

Patrícia Pereira Alves

Projeto de Graduação em Terapêutica da Fala

**“Uso da música na promoção de competências de Literacia
Emergente”**



Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa

Porto, setembro de 2022

Patrícia Pereira Alves

Projeto de Graduação em Terapêutica da Fala

**“Uso da música na promoção de competências de Literacia
Emergente”**

Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa

Porto, setembro de 2022

Título do projeto de graduação: “Uso da música na promoção de competências de Literacia Emergente”

Nome da Autora: Patrícia Pereira Alves

Número de Aluna: 31102

Curso: Licenciatura em terapêutica da Fala

Data: 12 de setembro de 2022

Docente Orientadora: Mestre Vânia Peixoto

Atesto a originalidade do trabalho

(Patrícia Pereira Alves)

Projeto de Graduação apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciada em Terapêutica da Fala.

RESUMO

Nos últimos anos temos vindo a assistir a um aumento na de investigação acerca da Literacia Emergente e na consciência acerca dos benefícios que o trabalho precoce, neste domínio, pode trazer para a aprendizagem da leitura e da escrita. Torna-se então necessário arranjar estratégias que chamem a atenção das crianças e as motivem para as atividades, fazendo com que a aprendizagem se torne mais divertida. A música é considerada, por muitos autores, um meio que ajuda a animar e motivar as crianças para o trabalho em sala de aula, ajudando na promoção de variadas competências desde as que contribuem para o desenvolvimento da linguagem até à contribuição para o desenvolvimento motor global. Assim, foi criado um instrumento de recolha de dados, em forma de questionário para ajudar a perceber, o uso de música na promoção de competências de Literacia Emergente. A amostra do estudo foi de 52 indivíduos, com idades compreendidas entre os 23 e os 63 anos, que sejam Educadores de Infância (27) ou Terapeutas da Fala (25) que atuem com crianças em idade pré-escolar, tendo o maior número de respostas sido dado pelo sexo feminino e pelos Educadores de Infância. A nível de resultados, foi possível demonstrar que quase 100% dos inquiridos considera a música um potenciador de Literacia emergente e que a usam de variadas formas nos momentos de interação/trabalho com as crianças.

Palavras-chave: Literacia Emergente; Música; Terapia da Fala; Educação de Infância;

ABSTRAT

In recent years we have seen a growing body of research into Early Literacy research on Emerging Literacy and awareness of the benefits that early work in this domain can bring to learning to read and write. It is necessary to come up with strategies to attract children's attention and motivate them to activities, making their learning more fun. Music is considered, by many authors, as a way that helps to animate and motivate children to work in the classroom, helping to promote a variety of skills from those that contribute to language development and global motor development. Therefore, a data collection instrument was created (questionnaire) to help understand the use of music in promoting Early Literacy skills. The sample of the study was 52 individuals, aged between 23 and 63 years old, who are either Kindergarten Teachers (27) or Speech Language Pathologists (25) that work in early childhood. In terms of results, it was possible to demonstrate that almost 100% of the respondents consider music an enhancer of emerging literacy and that they use it in different ways when interacting/working with children.

Keywords: Early Literacy; Music; Speech Language pathology; Early Education

Para os meus avós, José e Carmen

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus avós, pelo orgulho e precioso contributo para que esta etapa se iniciasse e terminasse.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, mesmo quando não entendiam as maratonas de estudo.

À minha irmã, que sempre se disponibilizou para tudo, até pelas noitadas em que me ajudou a preparar materiais.

Ao meu João, pelo amor e paciência com que me tratou e pelo incentivo e motivação que me deu para chegar até aqui.

À Mestre Vânia Peixoto pela prontidão em abraçar comigo este projeto, pela orientação, paciência e disponibilidade prestadas.

À Márcia, à Marlene e à Raquel, três amigas que ganhei e que me acompanharam em fases diferentes do curso. Obrigado por todo o apoio.

A todos os professores que me acompanharam neste percurso, me ajudaram e motivaram no decorrer da licenciatura.

A todos os que contribuíram para a realização deste projeto.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	4
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.	Literacia Emergente	6
i.	Desenvolvimento da Literacia Emergente	7
ii.	Precursos da Literacia Emergente	8
iii.	Importância do Jardim de Infância na promoção de competências de Literacia Emergente.....	12
iv.	Importância do Terapeuta da Fala na promoção de competências de Literacia Emergente.....	13
v.	Promoção das competências de Literacia Emergente	14
2.	Música como promotora das competências de Literacia Emergente	16
III.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	22
1.	Desenho de investigação	22
i.	Tipo de estudo	22
ii.	Objetivos do estudo	22
iii.	Descrição da amostra do estudo	22
2.	Instrumento, Recolha de dados e Procedimentos	23
i.	Instrumento.....	23
ii.	Recolha de dados e Procedimentos	24
IV.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	25
1.	Caracterização da amostra do estudo	25
2.	Análise descritiva	27
V.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
VI.	CONCLUSÃO	46
VII.	REFERÊNCIAS	49
VIII.	ANEXOS.....	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Paralelismo entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento musical (Adaptado de Runfola et al., 2012).....	17
Tabela 2 - Estratégias facilitadoras da introdução de música na promoção da LE (Adaptado: Chinarova, 2014).....	20
Tabela 3 - Distribuição das habilitações académicas	26
Tabela 4 – Distribuição das respostas sobre a definição de Literacia Emergente - domínio 2.....	29
Tabela 5 - Distribuição das respostas sobre as competências/fatores que consideram importantes para o desenvolvimento – domínio 2	32
Tabela 6 - Distribuição das respostas à questão: “como costuma promover a Literacia Emergente?” – domínio 3.....	33
Tabela 7 - Distribuição das respostas à questão: “usa a música nos momentos de Interação/trabalho com as crianças?” – domínio 4.....	34
Tabela 8 - Distribuição das respostas à questão: “ Como costuma usar a música?” – domínio 4.....	35
Tabela 9 – Distribuição das respostas à questão: “ Com que objetivos utiliza a música” – domínio 4.....	38
Tabela 10 – Distribuição das respostas à questão: “considera a música potenciadora de Literacia Emergente?” – domínio 5	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de faixas etárias por profissão	25
Gráfico 2 - Distribuição dos Anos de serviço por profissão	27

LISTA DE ABREVIATURAS

Aqui encontram-se as abreviaturas que surgirão ao longo do trabalho, tais como:

LE – Literacia Emergente

JI – Jardim de Infância

EI – Educadores de Infância

TF – Terapeutas da Fala

TFa – Terapia da Fala

CF – Consciência Fonológica

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

D – Discordo

NCND – Nem Concordo, Nem Discordo

C – Concordo

N – Nunca

R – Raramente

AV – Algumas Vezes

QS – Quase Sempre

S - Sempre

I. INTRODUÇÃO

Para finalizar a licenciatura em Terapêutica da Fala na Escola Superior de Saúde recorre-se à realização de um Projeto de Graduação, retratando um determinado assunto do interesse do aluno. Assim, o presente estudo tem como finalidade compreender se a música é uma ferramenta utilizada por Educadores de Infância e Terapeutas da Fala e de que modo é que a utilizam nos momentos de interação com as crianças. Assim, o estudo intitula-se “Uso da Música na promoção de competências de Literacia Emergente”, onde todos os Terapeutas da Fala que trabalhem com crianças em idade pré-escolar e Educadores de Infância, residentes em Portugal, e falantes de Português Europeu, podem responder.

As crianças desenvolvem conhecimentos diferentes acerca da linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados. Isto acontece porque elas interagem, mesmo que em contexto informal, com outras crianças e adultos, que contribuem para a aquisição e desenvolvimento das competências de fala, leitura e escrita, que têm por base as experiências, práticas e interações que as fazem construir conhecimentos do mundo, à medida que exploram o meio envolvente (Teale e Sulzby, 1989; Mata, 2008).

Uma das principais tarefas a desenvolver pelas crianças no início da escolaridade básica passa pela aprendizagem da leitura e escrita, sendo este um processo complexo que envolve um leque variado de competências e conhecimentos (Leal *et al.*, 2006). Estes conhecimentos e competências que as crianças apresentam no início da escolaridade básica são adquiridos através de experiências que ocorrem, desde muito cedo, no meio familiar e escolar (Leal *et al.*, 2006).

Alguns estudos demonstram que a educação musical tem um impacto positivo no cérebro, não só pela experiência musical, mas também pelo impacto que a música pode ter no desenvolvimento da linguagem e literacia emergente das crianças em idade pré-escolar (ABC Music&Me, 2014)

Deste modo, este estudo será desenvolvido com o principal objetivo de analisar se os Terapeutas da Fala e Educadores de Infância utilizam a música como meio promotor da literacia Emergente. Posto isto, o projeto encontra-se dividido em duas partes, uma teórica e outra prática.

Na parte teórica, intitulada “Enquadramento teórico”, será abordada a literacia emergente, um tema que tem vindo a ser muito falado e debatido nos últimos anos. Também serão debatidas as suas competências tendo em conta os diversos modelos existentes, de que modo podemos promover esta área, bem como a Educação de Infância e a Terapia da Fala contribuem para o desenvolvimento dessas competências.

De forma a finalizar a parte teórica e fazer a ligação com a parte prática, serão relatados alguns estudos realizados em outros países com objetivos idênticos a este presente estudo. Assim sendo, a segunda parte refere-se à análise e tratamento dos dados obtidos através do questionário online.

A parte prática, intitula-se “Metodologia de Investigação”. Neste último capítulo será realizada a descrição da metodologia de investigação, explicitando o desenho da investigação e a definição da amostra do estudo. No final dos procedimentos, serão apresentados os resultados através de análise descritiva, transversal e quantitativa, de modo a ser possível proceder à discussão dos resultados.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Literacia Emergente

O termo Literacia Emergente (LE), foi apresentado na investigação, pela primeira vez, por Mary Clay, no final dos anos 60, início dos anos 70 (Costa, 2011). Nos últimos anos, tem vindo a crescer nas áreas da Educação e da Terapia da Fala, pela influência que esta tem no desenvolvimento e desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e escrita (Roth e Baden, 2001).

A LE diz respeito ao conjunto de competências, conhecimentos e atitudes mostradas pela criança que antecedem a aprendizagem formal da leitura e escrita, ou seja, este conceito é fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita e, sendo estas positivas, desenvolvem competências de fala, leitura e escrita (Teale e Sulzby, 1989; Whitehurst e Lonigan, 1998; Gomes e Santos, 2005; Costa, 2011; Sousa, 2016).

Remete-nos para um processo contínuo e progressivo, que se encontra em constante desenvolvimento, mas que, apesar de fortemente ancorado e potenciado pelos contextos não escolares, vai encontrar os seus alicerces na instrução formal que as crianças recebem na escola (Gomes e Santos, 2005). O conceito de LE faz parte de um conceito mais abrangente, o de Literacia, que inclui a capacidade de compreender, produzir e usar de modo eficaz e eficiente a linguagem escrita o que, inevitavelmente apela às competências que são ensinadas e aprendidas no decorrer do processo de alfabetização.(Gomes e Santos, 2005). De salientar a importância dada, atualmente, ao carácter da funcionalidade da leitura e da escrita neste conceito contemporâneo mais abrangente da literacia, funcionalidade essa que está também intimamente relacionada com as experiências de LE (Mata,2006; McGinty e Justice, 2009; Unesco, 2006).

A LE assume-se como um elemento basilar para o desenvolvimento de práticas relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando à criança um conjunto de experiências, com sentido, que facilitem a aquisição de competências que irão ser necessárias para a aprendizagem formal e com sucesso da leitura e da escrita (Gomes e Santos, 2005). Apesar disto, os autores Gomes e Santos (2005) ressaltam que a Literacia Emergente é um processo que pode ser orientado, mas não constitui um processo formal de ensino-aprendizagem.

A LE é , não só para o desenvolvimento da expressão escrita da linguagem, mas também para o desenvolvimento para a expressão oral, nomeadamente nos aspetos que se entendem como competências precursoras da linguagem escrita (Roth e Baden, 2001).

i. Desenvolvimento da Literacia Emergente

Na passagem do pré-escolar para o ensino básico, um dos marcos mais importantes é a aprendizagem da leitura e escrita, não podendo esquecer o carácter transversal do português (domínio oral e escrito) no processo de ensino-aprendizagem (Sá, 2015). Tendo em conta este carácter transversal e nuclear da leitura e escrita para o sucesso académico e futuro profissional da Pessoa (Crist *et al.*, 2020), é fundamental conhecer quais as melhores estratégias no sentido de potenciar a fluência e funcionalidade na expressão escrita da linguagem. É nesse sentido que a comunidade académica tem vindo a prestar cada vez mais atenção ao processo de LE, uma vez que tendo em conta aspetos como a plasticidade cerebral, o acesso a experiências funcionais e ao desenvolvimento da motivação para o mundo da linguagem escrita sabemos que a idade pré escolar é a janela de oportunidade precoce para iniciação à literacia (Crist *et al.*, 2020).

