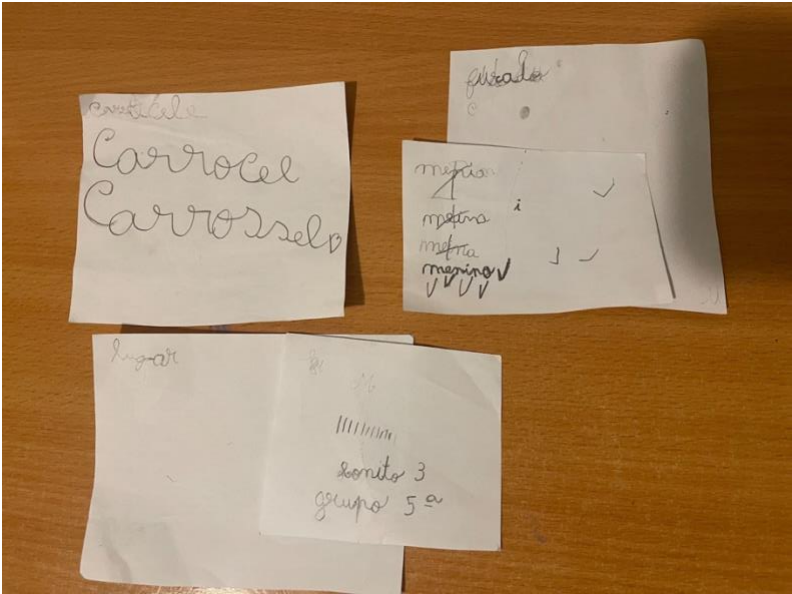
**ANEXO 7) Sessão 6; Parte B**



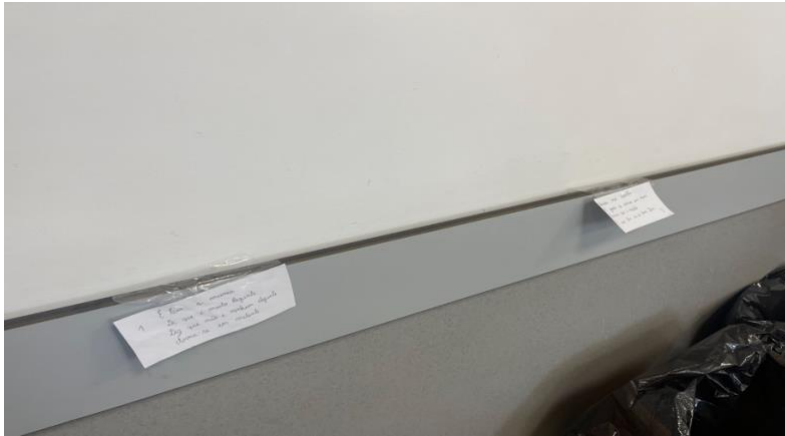
**ANEXO 8) Sessão 7; Parte A**



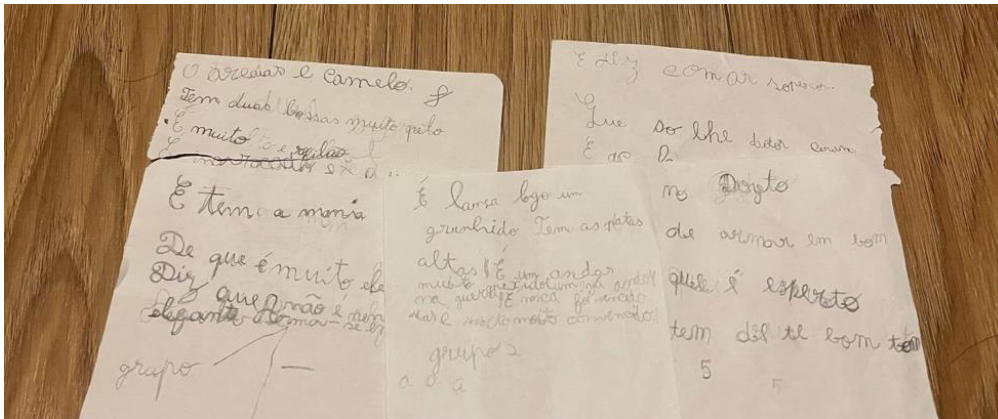
**ANEXO 9) Sessão 7; Parte B**



**ANEXO 10) Sessão 8; Parte A**



**ANEXO 11) Sessão 8; Parte B**





## ANEXO 14) Resultados estatísticos competências silábicas

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p		Dimensão do Efeito
Pos_Total_Sil	Pre_Total_Sil	W de Wilcoxon	120 <sup>a</sup>	<.001	Correlação biserial de ordens	1.00

Nota.  $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

<sup>a</sup> 3 par(es) de valores empatados

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Total_Sil	-	Pre_Total_Sil	0.748	<.001