As crianças que entram no 1º ciclo com menos competências de literacia emergente, muitas vezes mantêm dificuldades para obter bons resultados académicos (Stone *et al.*, 2014), e apresentam maior probabilidade de estarem desempregadas na idade adulta (Law *et al.*, 2009; Schluter *et al.*, 2020)).

Assim, tal como poderemos verificar no capítulo Importância do Jardim de Infância na promoção da LE, os *policy makers* ao nível da educação, têm, cada vez mais, a preocupação de integrar experiências e metas relacionadas com a LE, tal como pode ser verificado no documento criado pela OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), com o objetivo de ajudar as crianças a adquirirem várias competências até à entrada no Ensino Básico (Silva *et al.*, 2016).

Smith e Dickinson (2002 *cit in* (Gomes e Santos, 2005)) explicam-nos que é possível delinear um conjunto de pressupostos básicos acerca da Literacia Emergente, sendo eles:

- A Literacia Emergente é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e sem que haja uma aprendizagem formal.
- As competências de fala, de leitura e escrita são desenvolvidas de forma gradual e em simultâneo, estando intimamente relacionadas.

- O seu desenvolvimento ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo, quer em situação de interação com os seus pares ou adultos.
- Os conhecimentos, capacidades e atitudes são desenvolvidos e adquiridos em idade pré-escolar, favorecendo a aprendizagem formal da Leitura e da Escrita.

ii. Precusores da Literacia Emergente

Nos últimos anos, a crescente investigação tem vindo a identificar um conjunto de competências e conhecimentos que a criança deve adquirir antes da entrada para o ensino básico e que estão relacionadas com a aprendizagem (Wasik *et al.*, 2006; Campos *et al.*, 2011). Podemos então entender que os precusores da LE estão diretamente relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 1998; Justice e Pullen, 2003; Gomes e Santos, 2005; Mata, 2008; Barbosa, 2016; Williams *et al.*, 2021).

Segundo Viana (2002) a **Linguagem oral** engloba três aspetos que são considerados chave para o desenvolvimento da LE que envolve o conhecimento lexical, conhecimento morfossintático e memória auditiva para material (Viana, 2002). No conhecimento lexical salienta-se a importância do **vocabulário** que é considerado o elemento fundamental para o desenvolvimento da LE, uma vez que só conseguimos conferir significado a um conjunto de letras se tivermos conhecimento do conceito associado a determinada palavra (Barbosa, 2016). Para tal é necessário que o nosso leque de vocabulário seja o mais diversificado e extenso possível, abrangendo um maior número de conceitos e, consequentemente, palavras.

Outro domínio considerado como competência de LE é a **Linguagem Descontextualizada** que se refere à linguagem utilizada em narrativas de histórias ou outras formas escritas de comunicação, sendo usada para transmitir novas informações novas (Whitehurst e Lonigan, 1998). O vocabulário, em conjunto com a **Linguagem Descontextualizada** são consideradas por Whitehurst e Lonigan (1998) como competências essenciais para a compreensão do significado daquilo que lemos e das . No que diz respeito à **Compreensão de Histórias Lidas**, a adaptação por parte da criança da linguagem descontextualizada do livro e o conhecimento que vai retirando dos constituintes centrais da **Narrativa** (capacidade de compreender e produzir narrativas), ajudam no desenvolvimento de um sentido de estrutura de história que amplia a sua

compreensão (Whitehurst e Lonigan, 1998). Neste contexto, é importante que a criança ouça diferentes tipos de textos oral e escrito, que haja interação, fazendo perguntas, expresse ideias, descreva pessoas e acontecimentos (Barbosa, 2016).

No **Conhecimento morfossintático**, que engloba a consciência que as crianças têm acerca da estrutura da linguagem falada (sintaxe e morfologia) e no reconhecimento de palavras (Foorman *et al.*, 2002), manifestando-se na capacidade que as crianças têm de avaliar palavras e frases, segundo a gramaticalidade, corrigindo-as e justificando a sua correção (Silva, 2007 *cit in* Cruz, 2011).

A **Memória Auditiva** para material verbal que possibilita às crianças as representações internas das informações do mundo externo (visuais, fonológicas ou semânticas), fundamentais na evolução do código visual para o seu equivalente fonológico e semântico (Viana, 2004).

Por fim, ainda dentro da linguagem oral temos também a **Consciência fonológica** que retrata o conhecimento da criança sobre a organização dos sons da linguagem oral (Foorman *et al.*, 2002; Justice, e Pullen, 2003). A sua evolução manifesta-se num aumento da sensibilidade fonológica que se manifesta pela capacidade da criança em manipular fonemas (Cruz, 2011). Esta competência simplifica o progresso da aprendizagem da linguagem escrita, tendo um papel benéfico no processo de aprendizagem (Williams *et al.*, 2021). Cruz (2011) explica que inicialmente, a criança é capaz de fazer discriminação auditiva dos sons, em geral e da fala, em particular, seguindo-se da tomada de consciência da unidade de palavra, de sílaba, consciência intrassilábica e, por fim, consciência fonémica.

As **Convenções do Impresso** são descritas por Gomes e Santos (2005) como a direccionalidade da escrita, os sinais de pontuação, os espaços entre palavras. Para se ser bem sucedido na leitura é importante dominarmos várias convenções, cujo conhecimento é o produto de diversas experiências, como por exemplo, o contacto com livros (Clay, 2000 *cit in* Cruz, 2011). O contacto com material impresso vai fazer com que as crianças consigam interiorizar e exteriorizar as **Convenções da Escrita** pelas quais a linguagem escrita é regida, particularmente que se processam de cima para baixo e da esquerda para a direita (Foorman *et al.*, 2002), a diferenciação entre a capa e a contracapa de livros, identificar o título, distinguir palavras, de frases, parágrafos e pontuações (Barbosa, 2016).

Nos sistemas de escrita alfabética, a decodificação de palavras abrange a interpretação de grafemas em fonemas, e a codificação envolve a interpretação fonemas em grafemas (Whitehurst e Lonigan, 1998). A esta competência, chamamos de **Conhecimento dos grafemas (letras)**, onde as crianças devem ser capazes de dominar a descodificação e codificação dos grafemas e fonemas como é requerido na Leitura e na Escrita, sendo um ponto de partida para a adquirir esta capacidade, sendo apontada como um preditor positivo (Barbosa, 2016).

Vários autores citados por Cruz (2011), explicam que a **Motivação para a Leitura e para a Escrita**, começa a desenvolver-se muito antes do ensino formal, onde ocorre construção de atitudes diferenciadas relativamente às tarefas e aspetos mais específicos da Literacia (Mata, 2006). Cruz (2011) esclarece que este interesse/prazer se relaciona com a presença de sentimentos de ligação e estimulação nos momentos de leitura e escrita, traduzindo-se, por exemplo, no gosto a ler livros ou textos sobre um tema, que normalmente é do interesse da criança (Mata, 2006). Vários autores referem que as crianças que têm motivação para Leitura e Escrita, tendem a apresentar maior interesse nas atividades com elas relacionadas, desenvolvendo uma maior consciência do material impresso (Barbosa, 2016). Neste seguimento, surge o **autoconceito como leitor e escritor** que, segundo Cruz (2011), depende da autoavaliação das capacidades individuais e do progresso das experiências na aquisição das competências de Leitura e Escrita fazendo uma relação com a hipótese de virem a ser boas ou más leitoras (Cruz, 2011). Mata (2008), explica ainda que este conceito está associado à perceção que as crianças detêm sobre a sua leitura e que se desenvolve desde cedo, estando intimamente relacionada com a motivação dos que a rodeiam, no decorrer das suas experiências e primeiras tentativas de leitura e interpretação da escrita.

Gomes e Santos (2005) acrescentam ainda a **Leitura Emergente**, sendo destacada a exposição a que as crianças são submetidas quando ouvem leitura em voz ou leituras interativas em pequenos grupos e a **Escrita Emergente**, nomeadamente a pré-escrita e a capacidade que as crianças têm de escrever o seu próprio nome, salientando-se o facto das crianças no pré-escolar, utilizarem os seus desenhos para representarem marcas de linguagem (Whitehead, 2001 *cit in* Gomes e Santos, 2005).

Williams *et al.* (2021) associam ainda a **Memória de Trabalho Fonológica** que, em conjunto com a CF e vocabulário, nos anos que antecedem a entrada para o ensino básico

é vista como um precursor da linguagem escrita e desenvolve-se ao mesmo tempo que a evolução da criança. Essa habilidade preditora essencial é vista como uma memória de curto prazo que, além preservar os conhecimentos, tem a capacidade de os utilizar, possibilitando a utilização das mesmas em atividades basilares, como a leitura (Baddeley, 2000 *cit in Williams et al.*, 2021). De notar que é necessário a criança armazenar rapidamente as unidades que lê para que seja possível decifrar a palavra (Williams *et al.*, 2021). Por este motivo, esta competência possibilita a identificação de letras, palavras, frases, textos (Souza e Gabriel, 2009 *cit in Williams et al.* 2021). Os autores referem também a **Nomeação Automática Rápida** que é vista como precursor da leitura e que se relaciona diretamente com o acesso ao léxico mental, estando fortemente ligada à fluência, o que influencia a compreensão leitora (Williams *et al.*, 2021). Vários autores afirmam que esta competência e a Literacia têm uma ligação de reciprocidade, sendo vista como indicador do nível de leitura das crianças, independentemente da idade (Williams *et al.*, 2021).

Também existem vários modelos de conceptualização da LE, dos quais se destaca o de Whitehurst e Lonigan (1998), como um conjunto de competências de literacia dividida em dois domínios interrelacionados:

- *Outside-in*: engloba as competências como vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento das estruturas narrativas.
- *Inside-out*: engloba competências como consciência fonológica e conhecimento de letras.

Dentre todas as competências destacadas, aquelas que são melhores preditores de sucesso na aquisição da leitura e escrita são, segundo Whitehurst e Lonigan (1998), o vocabulário, o conhecimento sobre o impresso, a consciência fonológica e a identificação de letras.

Williams e colegas (2021) descrevem três métodos no desenvolvimento das competências de LE:

- Análítico que trata a leitura como uma ação universal e “ideovisual”, partindo da palavra ou de unidades maiores.
- Sintético que consiste essencialmente na conexão “entre o oral e o escrito, o som e a grafia, considerando como unidade mínima da palavra, as letras” (Williams *et al.*, 2021);

- Fonético, que surgiu da ascendência da linguística e afirma que a unidade mínima da palavra é o fonema (Souza *et al.*, 2019 *cit in* (Williams *et al.*, 2021).

iii. Importância do Jardim de Infância na promoção de competências de Literacia Emergente

Ajudar as crianças para que elas consigam atingir os objetivos quanto às competências linguísticas, de modo a estarem ao nível dos seus pares é algo que deve acontecer desde muito cedo e, alguns Jardins de Infância (JI) na Europa e nos Estados Unidos têm vindo a fazer um esforço para aumentar a qualidade educacional, tendo em conta as diversidades culturais e socioeconómicas apresentadas pelas crianças, de modo a prepará-las para a entrada na escola primária (Kempert *et al.*, 2016).

Atualmente sabe-se que a Educação Pré-Escolar ocupa um lugar primordial na construção de aptidões para a literacia através da estimulação de práticas que fazem com que a criança tenha um contacto com a língua, nas suas vertentes oral e escrita (Albuquerque, 2012). Por este motivo, a organização dos contextos educativos tem vindo a desenvolver-se face às necessidades das crianças (Albuquerque, 2012). Assim, a OCEPE criou documentos, designados Metas de Aprendizagem, que têm vindo a mostrar-se imprescindíveis para orientar os Educadores de Infância, na organização e intervenção nos seus meios educativos (Albuquerque, 2012; Silva *et al.*, 2016).

Estas Metas de Aprendizagem (Silva *et al.*, 2016), foram atualizadas em 2016 e, no que diz respeito á promoção de competências de LE, têm como objetivo principal, uma referência conjunta ao domínio da linguagem oral e uma abordagem à escrita, dando especial atenção aos seguintes tópicos:

- Comunicação oral;
- Consciência Linguística (de destacar a consciência fonológica que, como mencionado anteriormente é um bom preditor para a aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 1998; Gomes e Santos, 2005);
- Funcionalidades da escrita;
- Identificação das convenções da escrita;
- Prazer e motivação para a leitura e para a escrita;

Estas Metas de Aprendizagem representam os conhecimentos que as crianças têm de ter adquiridas na entrada para o ensino básico (Albuquerque, 2012). É ainda incluído um

subdomínio para a música que tem como principais objetivos desenvolver a interligação entre a audição, a interpretação e a criação (Silva *et al.*, 2016). Neste sentido, a contribuição da meta relacionada com música, para a LE, prende-se no trabalho que os EI podem fazer ao trabalhar as letras das músicas, que ajuda, por exemplo, no desenvolvimento da linguagem (Silva *et al.*, 2016).

Assim, o Educador de Infância deve proporcionar às crianças, atividades lúdicas de modo a motivá-las e a captar a sua atenção, tendo em conta que deve criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem, tirando partido dos conhecimentos que a criança possui, permitindo o contacto com diversas funções do código escrito (Silva *et al.*, 2016). Deve ainda ser um modelo de Literacia para as crianças e, conseqüentemente, deve chamar a atenção para os momentos em que lê e escreve, demonstrando prazer (Silva *et al.*, 2016).

O jardim de Infância surge então como um espaço onde as crianças podem trabalhar e desenvolver as competências para a Literacia, possibilitando a troca de experiências com os seus pares e com adultos (Silva *et al.*, 2016).

iv. Importância do Terapeuta da Fala na promoção de competências de Literacia Emergente

Os Terapeutas da Fala (TF) podem ir além das clínicas e hospitais e atuar no âmbito escolar (Williams *et al.*, 2021). Nos últimos anos, a Terapia da Fala (TFa) tem vindo a ser apresentada com um forte mecanismo de ação, face à intervenção nas dificuldades e Perturbações Específicas da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Williams *et al.*, 2021).

Os Terapeutas da Fala são profissionais que possuem uma vasta e sólida experiência na área da linguagem, bem como no seu desenvolvimento e nas perturbações que a ela possam estar inerentes (Roth e Baden, 2001). Assim, tornam-se profissionais que podem contribuir significativamente na aquisição das competências de LE (Roth e Baden, 2001).

Muitos dos problemas no início/progressão da leitura e escrita, têm por base um fraco desenvolvimento inicial da linguagem oral e, uma vez que os Terapeutas da Fala são os profissionais capacitados nessa área, possuem um papel primordial na promoção das competências de LE (Roth e Baden, 2001).

Para além do desenvolvimento da Linguagem Oral, o terapeuta da Fala possui também conhecimentos noutras componentes da LE, incluindo (Roth e Baden, 2001):

- Consciência fonológica;
- Leitura conjunta e sequência da narrativa;
- Conhecimento de letras do alfabeto;
- Modelagem do adulto nas tarefas de Literacia;
- Experiência com materiais de escrita.

Os autores Roth e Baden (2001), explicam que a Consciência Fonológica é a competência que tem sido mais direcionada ao desenvolvimento da LE. Os EI necessitam de ter consciência da contribuição fundamental que a CF tem no desenvolvimento da LE e, para isso, os TF assumem o papel vital de os ajudar a compreender a sequência de desenvolvimento da mesma bem como das atividades que contribuem para esse processo.

Os TF devem efetuar tarefas voltadas para o progresso das competências metafonológicas, intervindo ao mesmo tempo no aumento do repertório semântico (nomeadamente vocabulário), na memória de trabalho fonológica, na nomeação rápida e na CF que, tal como mencionado anteriormente, são para a LE (Williams *et al.*, 2021).

Mais do que o trabalho individual, a parceria entre estes dois profissionais (Terapeuta da Fala e Educador de Infância), no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia emergente das crianças, é defendida por diversos autores (Moonsamy e Carolus, 2019; Nelson e Van Meter, 2006; Paul *et al.*, 2006; Roth e Troia, 2006). Para conseguir este trabalho de equipa, é fundamental realizar um planeamento colaborativo, resolução mútua de problemas e responsabilidade partilhada, objetivos e prioridades comuns. Com esta colaboração é facilitada a criação de oportunidades significativas de literacia emergente, socialmente incorporadas e naturalistas ao longo do dia, para além de interações estruturadas regulares que visam explicitamente objetivos críticos de literacia emergente, suportando a promoção de experiências de literacia, em qualidade e quantidade (Justice e Kaderavek, 2004; Kaderavek e Justice, 2004).

v. Promoção das competências de Literacia Emergente

A LE tem início muito antes da aprendizagem formal, tendo vindo a manifestar um papel fundamental e primário na prevenção de possíveis dificuldades a nível da linguagem escrita que podemos observar com grande frequência no decorrer dos primeiros anos do ensino básico (Gomes e Santos, 2005).

Em Portugal, existem alguns programas de intervenção a nível da Literacia Emergente (Costa, 2011) como:

- “Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)” (Viana, 2002);
- “A ler vamos...” implementado pela Câmara Municipal de Matosinhos;
- Projeto “Litteratus” (Ribeiro *et al.*, 2007 *cit in* Costa, 2011)
- “Está na hora dos livros” – programa que surge no âmbito do Plano Nacional de Leitura;
- “Dar vida às letras” (Gonçalves *et al.*, 2007 *cit in* Costa, 2011)

Em 2018, a Federação de Associações de Pais de Santa Maria da Feira promoveu, em conjunto com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e com a colaboração da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, o “Projeto Literacia Emergente - O CRESCER DO LER” (Alves *et al.*, 2018).

No estrangeiro, nomeadamente em Londres, a *New London Orchestra*, projetou um programa intitulado “Literacy Through Music” com o objetivo de ajudar a melhorar as competências literárias das crianças, envolvendo-as numa série de atividades musicais (Saunders *et al.*, 2016).

A IRA (International Reading Association) e a NAEYC (National Association for the education of young children) propõem que as atividades de promoção da LE sejam planeadas com cuidado e que sejam adequadas à idade das crianças tendo em conta um conjunto de interações significativas, regulares e ativas entre crianças e adultos à volta da escrita (Leal *et al.* 2006).

Algumas atividades que ajudam na promoção da LE (Roth e Baden, 2001; Rodrigues e Mangas, 2021) são:

- Leitura conjunta de livros, seja com adultos ou com pares que já saibam ler;
- Contacto físico com livros (inseparável do ponto anterior);
- Conhecimento das Letras do Alfabeto, onde se ensinam as letras e os respetivos sons;
- Modelagem do adulto nas atividades de LE, onde este demonstra interesse e prazer pela leitura e escrita;

- Envolver as crianças em experiências de LE dão alguns exemplos: ajudar na preparação de listas de compras; leitura de sinais de trânsito nas visitas de estudo; usar um livro de receitas; manusear jornais/revistas; etc);
- Contacto com publicidades (cartazes);
- Facultar materiais de escrita como lápis, canetas, folhas;
- Expansão de vocabulário, fornecendo palavras novas e explicando o seu significado;

As práticas de LE devem ser introduzidas nas interações que as crianças possuem com os seus pais, Educadores ou pares, sendo assim obtidos maiores ganhos no seu desenvolvimento (Giacovazzi *et al.*, 2021).

2. Música como promotora das competências de Literacia Emergente

Antropólogos e musicólogos (Greata, 2006 *cit in* Chinarova, 2014) explicam que a linguagem e a música sempre foram utilizadas pelo ser Humano como formas de se expressar (Harris, 2009 *cit in* Chinarova, 2014).

McMullen e Saffran (2004), lembram que a música e a linguagem compartilham os mesmos mecanismos, especialmente no início do desenvolvimento infantil. Em ambas, as combinações de estímulos auditivos únicos, vão formar unidades significativas (como por exemplo melodias e palavras) e o processamento desses estímulos requer que as crianças tenham recursos cognitivos semelhantes a nível de memória e atenção (Kraus e Chandrasekaran, 2010 *cit in* Kempert *et al.*, 2016).

Segundo alguns autores citados por Felix e Nazri (2020), a música e o movimento entre as crianças trabalham quatro elementos básicos que são: o corpo, o espaço, o tempo e as emoções, podendo assim, ser considerada um meio no processo da aprendizagem.

As músicas, principalmente canções infantis são, nos dias de hoje, um meio muito utilizado pelos pais com as crianças que, na sua maioria já entram para o JI a saber uma vasta gama de canções e rimas (Fisher, 2001).

Woodall e Ziembroski (s.d. *cit in*, Paquette e Rieg, 2008) afirmam que a música tem um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem e LE.

A música pode ser introduzida naturalmente em todas as áreas curriculares para desenvolver e aumentar o vocabulário e as competências de compreensão (Paquette e

Rieg, 2008). As autoras explicam que a música também pode melhorar o desenvolvimento das competências auditivas e de linguagem oral, a atenção/memória e o pensamento abstrato. A inclusão de música nas atividades quotidianas das crianças, estas vão experimentar um enriquecimento a nível de linguagem de uma forma agradável (Woodall e Ziembroski, s.d *cit in.*, Paquette e Rieg, 2008).

Muitos investigadores escreveram, no decorrer dos anos, acerca dos processos que são paralelos na aprendizagem da linguagem e da música (Runfola *et al.*, 2012). Na tabela que se segue encontra-se resumido esse paralelismo no desenvolvimento da aprendizagem da linguagem e da música (Runfola *et al.*, 2012)

Linguagem	Música
O conceito de linguagem é universal, sendo que todas as culturas a manifestam para comunicar, mesmo que de formas distintas.	Todos nós cantamos e cada cultura manifesta a música de maneiras diferentes.
A estrutura gramatical de uma língua não é igual em todas as culturas.	A forma estrutural da música não é igual em todas as culturas.
Desenvolvimento da linguagem acontece devido a um período intenso de escuta ativa	O desenvolvimento musical também passa por um período de escuta ativa.
Antes de falar as crianças utilizam o balbucio e risadas em jogos vocais, na tentativa de formar palavras.	As crianças também podem utilizar propositadamente o balbucio para responder aos sons que ouvem.
As tentativas iniciais de fala nem sempre são precisas e corretas.	As tentativas iniciais de cantar nem sempre são corretas.
Depois do período de escuta ativa e começarem a falar, as crianças ingressam no ensino formal para aprender a ler e escrever.	Depois de ouvirem música e começarem a cantar, as crianças são mais precisas e, quando mais velhas já conseguem ler as pautas musicais, as letras das canções ou ainda escrever sobre as mesmas.

Tabela 1 - Paralelismo entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento musical (Adaptado de Runfola *et al.*, 2012).

Darrow (2008) explicam que as competências que são inerentes à linguagem e à música são: a CF, a consciência fonémica, a identificação visual de palavras e fluência verbal.

As atividades musicais promovem o desenvolvimento de componentes importantes e que estão associados ao desenvolvimento a linguagem: o processamento auditivo, memória fonológica e conhecimento metacognitivo (Bolduc, 2008), o processamento auditivo, a articulação e a prosódia que podem ser essenciais na evolução da consciência fonémica, da fluência, competências musicais (Bolduc, 2008; O'Herron e Siebenaler, 2007 *cit in* Runfola *et al.*, 2012). Wiggins (2007) explica-nos que quando integramos música na aprendizagem das competências de LE, percebemos que esta ajuda na estimulação da discriminação auditiva e visual, na coordenação oculomotora, na memória sequencial visual, na linguagem recetiva, no desenvolvimento do vocabulário, na consciência fonológica e na fluência.

A capacidade de organizar palavras isoladas em frases com significado e a capacidade de organizar as notas musicais do mesmo modo, são algumas das funções cognitivas que podem envolver vias neurais comuns tanto para a fala como para a música, segundo estudos de neuroimagem (Cogo-Moreira *et al.*, 2013).

Acredita-se que a aprendizagem de música possa afetar o cérebro no processamento da linguagem, o que afetará, por consequência, os subprocessos de leitura, consciência fonémica e vocabulário (Cogo-Moreira *et al.*, 2013).

Na revista ABC Music&Me (2014) é apresentado um estudo com 60 adultos, onde nos é mostrado que os que estudaram música tinham maiores ganhos na região temporal esquerda do cérebro, que é considerada a área responsável pelo processamento auditivo, conseguindo ouvir mais 17% de informações verbais do que as pessoas que não estudaram música.