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Total_Sil	Pos_Total_Sil
N	18	18
Omisso	0	0
Média	15.3	19.3
Mediana	18.0	20.0
Desvio-padrão	6.04	1.87
Mínimo	0	12
Máximo	20	20

## ANEXO 15) Resultados estatísticos competências fonémicas

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p		Dimensão do Efeito
Pos_Total-Fon	Pre_Total-Fon	W de Wilcoxon	171	<.001	Correlação biserial de ordens	1.00

Nota.  $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Total-Fon	-	Pre_Total-Fon	0.926	0.163

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Total-Fon	Pos_Total-Fon
N	18	18
Omisso	0	0
Média	4.72	11.6
Mediana	3.50	11.5
Desvio-padrão	4.64	5.45
Mínimo	0	2
Máximo	16	20

## ANEXO 16) Resultados estatísticos leitura de letras do alfabeto

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p	Dimensão do Efeito
Pos_Letras_Leit	Pre_Letras_Leit	W de Wilcoxon	153 <sup>a</sup>	<.001	Correlação biserial de ordens 1.00

Nota.  $H_a: \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

<sup>a</sup> 1 par(es) de valores empatados

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Letras_Leit	-	Pre_Letras_Leit	0.953	0.474

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Letras_Leit	Pos_Letras_Leit
N	18	18

## Estatística Descritiva

	Pre_Letras_Leit	Pos_Letras_Leit
Omisso	0	0
Média	15.9	21.7
Mediana	15.5	23.0
Desvio-padrão	3.86	2.17
Mínimo	9	15
Máximo	23	23

## ANEXO 17) Resultados estatísticos escrita de letras do alfabeto

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p		Dimensão do Efeito
Pos_Letras_Esc	Pre_Letras_Esc	W de Wilcoxon	153 <sup>a</sup>	<.001	Correlação biserial de ordens	1.00

Nota. H<sub>a</sub>  $\mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

<sup>a</sup> 1 par(es) de valores empatados

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Letras_Esc	-	Pre_Letras_Esc	0.954	0.488

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

## Estatística Descritiva

	Pre_Letras_Esc	Pos_Letras_Esc
N	18	18
Omisso	0	0
Média	15.5	21.8
Mediana	15.5	23.0
Desvio-padrão	3.40	2.26
Mínimo	7	15
Máximo	23	23

## ANEXO 18) Resultados estatísticos leitura de palavras isoladas

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p		Dimensão do Efeito
Pos_Leitura	Pre_Leitura	W de Wilcoxon	136 <sup>a</sup>	<.001	Correlação biserial de ordens	1.00

Nota.  $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

<sup>a</sup> 2 par(es) de valores empatados

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Leitura	-	Pre_Leitura	0.969	0.777

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Leitura	Pos_Leitura
N	18	18
Omisso	0	0
Média	5.56	11.4
Mediana	5.00	12.5
Desvio-padrão	4.64	5.45
Mínimo	0	0
Máximo	15	17

## ANEXO 19) Resultados estatísticos escrita de palavras isoladas

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p		Dimensão do Efeito
Pos_Escrita	Pre_Escrita	W de Wilcoxon	120 <sup>a</sup>	<.001	Correlação biserial de ordens	1.00

Nota.  $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

<sup>a</sup> 3 par(es) de valores empatados

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Escrita	-	Pre_Escrita	0.926	0.167

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Escrita	Pos_Escrita
N	18	18
Omisso	0	0
Média	2.72	7.11
Mediana	2.00	7.50
Desvio-padrão	3.36	3.64
Mínimo	0	0
Máximo	12	12

## ANEXO 20) Resultados estatísticos vocabulário

### Teste t para amostras emparelhadas

			Estatística	p		Dimensão do Efeito
Pos_Defin Verbal	Pre_Defin Verbal	W de Wilcoxon	171	<.001	Correlação biserial de ordens	1.00

Nota.  $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

			W	p
Pos_Defin Verbal	-	Pre_Defin Verbal	0.958	0.561

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Defin Verbal	Pos_Defin Verbal
N	18	18
Omisso	0	0
Média	21.8	30.3
Mediana	19.0	28.5
Desvio-padrão	6.99	6.72

	Pre_Defin Verbal	Pos_Defin Verbal
Mínimo	11.0	22.5
Máximo	32.5	42.5

## ANEXO 21) Resultados estatísticos motivação

### Teste t para amostras emparelhadas

		Estadística	p	Dimensão do Efeito
Pos_Motiv_Media	Pre_Motiv_Media	W de Wilcoxon	171 < .001	Correlação biserial de ordens 1.00

Nota.  $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

### Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

		W	p
Pos_Motiv_Media	- Pre_Motiv_Media	0.788	0.001

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

### Estatística Descritiva

	Pre_Motiv_Media	Pos_Motiv_Media
N	18	18
Omisso	0	0
Média	3.30	3.61
Mediana	3.33	3.65
Desvio-padrão	0.357	0.218
Mínimo	2.50	3.20
Máximo	3.80	3.95