Nessa mesma revista (ABC Music&Me, 2014), são ainda relatadas vantagens que as crianças que usufruíram de aulas de música tiveram a nível cerebral:

- Compreensão de Leitura e Memória Verbal
- Habilidades auditivas
- Vocabulário, inclusive para aprendizes da língua inglesa (como língua não materna)
- Consciência Fonológica e Fonêmica
- Consciencialização sobre escrita e impressão
- Impacto em crianças com deficiências
- Envolvimento Familiar

Bolduc (2008), diz-nos que os programas de musicoterapia em idade pré-escolar podem ser uma forma de enriquecer o ambiente onde as crianças estão inseridas, tendo em conta a resposta positiva com que as crianças recebem música, ajudando na formação de interações neuronais sensoriais que estão envolvidas na aprendizagem.

Em idades tão precoces, o principal objetivo da educação música é que as crianças aprendam as competências musicais básicas e comecem a apreciar música existindo, muitas vezes, um enorme foco na promoção do desenvolvimento, aproveitando para trabalhar objetivos que estejam relacionados com a aprendizagem formal e as competências sociais (Bolduc, 2008). Estes programas de Educação Musical e terapia para bebés podem, de alguma forma ajudar a amenizar possíveis problemas e reduzir a necessidade de intervenções mais aprofundadas no futuro (Bolduc, 2008).

Uma das facilidades da música é que ela pode ser rapidamente integrada no currículo escolar de variadas maneiras, sejam elas convencionais ou não convencionais (Chinarova, 2014), sendo propostas algumas estratégias para facilitar a integração de música de modo a promover a Literacia Emergente (Chinarova, 2014):

Tipo de estratégia	Explicação
Desenvolvimento da Linguagem oral	Os EI necessitam de criar oportunidades de apoio à linguagem oral através da música, todos os dias. Exemplos: cantar canções conhecidas, adaptações, variações e versões de canções de embalar, envolver as crianças em experiências compartilhadas de leitura de cancionários.
Consciência Fonológica e fonémica	Ler cantigas e poesias para as crianças, pedindo às crianças que prestem atenção às palavras que rimam, que tenham sons repetidos no início das palavras. Fazer uma pausa enquanto deixam as crianças terminar com palavras que rimam (Barclay, 2010 <i>cit in</i> Chinarova, 2014).
Introdução ao impresso	Educadores naturalmente modelam o manuseio de livros e práticas de leitura de livros para criança. Utilizando sílabas rítmicas as crianças foram capazes de ler mensagens rítmicas com fluência. Curiosamente, a capacidade de ler música foi reforçada ao escrevê-la. Proporcionar às crianças experiências na

	escrita/desenho de músicas para fortalecer as competências de pré-leitura, podendo também ajudar a desenvolver ainda mais a compreensão sobre os símbolos e o conceito de impresso. Os EI devem incluir livros de canções e partituras nas bibliotecas da sala de aula (Carlow, 2009 2010 <i>cit in</i> Chinarova, 2014).
Melhorar compreensão e fluência leitora	Cantar músicas regularmente é mencionado entre as poderosas técnicas de ensino que ajudam a integrar a música no currículo de alfabetização (Paquette and Rieg, 2008). Quando o EI lê uma frase da música em voz alta com entoação e as crianças repetem como se fosse "eco" é chamado de eco-leitura.
Desenvolvimento de competências de motricidade fina e pré-escrita	As crianças podem realizar as suas próprias versões de músicas, preencher lacunas nas letras de canções através dos desenhos (Paquette e Rieg, 2008). “Pré-escrever” em forma de rabiscos e desenhos, pode ser combinado com ouvir música. As crianças devem ser encorajadas a ouvir uma peça de música clássica, por exemplo, e desenhar como isso as faz sentir. Além disso, a leitura de uma história pode ser seguida de dramatização, envolvendo habilidades motoras finas e grossas, confeção de fantoches.

Tabela 2 - Estratégias facilitadoras da introdução de música na promoção da LE

(Adaptado: Chinarova, 2014)

O uso de música na sala de aula, tem vindo a tornar-se algo recorrente na Educação Infantil (Hawkins, 2016). Como falado anteriormente, os diferentes efeitos que a música tem no cérebro encontra-se diretamente correlacionado as áreas do cérebro que são usadas durante as atividades de leitura, de escrita e competências auditivas (Hawkins, 2016).

Nas últimas décadas têm vindo a ser demonstrados os mais variados benefícios da música, não só a nível da LE, mas também a nível de dislexia (Cogo-Moreira *et al.*, 2012; Flaugnacco *et al.*, 2015). Além disto, em alguns estudos, são reportados benefícios com o uso de música nas terapias, como na doença de Parkinson (Sihvonen *et al.*, 2017; García-Casares *et al.*, 2018) ou outras doenças neurológicas como Acidente Vascular cerebral, demência, epilepsia, contribuindo para a ativação da neuroplasticidade (García-Casares *et al.*, 2018). Também são reportadas diversas melhorias nas terapias de crianças com Perturbação do Estro do Autismo (Kim *et al.*, 2008; Schwartzberg e Silverman,

2013; Parizzi, 2016; Vaiouli e Friesen, 2016; Houde e Narendran, 2018; Minaabad e Lomar, 2020).

A natureza envolvente da música incentiva as crianças a participar nas atividades de leitura e convida-as a ser ouvintes ativos e promove a compreensão e diálogo (Wiggins, 2007).

III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo encontramos o planeamento metodológico do estudo, ou seja, é neste capítulo que estão incluídos os métodos utilizados para a realização da investigação (Camarinha-Matos, 2012). Assim, será relatado qual a metodologia de investigação estando aqui incluídos os seus objetivos assim como a amostra do mesmo. Encontramos ainda neste capítulo, o instrumento utilizado para a recolha de dados, a forma como foi realizado o pré-teste e quais os procedimentos efetuados. Por fim serão ainda abordados neste capítulo os métodos de análise e tratamento de dados bem como a caracterização da amostra e respostas aos objetivos de investigação.

1. Desenho de investigação

i. Tipo de estudo

- Descritivo
- Transversal
- Qualitativo

ii. Objetivos do estudo

De forma a estudar o uso da música na promoção das competências de Literacia Emergente por parte dos Terapeutas da Fala e Educadores de Infância, foi necessária a realização de um estudo para se obterem os dados pretendidos. Assim sendo, foi necessário criar objetivos para a realização do estudo em questão, sendo eles:

- Compreender se a música é uma ferramenta utilizada por Terapeutas da Fala e Educadores de Infância para o desenvolvimento da Literacia Emergente.
- Compreender de que modo os Terapeutas da Fala e Educadores de Infância utilizam a música nos momentos de interação/trabalho com as crianças.
- Compreender o conhecimento dos Terapeutas da Fala e Educadores de Infância relativamente à Literacia Emergente.

iii. Descrição da amostra do estudo

No que diz respeito à amostra do estudo, pretendia-se chegar a Educadores de Infância e Terapeutas da Fala de Portugal (Continental e ilhas).

Como critérios de inclusão:

- Educadores de Infância;
- Terapeutas da Fala que trabalhem com crianças de idade pré-escolar;
- Trabalhar em Portugal (Continental e Ilhas);
- Falantes de Português Europeu.

Como critérios de exclusão:

- Terapeutas da Fala que trabalhem com outras faixas etárias;
- Trabalhar fora de Portugal.

2. Instrumento, Recolha de dados e Procedimentos

i. Instrumento

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online de administração direta, questionário esse elaborado pela autora deste trabalho, intitulado *Uso da música na promoção de competências de Literacia Emergente*. Este consistia em recolher informações acerca do conhecimento sobre Literacia Emergente, a utilização da música nos momentos de interação/trabalho com as crianças e se a música seria ou não um meio de promoção das competências de Literacia Emergente. O questionário é composto por 15 questões, divididas em 5 seções.

Inicialmente foi realizada uma introdução onde foram apresentados a autora do estudo, o título da investigação e os objetivos. Também foi explicado, tendo em conta as considerações éticas que a participação seria voluntária e que todos os dados disponibilizados eram confidenciais e anónimos, sendo gravados em local seguro e apenas usados para a realização do estudo e destruídos após a sua conclusão. Passando para as seções do questionário:

- A primeira secção com o título “Dados sociodemográficos” composta por 5 questões de resposta aberta e fechada (dicotómica e escolha múltipla).
- A segunda secção, com o título “Literacia Emergente” composta por uma questão de resposta através da Escala de Likert e uma questão de resposta dicotómica.
- A terceira secção, com o título “Promoção da literacia Emergente” composta por uma questão de resposta através da Escala de Likert.

- A quarta secção, com o título “Música” composta por uma questão de resposta dicotómica, uma questão de escolha múltipla (com um máximo de três respostas seleccionadas) e uma questão de resposta através da Escala de Likert.
- A quinta secção, com o título “Música como promotor de Literacia Emergente” composta por uma questão de resposta dicotómica e uma questão de resposta aberta.

Para a construção do questionário, foram conduzidas diferentes etapas:

- Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e respetiva análise para tomar conhecimento dos estudos que abordassem o tema da investigação. Após a seleção dos artigos, foram realizadas algumas sessões de *brainstorming* com a orientadora do projeto.
- Depois de pronta a primeira versão do instrumento que resultou desta pesquisa, este foi enviado a um painel de especialistas, composto três elementos, dois Terapeutas da Fala e um Musicoterapeuta.
- De seguida, analisados os comentários feitos pelos peritos, foram realizadas ligeiras alterações ao instrumento inicial, nomeadamente em aspetos relacionados com adequação da terminologia.
- Antes do instrumento final, realizou-se um pré-teste a um grupo de quatro indivíduos dos quais faziam parte dois Terapeutas da Fala e dois Educadores de Infância, onde foram identificadas possíveis questões relacionadas com a compreensão das perguntas e do formato do questionário.
- Por fim, chegou-se à versão final do instrumento passível de ser aplicado (Anexo 1).

ii. Recolha de dados e Procedimentos

Após a aprovação da Comissão de Ética (Anexo 2), o questionário foi partilhado *online*, através do *Google Forms*, uma vez que é uma ferramenta que chega mais rapidamente, diretamente e de forma mais alargada aos grupos em estudo. O questionário esteve disponível online desde dia quatro de fevereiro de 2022 até dia 29 de julho de 2022, foi partilhado nas redes sociais, através de grupos onde se inseriam Terapeutas da Fala e Educadores de Infância. Além disso, foi enviado e-mail à Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala, à Sociedade Portuguesa de Terapeutas da Fala e à Associação dos Profissionais de Educação de Infância, no sentido de pedir ajuda na partilha do questionário (Anexo 3).

IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como forma de realizar a análise e tratamento de dados do presente estudo, recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 25 (IBM SPSS Statistics 25). Após a recolha dos dados online, procedeu-se à inserção dos mesmos na base de dados do programa SPSS 25.

De modo a organizar e obter um resumo geral dos dados, realizou-se uma análise descritiva dos dados. Esta análise permite registar, observar, analisar e correlacionar dados (Manzato e Santos, 2012).

1. Caracterização da amostra do estudo

Foram respondidos 52 questionários, tendo sido todos considerados para o estudo, uma vez que cumpriam os critérios de inclusão.

No que diz respeito à caracterização da amostra do estudo, dos 52 questionários respondidos, a maioria das respostas foi dada pelo sexo feminino, num total de 50 respostas (96,2%), e 2 questionários respondidos pelo sexo masculino (3,8%). A nível de idades dos respondentes, estas estão compreendidas entre os 23 anos e os 53 anos, sendo que a faixa etária com maior frequência é dos 23 aos 33 anos com 38,4% das respostas, seguida da faixa etária dos 34 aos 43 anos com 34,5% das respostas (Gráfico 1).

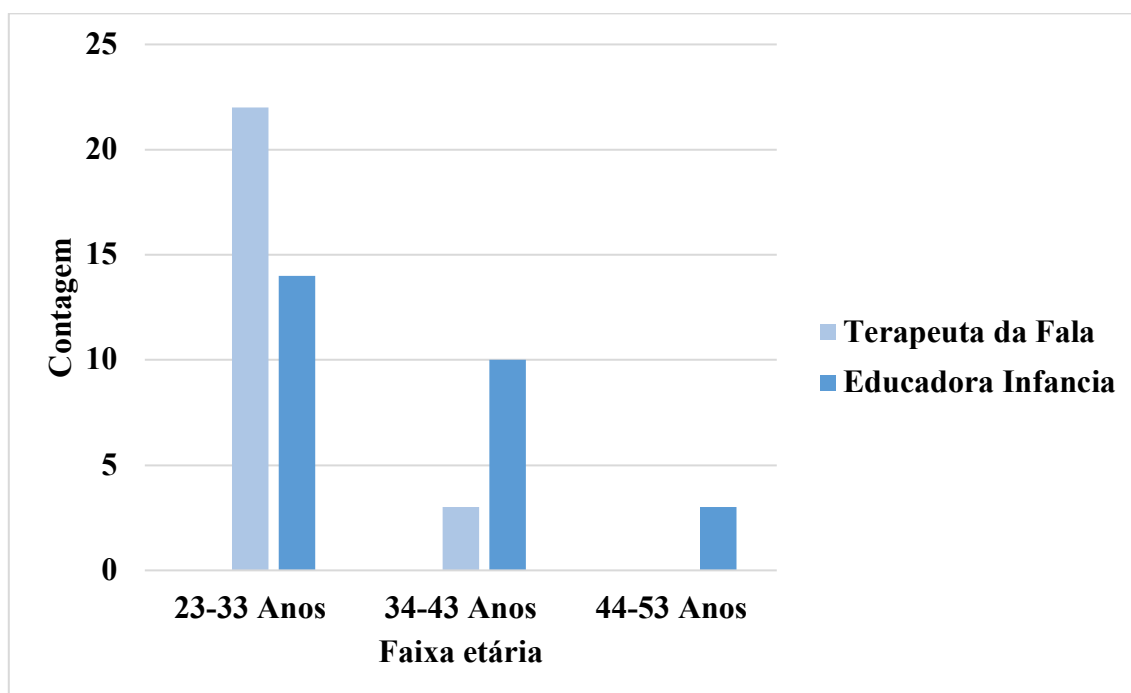


Gráfico 1 - Distribuição de faixas etárias por profissão

A nível das profissões dos respondentes, a que apresentou um número ligeiro superior de questionários respondidos, foia dos Educadores de Infância, com 27 (51,9%) e os Terapeutas da Fala tiveram 25 (48,1%). Ainda em relação aos dados sociodemográficos, foi feita uma questão sobre o grau académico e a licenciatura foi a que obteve mais respostas (51,9%), seguindo-se de mestrado (26,9%) e pós-graduação (15,4%) (Tabela 4).

Habilitações Académicas	N (%) Terapeutas da Fala	N (%) Educadores de Infância
Licenciatura	9 (17,3%)	18 (34,6%)
Mestrado	9 (17,3%)	5 (9,6%)
Doutoramento	2 (3,8%)	0 (0%)
Bacharelato	0 (0%)	1 (1,9%)
Pós-graduação	5 (9,6%)	3 (5,8%)
Total	25 (48,1%)	27 (51,9%)

Tabela 3 - Distribuição das habilitações académicas

Ainda sobre a profissão também se inquiriu acerca do número de anos que exercem a profissão, sendo a maior parte dos Terapeutas da Fala que trabalham entre um e 10 anos dos Educadores de Infância que trabalham entre 11 e 20 anos (Gráfico 2).

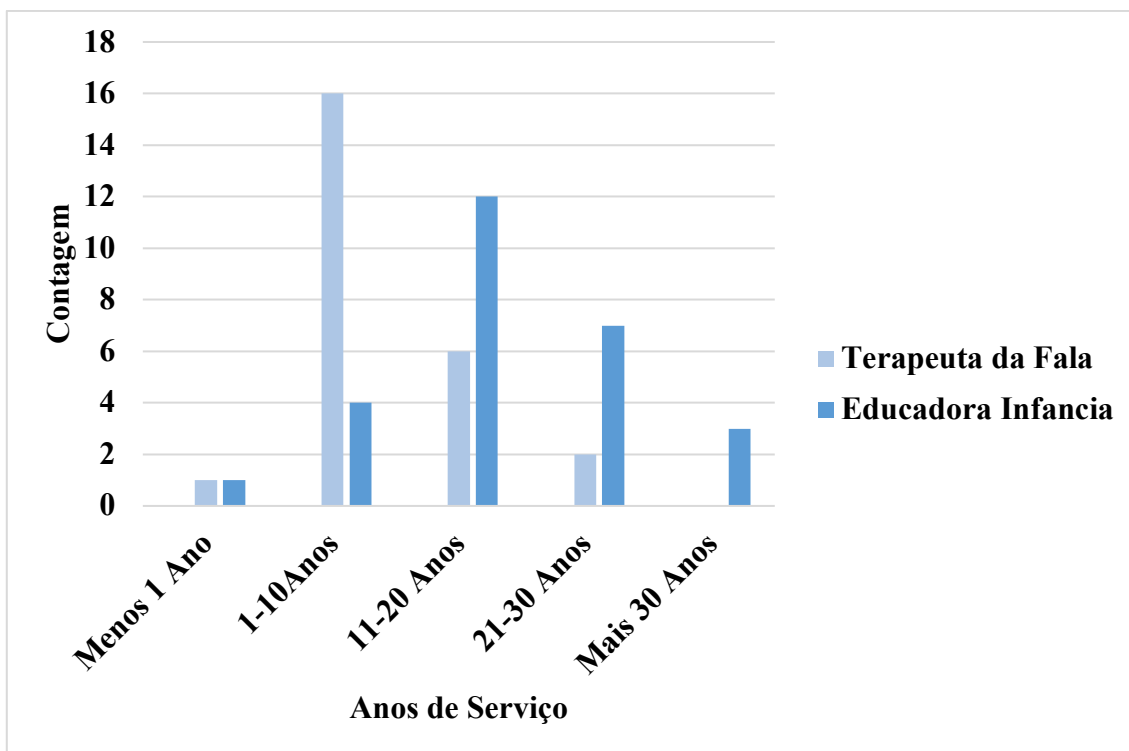


Gráfico 2 - Distribuição dos Anos de serviço por profissão

2. Análise descritiva

Neste capítulo serão apresentadas as análises realizadas às repostas obtidas nas perguntas nos restantes domínios do questionário (uma vez que o primeiro domínio relativo aos dados sociodemográficos foi descrito no capítulo anterior): domínio 2 – Literacia Emergente; domínio 3 – Promoção de Competências de Literacia Emergente; domínio 4 – Música; domínio 5 – Música como Promotor de Literacia Emergente.

Para além da análise geral realizada a cada questão, também se analisaram as respostas dadas individualmente pelos TF e pelos EI. Os dados deste capítulo, em combinação com os dados sociodemográficos, que se encontram descritos no capítulo anterior, são úteis para se fazer relações entre as variáveis e assim, ajudar a compreender algumas respostas dadas pelos participantes.

De seguida serão apresentadas 6 tabelas, cada uma correspondente a cada questão, estando divididas por domínios, onde se pode observar o número de respostas dadas por TF e EI, assim como a respetiva percentagem. A *Negrito* encontram-se a maioria das respostas dadas individualmente por TF e EI e na sua totalidade.

No segundo domínio, dedicado à LE, foram realizadas duas questões. Na primeira questão foram expostas 18 afirmações onde se pediu que indicassem: Discordo (D), Nem Concordo, Nem Discordo (NCND) ou Concordo (C).

Como observado na Tabela 4, obteve-se então um total de 10 afirmações onde TF e EI concordaram, 7 onde discordaram e houve ainda uma afirmação onde as respostas foram diferentes entre TF e EI: **“A Literacia Emergente é um processo rápido”** – onde 14 (26,9%) dos TF responderam “Discordo” e 14 (26,9%) dos EI responderam “Nem Concordo, Nem Discordo”.

Literacia Emergente	N TF			N EI			N Total		
	D	NCND	C	D	NCND	C	D	NCND	C
A Literacia Emergente é um processo holístico direcionado por e para competências cognitivas	3 (5,8%)	6 (11,5%)	16 (30,8%)	2 (3,8%)	2 (3,8%)	23 (44,3%)	5 (9,6%)	8 (15,4%)	39 (75%)
A Literacia Emergente é um processo de fácil aquisição	11 (21,2%)	11 (21,2%)	3 (5,8%)	5 (9,6%)	14 (26,9%)	8 (15,4%)	16 (30,8%)	25 (48,1%)	11 (21,2%)
A Literacia Emergente é um processo de comunicação	2 (3,8%)	11 (21,2%)	12 (23%)	0 (0%)	3 (3,8%)	24 (46,2%)	2 (3,8%)	14 (26,9%)	36 (69,2%)
A Literacia Emergente é um processo desenvolvimental	1 (1,9%)	1 (1,9%)	23 (44,3%)	0 (0%)	0 (0%)	27 (51,9%)	1 (1,9%)	1 (1,9%)	50 (96,2%)
A Literacia Emergente é aprender a ler e escrever	13 (25%)	9 (17,3%)	3 (5,8%)	17 (32,7%)	7 (13,5%)	3 (5,8%)	30 (57,7%)	16 (30,8%)	6 (11,5%)
A Literacia Emergente é um processo rápido	14 (26,9%)	7 (13,5%)	4 (7,7%)	13 (25%)	14 (26,9%)	0 (0%)	27 (51,9%)	21 (40,4%)	4 (7,7%)
A Literacia Emergente é um processo de construção de significado	1 (1,9%)	4 (7,7%)	20 (38,5%)	1 (1,9%)	4 (7,7%)	22 (42,4%)	2 (3,8%)	8 (15,4%)	42 (80%)
A Literacia Emergente é o processo de desenvolvimento dos para leitura e escrita	0 (0%)	1 (1,9%)	24 (46,2%)	2 (3,8%)	4 (7,7%)	21 (40,4%)	2 (3,8%)	5 (9,6%)	45 (86,5%)
A Literacia Emergente pressupõe várias etapas	0	0	25	0	1	26	0	1	51

	(0%)	(0%)	(48,1%)	(0%)	(1,9%)	(50%)	(0%)	(1,9%)	(98,1%)
A Literacia Emergente não é importante para a aprendizagem da leitura e escrita	25 (48,1%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (48,1%)	1 (1,9%)	1 (1,9%)	50 (96,2%)	1 (1,9%)	1 (1,9%)
A Literacia Emergente é adquirida na escolaridade básica	1 (1,9%)	0 (0%)	24 (46,2%)	0 (0%)	4 (7,7%)	23 (44,3%)	1 (1,9%)	4 (7,7%)	47 (90,4%)
A Literacia Emergente engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes	20 (38,5%)	4 (7,7%)	1 (1,9%)	17 (32,7%)	6 (11,5%)	4 (7,7%)	37 (71,2%)	10 (19,2%)	5 (9,6%)
A Literacia Emergente é um conjunto de competências que devem ser adquiridas antes da entrada para a escolaridade básica	1 (1,9%)	0 (0%)	24 (46,2%)	2 (3,8%)	5 (9,6%)	20 (38,5%)	3 (5,8%)	5 (9,6%)	44 (84,6%)
A Literacia Emergente é aprender as letras	20 (38,5%)	4 (7,7%)	1 (1,9%)	22 (42,4%)	3 (5,8%)	2 (3,8%)	42 (80,8%)	7 (13,5%)	3 (5,8%)
A consciência fonológica é a competência de Literacia Emergente mais importante	0 (0%)	9 (17,3%)	16 (30,8%)	1 (1,9%)	12 (23%)	14 (26,9%)	1 (1,9%)	21 (40,4%)	30 (57,7%)
A Literacia Emergente é, basicamente, ler livros	23 (44,3%)	2 (3,8%)	0 (0%)	24 (46,2%)	2 (3,8%)	1 (1,9%)	47 (90,4%)	4 (7,7%)	1 (1,9%)
O desenvolvimento da Literacia Emergente apenas é realizado nos anos que precedem a entrada para o ensino básico	21 (40,4%)	3 (5,8%)	1 (1,9%)	16 (30,8%)	7 (13,5%)	4 (7,7%)	37 (71,2%)	10 (19,2%)	5 (9,6%)
A Literacia Emergente surge no entendimento da Literacia como um processo contínuo	2 (3,8%)	3 (5,8%)	20 (38,5%)	0 (0%)	6 (11,5%)	21 (40,4%)	2 (3,8%)	9 (17,3%)	41 (78,8%)

Tabela 4 – Distribuição das respostas sobre a definição de Literacia Emergente - domínio 2

Na Tabela 5 encontram-se os resultados obtidos na segunda questão deste domínio, que está relacionada com as competências/fatores que os respondentes consideravam importantes para o desenvolvimento da LE. Foi possível observar uma discrepância de respostas quanto às seguintes competências/fatores:

- “Convenções da escrita” onde 27 (51,9%) dos respondentes respondeu que “sim”. A maioria dos TF 15 (28,8%) respondeu que não considera esta competência importante para a LE em contraste com os EI 15 (28,8%) cuja maioria respondeu que considera um fator importante para a LE.
- “Conhecimento dos grafemas (letras)”, onde 29 (55,8%) dos respondentes respondeu “sim”. A maioria dos TF 14(26,9%) respondeu que não considera esta competência importante para a LE em contraste com os EI 18 (34,6%) cuja maioria respondeu que considera um fator importante para a LE.
- “Repetição de sequências de letras” onde o número de respostas dado foi, 50% para “Sim” e 50% para “não”. Embora este resultado tenha apresentado este valor na totalidade, a diferença de resposta entre os TF e os EI foi notória onde os primeiros responderam que “Sim” 13 (25%) e os segundos responderam não 14 (26,9%).

Houve ainda uma resposta que obteve a totalidade de respostas positiva, por parte de todos os respondentes, quanto a ser considerada uma competência importante para a LE, que foi a “Consciência Fonológica”.

Os respondentes TF referiram como outras competências/fatores de LE: as tecnologias, os diálogos/conversas com outras crianças e os jogos de tomada de vez. Os respondentes EI referiram como outras competências/fatores de LE: a divisão silábica, repetição de trava-línguas/lengalengas, características inerentes ao ritmo, divisão silábica (através de palmas) e invenção de histórias (criatividade).

Competências/fatores que influenciam a Literacia Emergente	N TF (%)		N EI (%)		N Total (%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Convenções da escrita	10 (19,2%)	15 (28,8%)	15 (28,8%)	12 (23%)	25 (48.1%)	27 (51,9%)
Conhecimento do impresso	12 (23%)	13 (25%)	12 (23%)	15 (28,8%)	24 (46.2%)	28 (53.8%)
Consciência Fonológica	25 (48.1%)	0 (0%)	27 (51.9%)	0 (0%)	52 (100%)	0 (0%)
Narrativa	22 (42,4%)	3 (5,8%)	22 (42,4%)	5 (9,6%)	44 (84.6%)	8 (15.4%)
Bilinguismo	3 (5,8%)	22 (42,4%)	3 (5,8%)	24 (46,2%)	6 (11,5%)	46 (88.5%)

Conhecimento das notas musicais	5 (9,6%)	20 (38,5%)	10 (19,2%)	17 (32,7%)	15 (28,8%)	37 (71,2%)
Conhecimento dos grafemas (letras)	11 (21,2%)	14 (26,9%)	18 (34,6%)	9 (17,3%)	29 (55,8%)	23 (44,3%)
Correspondência grafema-fonema (letra-som)	16 (30,8%)	9 (17,3%)	23 (44,3%)	4 (7,7%)	39 (75%)	13 (25%)
Leitura de pautas musicais	3 (5,8%)	22 (42,4%)	8 (15,4%)	19 (36,5%)	11 (21,2%)	41 (78,8%)
Vocabulário	25 (48,1%)	0 (0%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	50 (96,2%)	2 (3,8%)
Nomeação rápida	22 (42,4%)	3 (5,8%)	20 (38,5%)	7 (13,5%)	42 (80,8%)	10 (19,2%)
Cantar canções	24 (46,2%)	1 (1,9%)	27 (51,9%)	0 (0%)	51 (98,1%)	1 (1,9%)
Motricidade global	19 (36,5%)	6 (11,5%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	43 (82,7%)	8 (17,2%)
Competências cognitivas	21 (40,4%)	4 (7,7%)	26 (50%)	1 (1,9%)	47 (90,4%)	5 (9,6%)
Conhecimento semântico	24 (46,2%)	1 (1,9%)	22 (42,4%)	5 (9,6%)	46 (88,5%)	6 (11,5%)
Motivação para a escrita	21 (40,4%)	4 (7,7%)	20 (38,5%)	7 (13,5%)	41 (78,8%)	11 (21,2%)
Motivação para a leitura	22 (42,4%)	3 (5,8%)	22 (42,4%)	5 (9,6%)	44 (84,6%)	8 (15,4%)
Criatividade	21 (40,4%)	4 (7,7%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	45 (86,5%)	7 (13,5%)
Repetição de palavras	19 (36,5%)	6 (11,5%)	23 (44,3%)	4 (7,7%)	42 (80,8%)	10 (19,2%)
Memória auditiva	24 (46,2%)	1 (1,9%)	26 (50%)	1 (1,9%)	50 (96,2%)	2 (3,8%)
Conhecimento da ordem alfabética	4 (7,7%)	21 (40,4%)	7 (13,5%)	20 (38,5%)	11 (21,2%)	41 (78,8%)
Fluência/velocidade de leitura	9 (17,3%)	16 (30,8%)	7 (13,5%)	20 (38,5%)	16 (30,8%)	36 (69,2%)
Articulação dos sons da fala	24 (46,2%)	1 (1,9%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	48 (92,3%)	4 (7,7%)
Repetição de sons	23 (44,3%)	2 (3,8%)	26 (50%)	1 (1,9%)	49 (94,2%)	3 (5,8%)
Compreensão das histórias lidas	23 (44,3%)	2 (3,8%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	48 (92,3%)	4 (7,7%)
Consciência morfosintática	22 (42,4%)	3 (5,8%)	17 (32,7%)	10 (19,2%)	39 (75%)	13 (25%)
Linguagem descontextualizada	9 (17,3%)	16 (30,8%)	6 (11,5%)	21 (40,4%)	15 (28,8%)	37 (71,2%)

Motricidade fina	18 (34,6%)	7 (13,5%)	20 (38,5%)	7 (13,5%)	38 (73,1%)	14 (26,9%)
Repetição de rimas	17 (32,7%)	8 (15,4%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	42 (80,8%)	10 (19,2%)
Literacia familiar	24 (46,2%)	1 (1,9%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	48 (92,3%)	5 (7,7%)
Repetição de sequências de letras	13 (25%)	12 (23%)	13 (25%)	14 (26,9%)	26 (50%)	26 (50%)
Autoconceito como leitor	14 (26,9%)	11 (21,2%)	18 (34,6%)	9 (17,3%)	32 (61,5%)	30 (57,7%)
Acesso a livros	21 (40,4%)	4 (7,7%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	46 (88,5%)	6 (11,5%)
Outros	1 (1,9%)	24 (46,2%)	7 (13,5%)	20 (38,5%)	8 (15,4%)	44 (84,6%)

Tabela 5 - Distribuição das respostas sobre as competências/fatores que consideram importantes para o desenvolvimento – domínio 2

Na Tabela 6 encontram-se as respostas obtidas no terceiro domínio, que diz respeito à Promoção da LE e foi realizada apenas uma questão que se prendeu nas estratégias que os TF e EI utilizam para promover as competências de LE, tendo sido pedido para assinalarem com que frequência utilizam essas estratégias (NUNCA(N), Raramente (R), Algumas vezes (AV), Quase Sempre (QS) e Sempre (S)).

As estratégias que TF e EI utilizam sempre são: Costumam contar histórias com 24 (46,2%) de respostas; Facilitam o contacto com livros com 29 (55,8%) de respostas; Facilitação da observação de modelos de leitura com 20 (38,5%) respostas; Promovem atividades colaborativas de leitura com a família com 16 (30,8%) de respostas; Encorajar os cuidadores a ler histórias com 28 (53,8%) respostas; Diversificam os tipos de texto que utilizam (narrativas, poesia, adivinhas, lengalengas, contos tradicionais, etc.) com 19 (36,5) respostas.

Os respondentes TF referiram como outras estratégias de promoção de LE: Uso de histórias em suporte digital, jogo simbólico e identificação de figuras. Os respondentes EI referiram como outras estratégias de promoção de LE: exploração de histórias em movimento, dramatização de histórias com adereços/fantoches, misturar histórias e procurar intrusos, reconto de histórias pelas crianças e ida de autores/“contadores de histórias” às instituições.

Promoção Da Literacia Emergente	N TF (%)					N EI (%)					N Total (%)				
	N	R	AV	QS	S	N	R	A	QS	S	N	R	A	QS	S
Costumo contar histórias	0 (0%)	0 (0%)	5 (9,6%)	13 (25%)	7 (13,5%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (5,8%)	7 (13,5%)	17 (32,7%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (15,4%)	20 (38,5%)	24 (46,2%)
Facilito o contacto com livros	0 (0%)	1 (1,9%)	2 (3,8%)	12 (23%)	10 (19,2%)	0 (0%)	1 (1,9%)	3 (5,8%)	4 (7,7%)	19 (36,5%)	0 (0%)	2 (3,8%)	5 (9,6%)	16 (30,8%)	29 (55,8%)
Facilito a observação de modelos de leitura	0 (0%)	1 (1,9%)	5 (9,6%)	9 (17,3%)	10 (19,2%)	1 (1,9%)	3 (5,8%)	6 (11,5%)	7 (13,5%)	10 (19,2%)	1 (1,9%)	4 (7,7%)	11 (21,2%)	16 (30,8%)	20 (38,5%)
Promovo atividades colaborativas de leitura com a família	1 (1,9%)	1 (1,9%)	6 (11,5%)	9 (17,3%)	8 (15,4%)	0 (0%)	2 (3,8%)	10 (19,2%)	7 (13,5%)	8 (15,4%)	1 (1,9%)	3 (5,8%)	16 (30,8%)	16 (30,8%)	16 (30,8%)
Encorajo os cuidadores a ler histórias	0 (0%)	0 (0%)	3 (5,8%)	7 (13,5%)	15 (28,8%)	0 (0%)	1 (1,9%)	5 (9,6%)	8 (15,4%)	13 (25%)	0 (0%)	1 (1,9%)	8 (15,4%)	15 (28,8%)	28 (53,8%)
Dou sugestões de histórias para os Enc. De Educação lerem em casa	1 (1,9%)	1 (1,9%)	8 (15,4%)	9 (17,3%)	6 (11,5%)	0 (0%)	2 (3,8%)	8 (15,4%)	8 (15,4%)	1 (1,9%)	3 (5,8%)	16 (30,8%)	15 (28,8%)	17 (32,7%)	15 (28,8%)
Organizo atividades que promovam o gosto pela leitura	0 (0%)	1 (1,9%)	5 (9,6%)	11 (21,2%)	8 (15,4%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (9,6%)	10 (19,2%)	12 (23%)	0 (0%)	1 (1,9%)	10 (19,2%)	21 (40,4%)	20 (38,5%)
Diversifico os tipos de texto que utilizo (narrativas, poesia, adivinhas, lengalengas, contos tradicionais)	1 (1,9%)	2 (3,8%)	9 (17,3%)	6 (11,5%)	7 (13,5%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (7,7%)	11 (21,2%)	12 (23%)	1 (1,9%)	2 (3,8%)	13 (25%)	17 (32,7%)	19 (36,5%)
Conto histórias de forma partilhada	1 (1,9%)	0 (0%)	3 (5,8%)	9 (17,3%)	12 (23%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (11,5%)	12 (23%)	9 (17,3%)	1 (1,9%)	0 (0%)	9 (17,3%)	21 (40,4%)	21 (40,4%)
Outros	14 (26,9%)	1 (1,9%)	4 (7,7%)	2 (3,8%)	4 (7,7%)	14 (26,9%)	2 (3,8%)	3 (5,8%)	4 (7,7%)	4 (7,7%)	28 (53,8%)	3 (5,8%)	7 (13,5%)	6 (11,5%)	8 (15,4%)

Tabela 6 - Distribuição das respostas à questão: “como costuma promover a Literacia Emergente?” – domínio 3

Os resultados do quarto domínio, diz respeito à Música, e foram realizadas três questões, cujos resultados se encontram descritos nas Tabelas 7, 8 e 9. Na primeira questão, foi questionado o uso de música nos momentos de interação/trabalho com as crianças, onde se verificou que 51 (98,1%) dos respondentes respondeu “sim”, sendo a resposta dada por 24 (46,2%) TF e a totalidade dos EI 27 (51,9%) (Tabela 7).

Utilização de música nos momentos de interação/trabalho	N TF		N EI		N Total	
	(%)		(%)		(%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	24	1	27	0	51	1
	(46,2%)	(1,9%)	(51,9%)	(0%)	(98,1%)	(1,9%)

Tabela 7 - Distribuição das respostas à questão: “usa a música nos momentos de Interação/trabalho com as crianças?” – domínio 4

Na Tabela 8, encontram-se os resultados obtidos na segunda pergunta deste domínio, onde se questionou o modo como costumam usar a música, sendo que a resposta com maior número de respostas igual foi “**Cantar canções**” com 51 (98,1%). OS modos de utilização da música nos momentos de interação/trabalho com as crianças onde existiu alguma discrepância foram: “**Expressão corporal (ritmos corporais)**”, onde a maioria dos TF (16 (30,8%)) não costuma utilizar, enquanto a maioria dos EI (19 (36,5%)) sim e nas “**Músicas que cantam histórias**” onde se observou que a maioria dos TF (16 (30,8%)) utiliza a música nesses momentos, enquanto a maioria dos EI (16 (30,8%)) não o faz.

Modo de utilização de música nos momentos de interação/trabalho	N TF		N EI		N Total	
	(%)		(%)		(%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Cantar canções	23	2	27	0	51	1
	(44,3%)	(3,8%)	(51,9%)	(0%)	(98,1%)	(1,9%)
Exploração de instrumentos musicais	5	20	9	18	14	38
	(9,6%)	(38,5%)	(17,3%)	(34,6%)	(26,9%)	(73,1%)
Tocar instrumentos musicais de forma guiada	1	24	0	27	1	51

	(1,9%)	(46,2%)	(0%)	(51,9%)	(1,9%)	(98,1%)
Leitura de pautas musicais	0 (0%)	25 (48,1%)	0 (0%)	27 (51,9%)	0 (0%)	52 (100%)
Expressão corporal (ritmos corporais)	9 (17,3%)	16 (30,8%)	19 (36,5%)	8 (15,4%)	28 (53,8%)	24 (46,2%)
Jogos musicais	9 (17,3%)	16 (30,8%)	11 (21,2%)	16 (30,8%)	20 (38,5%)	32 (61,5%)
Músicas que cantam histórias	16 (30,8%)	9 (17,3%)	11 (21,2%)	16 (30,8%)	27 (51,9%)	25 (48,1%)
Outros	0 (0%)	25 (48,1%)	0 (0%)	27 (51,9%)	0 (0%)	52 (100%)

Tabela 8 - Distribuição das respostas à questão: “ Como costuma usar a música?” – domínio 4

Na última questão do domínio, apresentada na Tabela 9, foi questionado quanto aos objetivos com que usam a música, tendo-se observado discrepância de respostas nos seguintes objetivos:

- **Orientação espacial** – com 14 (26,9%) dos TF a não usar música e 18 (34,9%) dos EI a usar a música com este objetivo;
- **Desenvolvimento psicomotor** – com 16 (30,8%) dos TF a não usar música e 24 (46,2%) dos EI a usar a música com este objetivo;
- **A exploração da natureza** – com 17 (32,7%) dos TF a não usar música e 17 (32,7%) dos EI a usar a música com este objetivo;
- **Desenvolvimento da prosódia** – com 24 (46,2%) dos TF a usar música e 15 (28,8%) dos EI a não usar a música com este objetivo;
- **Escrita de palavras** – com 13 (25%) dos TF a usar música e 17 (32,7%) dos EI a não usar a música com este objetivo;
- **Desenvolvimento grafo-motor** – com 18 (34,6%) dos TF a não usar música e 15 (28,8%) dos EI a usar a música com este objetivo;
- **Exploração de géneros musicais variados** – com 17 (32,7%) dos TF a não usar música e 26 (50%) dos EI a usar a música com este objetivo;

- **Conhecimento dos instrumentos musicais** – com 17 (32,7%) dos TF a não usar música e 22 (42,2%) dos EI a usar a música com este objetivo;
- **Formação social e pessoal** – com 14 (26,9%) dos TF a não usar música e 25 (48,1%) dos EI a usar a música com este objetivo;

Objetivos com que utilizam a música nos momentos de interação/trabalho	N TF (%)		N EI (%)		N Total (%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Movimento/Coordenação motora	17 (32,7%)	8 (15,4%)	27 (51,9%)	0 (0%)	44 (84,6%)	8 (15,4%)
Motivação para a Terapia/Atividades	24 (46,2%)	1 (1,9%)	21 (40,4%)	6 (11,5%)	45 (86,5%)	7 (13,5%)
Literacia Emergente	21 (40,4%)	4 (7,7%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	45 (86,5%)	7 (13,5%)
Orientação Espacial	11 (21,2%)	14 (26,9%)	18 (34,6%)	9 (17,3%)	29 (55,8%)	23 (44,3%)
Leitura de pautas musicais	0 (0%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	50 (96,2%)
Desenvolvimento psicomotor	9 (17,3%)	16 (30,8%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	33 (63,4%)	19 (36,5%)
Exploração da natureza	8 (15,4%)	17 (32,7%)	17 (32,7%)	10 (19,2%)	25 (48,1%)	27 (51,9%)
Desenvolvimento da prosódia	24 (46,2%)	1 (1,9%)	12 (23%)	15 (28,8%)	36 (69,2%)	16 (30,8%)
Escrita de palavras	13 (25%)	12 (23%)	10 (19,2%)	17 (32,7%)	23 (44,3%)	29 (55,8%)
Promoção de criatividade/imaginação	24 (46,2%)	1 (1,9%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	48 (92,3%)	4 (7,7%)
Promoção de raciocínio	16 (30,8%)	9 (17,3%)	22 (42,4%)	5 (9,6%)	38 (73,1%)	14 (26,9%)

Melhorar atenção/concentração	22 (42,4%)	3 (5,8%)	26 (50%)	1 (1,9%)	48 (92,3%)	4 (7,7%)
Conhecimento do mundo	17 (32,7%)	8 (15,4%)	20 (38,5%)	7 (13,5%)	37 (71,2%)	15 (28,8%)
Desenvolvimento da Linguagem oral	25 (48,1%)	0 (0%)	26 (50%)	1 (1,9%)	51 (98,1%)	1 (1,9%)
Desenvolvimento da memória	24 (46,2%)	1 (1,9%)	26 (50%)	1 (1,9%)	50 (96,2%)	2 (3,8%)
Desenvolvimento socioafetivo	17 (32,7%)	8 (15,4%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	41 (78,8%)	11 (21,2%)
Desenvolvimento da expressão vocal	18 (34,6%)	7 (13,5%)	24 (46,2%)	3 (5,8%)	42 (80,8%)	10 (19,2%)
Desenvolvimento do vocabulário	24 (46,2%)	1 (1,9%)	27 (51,9%)	0 (0%)	51 (98,1%)	1 (1,9%)
Desenvolvimento grafo-motor	7 (13,5%)	18 (34,6%)	15 (28,8%)	12 (23%)	22 (42,4%)	30 (57,7%)
Desenvolvimento da motricidade fina	7 (13,5%)	18 (34,6%)	13 (25%)	14 (26,9%)	20 (38,5%)	32 (61,5%)
Desenvolvimento de competências de consciência fonológica	24 (46,2%)	1 (1,9%)	26 (50%)	1 (1,9%)	50 (96,2%)	2 (3,8%)
Exploração de géneros musicais variados	8 (15,4%)	17 (32,7%)	26 (50%)	1 (1,9%)	33 (63,4%)	19 (36,5%)
Conhecimento dos instrumentos musicais	8 (15,4%)	17 (32,7%)	22 (42,4%)	5 (9,6%)	30 (57,7%)	22 (42,4%)
Formação pessoal e social	11 (21,2%)	14 (26,9%)	25 (48,1%)	2 (3,8%)	36 (69,2%)	16 (30,8%)
Perceção melódica	21 (40,4%)	4 (7,7%)	22 (42,4%)	5 (9,6%)	43 (82,7%)	9 (17,3%)

Tabela 9 – Distribuição das respostas à questão: “ Com que objetivos utiliza a música”
– domínio 4

No que diz respeito ao último domínio, referente á música como meio promotor de competências de LE, foram realizadas duas questões. Na primeira, os respondentes tinham de responder se consideram a música como um meio que potencia a LE, onde se verificou que 51 (98,1%) responderam afirmativamente, sendo estas respostas dadas por 24 (46,2%) TF e pela totalidade de EI (Tabela 10).

Na segunda pergunta, questionou-se a quem respondeu “Sim” para indicar como é que a música é um potenciador de LE.

Os TF responderam que a música ajuda a promover a LE no sentido em que:

- Ajuda no desenvolvimento e promoção das aprendizagens como: competências lexicais, fonológicas, morfossintáticas, prosódia (pela melodia e ritmo), memória auditiva, fluência, articulação e outras competências cognitivas;
- Facilita aquisição de competências gerais;
- Ajuda na motivação e interesse pelas atividades;
- Promove e estimula a criatividade, comunicação e concentração/atenção;
- É uma forma de intervenção na LE;
- Relação terapêutica e um meio para obter sucesso na intervenção;

Os EI responderam que a música ajuda a promover a LE no sentido em que:

- Funciona como estímulo;
- Desenvolve as noções de ritmo (métrica), tipos de sons, sequências;
- Promove a aprendizagem de novo vocabulário de forma música;
- Aumenta memória auditiva;
- Aumenta a memória e a motivação para novas aprendizagens;
- Ajuda na articulação de palavras, pela facilidade com que as palavras silabadas e as rimas são introduzidas nas músicas;
- Trabalhar a CF, a composição frásica;
- Melhora a atenção/concentração;
- Enriquecimento de vocabulário;
- Promove comunicação;

- Trabalha as competências que poderão ser importantes para a aprendizagem da leitura e escrita (vocabulário e CF);

Considera a música um potenciador de Literacia Emergente	N TF (%)		N EI (%)		N Total (%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	24 (46,2%)	1 (1,9%)	27 (51.9%)	0 (0%)	51 (98,1%)	1 (1,9%)

Tabela 10 – Distribuição das respostas à questão: “considera a música potenciadora de Literacia Emergente?” – domínio 5

V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo encontram-se expostas as observações e análises dos dados obtidos em estudos já existentes e descritos no decorrer do ‘Enquadramento Teórico’, fazendo um cruzamento de dados com as respostas obtidas no instrumento de recolha de dados que foi utilizado. Esse cruzamento poderá permitir retirar conclusões positivas no que respeita o uso da música na promoção de competências de LE, por parte de TF e EI. Foi necessário dividir o instrumento de recolha de dados em 5 domínios, de modo a poder analisar de uma forma mais detalhada cada um, tentando fazer correspondência com os objetivos delineados para o estudo.

No segundo domínio, relacionado com a definição de LE, foram analisadas as respostas que correspondiam a essa mesma definição, sendo que a maioria dos TF e EI demonstrou ter bons conhecimentos sobre a área. Assim, consideraram a LE como um processo desenvolvimental (44,3% TF; 51,9% EI), que pressupõe o desenvolvimento dos para a aprendizagem da leitura e da escrita (46,2% TF; 40,4% EI) tal como nos explicam Roth e Baden (2001) e Sá (2015), que afirmam ainda que esta fase seja essencial para o desenvolvimento da linguagem oral. A aprendizagem da Leitura e da Escrita, bem como a capacidade para produzir e usar de modo eficaz estes dois tipos de linguagem, faz com que tenhamos de ter as competências de LE bem desenvolvidas (Gomes e Santos, 2005), não sendo assim um processo de apenas aprender apenas a ler e escrever (25% TF; 32,7% EI). O desenvolvimento de todas as competências necessárias são adquiridas no pré-escolar (46,2% TF; 38,4% EI), Smith e Dickinson (2002 *cit in* Gomes e Santos, 2005) corroboram esta afirmação, explicando que estas competências são desenvolvidas e adquiridas antes do ingresso no ensino básico e que vão favorecer a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, no que respeita a este aspeto podemos encontrar uma discrepância nos resultados, uma vez que **46,2% de TF e 44,3% de EI concordaram com a** questão “A Literacia Emergente é adquirida na escolaridade básica”.

No que diz respeito às competências de LE, 100% dos respondentes considerou a CF e 96,8% dos respondentes considerou o **vocabulário** com competências importantes, indo encontra às investigações realizadas nos últimos anos (Whitehurst e Lonigan, 1998; Roth e Baden 2001; Viana, 2002; Justice e Pullen, 2003; Gomes e Santos, 2005; Wiggins, 2007; Cruz, 2011; ABC Music&Me, 2014; Williams, 2021). No entanto, nem todos os TF e EI consideraram as **convenções do impresso** (53,8% dos respondentes) nem as

Convenções da Escrita (51,9% dos respondentes) como creconhecem alguns autores, uma vez que, como afirmam Clay (2000 cit in Cruz, 2011) para sermos bem sucedidos na leitura e escrita é necessário termos domínio das várias convenções que são produto de diversas experiências, para além do contacto com o material impresso que vai ajudar a exteriorizar e interiorizar as convenções da escrita pelas quais a linguagem escrita é regida (Foorman *et al.*, 2002).

Outra competência considerada pela maioria dos respondentes (55,8%) foi o **Conhecimento dos grafemas (letras)**, embora a maioria dos TF (26,9%) não considere como competência. Barbosa (2016), considera-a muito importante pois, das crianças pelo facto das crianças conseguirem dominar a descodificação e codificação dos grafemas, irá servir de base para a aprendizagem formal da Leitura e da Escrita.

Surpreendentemente, 71,2% dos respondentes não considera a **Linguagem Descontextualizada** como precursor importante para a LE, o que poderá revelar algum desconhecimento acerca deste conceito, uma vez que Whitehurst e Lonigan (1998), consideram que esta competência, em conjunto com o vocabulário como competências fundamentais para a compreensão do significado daquilo que lemos .

No que diz respeito às competências de LE, 100% dos respondentes considerou a **CF** e 96,8% dos respondentes considerou o **vocabulário** com competências importantes, indo encontra às investigações realizadas nos últimos anos (Whitehurst e Lonigan, 1998; Roth e Baden 2001; Viana, 2002; Justice e Pullen, 2003; Gomes e Santos, 2005; Wiggins, 2007; Cruz, 2011; ABC Music&Me, 2014; Williams, 2021). No entanto, nem todos os TF e EI consideraram as **convenções do impresso** (53,8% dos respondentes) nem as **Convenções da Escrita** (51,9% dos respondentes) como reconhecem alguns autores, uma vez que, como afirmam Clay (2000 cit in Cruz, 2011) para sermos bem sucedidos na leitura e escrita é necessário termos domínio das várias convenções que são produto de diversas experiências, para além do contacto com o material impresso que vai ajudar a exteriorizar e interiorizar as convenções da escrita pelas quais a linguagem escrita é regida (Foorman *et al.*, 2002).

Outra competência considerada pela maioria dos respondentes (55,8%) foi o **Conhecimento dos grafemas (letras)**, embora a maioria dos TF (26,9%) não considere como competência. Barbosa (2016), considera-a muito importante pois, das crianças pelo

facto das crianças conseguirem dominar a descodificação e codificação dos grafemas, irá servir de base para a aprendizagem formal da Leitura e da Escrita.

Surpreendentemente, 71,2% dos respondentes não considera a **Linguagem Descontextualizada** como precursor importante para a LE, o que poderá revelar algum desconhecimento acerca deste conceito, uma vez que Whitehurst e Lonigan (1998), consideram que esta competência, em conjunto com o vocabulário como competências fundamentais para a compreensão do significado daquilo que lemos Barbosa (2016). Esta competência ajuda na formação de mais duas competências como a **Compreensão de Histórias Lidas** (considerada por 92,3% dos respondentes) e **Narrativa** (considerada por 84,6% dos respondentes), uma vez que as crianças conseguem adaptar a linguagem descontextualizada de um livro e retirar de lá o conhecimento acerca dos constituintes principais da narrativa, percebendo assim os constituintes e estrutura das histórias ampliando a sua compreensão acerca das mesmas (Whitehurst e Lonigan, 1998).

O **Conhecimento morfosintático**, também foi considerado por 75% dos respondentes como competência de LE, no sentido em que ajuda na reflexão acerca da estrutura da linguagem falada (Foorman *et al.*, 2002), manifestando-se na comunicação das crianças no sentido em que fazem julgamentos quanto à correção das palavras e frases (Silva, 2007 *cit in* Cruz, 2011).

No que toca à **Motivação para Leitura e para a Escrita**, foram consideradas por 86,4% e 84,5% dos respondentes, respetivamente. Esta competência relaciona-se com o prazer e sentimentos de ligação e estimulação nos momentos de leitura e escrita, o que se vai traduzir no gosto pelos livros sobre determinado tema (Mata, 2006; Cruz, 2011). Vários autores referem quanto mais motivação as crianças tiverem para Leitura e Escrita, maior será o interesse nas atividades com elas relacionadas (Barbosa, 2016). **Autoconceito como leitor e escritor**, considerado por 61,5% como precursor de LE e que vários autores referem ser importante, uma vez que a autoavaliação que as crianças fazem do progresso das experiências na aquisição de competências de Leitura e Escrita vai fazê-las refletir sobre serem bons ou más leitores (Cruz, 2011). Este conceito encontra-se relacionado com a perceção que as crianças têm sobre a leitura e escrita acerca da motivação dos que as rodeiam e das suas experiências nas primeiras tentativas de interpretação da escrita (Mata, 2008)

Por fim, 80,8% dos respondentes também considera a **Nomeação automática rápida** que, ao estar diretamente relacionada com o acesso ao léxico mental e à fluência, se torna um forte indiciador do nível de leitura da criança, em qualquer idade (Williams *et al.*, 2021).

No terceiro domínio, as estratégias que mais eram utilizadas como modo de promoção das competências de LE foram: Contar histórias de forma partilhada (40,8% **Total**) e, indissociavelmente, a facilitação do contacto com livro (55,8% **Total**), indo ao encontro dos autores Roth e Baden (2001) e Rodrigues e Mangas (2021) também consideram estas duas estratégias como meio a usar na promoção de LE. Também utilizam a facilitação de modelos de leitura (38,5% **Total**), quando contam histórias (64,2% **Total**), nesta estratégia, o adulto tem de demonstrar prazer por ler e escrever (Silva *et al.*, 2016; Roth e Baden, 2001; Rodrigues e Mangas, 2021). Temos ainda o aconselhamento e sugestão de histórias para os Enc. De Educação lerem em casa (32,7% **Total**) e a promoção de atividades colaborativas de leitura com a família, sendo que Roth e Baden (2001) sugerem que se proceda à modelagem do adulto nas tarefas de LE. No entanto, no que respeita à importância de diversificar os tipos de texto utilizados, verificamos que os EI estão bem mais sensibilizados para este aspeto do que os TF.

Uma vez que o quarto domínio, relacionado com a música se subdividiu em três questões, achou-se pertinente dividir-se os resultados discrepantes entre TF e EI e juntar aqueles em que estavam de acordo.

Na primeira questão, relacionada com o uso de música nos momentos de interação/trabalho com as crianças 46,2% dos **TF** e 51,9% dos **EI** utiliza a música. A nível de modo de utilização, Chinarova (2014) propôs algumas estratégias para facilitar a integração da música das quais ‘‘Cantar canções’’ (51,9% **Total**), como apoio ao desenvolvimento da Linguagem Oral.

Quanto aos objetivos de utilização da música, TF e Ei relataram:

Motivação para a terapia/atividades (86,5% **Total**) e desenvolvimento socioafetivo (78,8% **Total**). Hallam (2010) explica que a motivação e a auto-estima são grandes contribuintes dados pela música. Tal como mencionado anteriormente, envolver as crianças em atividades de música ajuda na melhoria da autoperceção e pode proporcionar experiências bastante positivas.

Desenvolvimento da prosódia, apenas foi mencionado pelos TF (46,2%). Bolduc (2008) e O'Herron e Siebenaler, (2007 *cit in* Runfola *et al.*, 2012) confirmam que articulação e a prosódia são elementos essenciais no desenvolvimento de competências de Consciência Fonémica, de fluência e competências musicais.

Leitura e escrita, este objetivo também foi apenas mencionado pelos TF (25%) uma vez que TFa apresenta todas as competências necessárias para atuar nas dificuldades e Perturbações da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Williams *et al.*, 2021).

Promoção da criatividade (92,3% **Total**), onde a música apresenta ter um impacto positivo em todos os tipos de aprendizagem, mas principalmente, na criatividade, nas competências sociais e no desenvolvimento intelectual geral. (Hawkins, 2016; Hallam, 2010). Hallam (2010) comprovou através dos seus estudos realizados em crianças de 3 e 4 anos, que a música melhorou a criatividade, e que as crianças que se envolveram em atividades musicais, tiveram melhores ganhos a nível de criatividade que crianças que não tiveram qualquer tipo de envolvimento com música.

Desenvolvimento da Linguagem Oral: é mencionada por 98,1% dos respondentes como um dos objetivos com que utilizam a música. Esta é uma das competências mais trabalhadas pelo TF, pois ele possui conhecimentos nesta componente, intervindo ao mesmo tempo no repertório semântico, na memória de trabalho fonológica, na nomeação rápida e na CF (Fisher, 2001; Roth e Baden, 2001). O que se verificou nos estudos de Fisher (2001) foi que o desenvolvimento da Linguagem Oral teve melhores resultados nas crianças que experienciaram música. A música contribui para a facilitação das competências linguísticas e conseqüente desenvolvimento das competências de Leitura (Hallam, 2010).

Desenvolvimento da motricidade fina é mencionada pelos EI (26,9%) uma vez que esta competência é mais fácil de ser trabalhada em atividades de sala de aula, tal como menciona Chinarova (2014), onde a leitura de uma história poderá ser feita através da sua dramatização, sendo que poderão envolver a confeção de fantoches, ajudando a promover as competências não só motoras finas, mas também motoras grossas. Também existem relatos de que, a aprendizagem de um instrumento musical na coordenação motora fina (Hallam, 2010).

Consciência Fonológica é o objetivo com que 96,2% (**Total**) utiliza música, uma vez que esta competência tem de estar bem desenvolvida, por ser um pré-requisito para o

desenvolvimento inicial da Literacia (Kempert *et al.*, 2016). Esta competência encontra-se dentro das que são os melhores preditores de sucesso na aprendizagem da Leitura e da Escrita, a par com o vocabulário (Whitehurst e Lonigan, 1998).

No quinto e último domínio, 98,1% dos respondentes respondeu que considerava a música como um meio promotor de Literacia Emergente. Gordon *et al.* (2015) explica-nos que envolver as crianças na prática musical associa-se a melhorias nas competências de linguagem, tendo benefícios para o desenvolvimento de competências de LE. A maioria dos EI considera a música uma ferramenta valiosa que pode e deve ser usada em sala de aula (Hawkins, 2016). Transformar as salas em ambientes de aprendizagem agradáveis e positivos, onde as crianças se sintam confortáveis e motivadas para se desenvolver emocionalmente, socialmente e academicamente (Paquette e Rieg, 2008). Segundo Hawkins (2016), se a música for usada a par com as aprendizagens, o cérebro das crianças reterá e processará as informações com maior facilidade. Nos estudos realizados por Fisher (2001), as crianças que tiveram experiências musicais obtiveram melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral.

A responsabilidade de introduzir música na vida das crianças nos seus primeiros anos de vida é assumida pelo Jardim de Infância (Wiggins, 2007). Na sua maioria, as crianças já entram para o JI a saber bastantes canções e rimas (Fisher, 2001).

VI. CONCLUSÃO

Há alguns anos era preconizado que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria acontecer apenas quando as crianças entrassem para o ensino formal, mas, com os resultados e o *boom* de investigações que temos vindo a observar nos últimos anos, sabemos que, mesmo antes da aprendizagem formal, a criança tenta imitar a escrita do adulto fazendo rabiscos, muito semelhantes a letras, ou sequências de letras aos quais atribuem significado (Albuquerque, 2012).

O desenvolvimento da LE acontece pelo conjunto de práticas, comportamentos e atividades com materiais de Literacia assim como as experiências e interações que as crianças vão tendo (Gomes e Santos, 2005). Tudo isto vai influenciar os conhecimentos e as atitudes das crianças, face à Literacia Gillen e Hall, 2003 *cit in* (Gomes e Santos, 2005), o que vai contribuir para ajudar numa melhor resolução de tarefas como descodificação e codificação ou até mesmo compreensão (Rosenkoetter e Barton, 2002 *cit in* Gomes e Santos, 2005).

A entrada para a escola é o principal motor para ajudar as crianças no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita, mas os anos que antecedem essa entrada, nomeadamente no pré-escolar é quando as crianças adquirem as competências necessárias para ajudar nessa aprendizagem (Whitehurst e Lonigan, 1998; Roth e Baden, 2001; Sá, 2015).

Alguns autores, citados por Leal *et al.* (2006) explicam que praticar literacia desde muito cedo, dá ferramentas às crianças, para que elas adquiram capacidades e atitudes que vão de encontro ao que é exigido na aprendizagem formal da leitura e da escrita, o que vai favorecer a aprendizagem e prevenir eventuais dificuldades.

Deste modo, a aprendizagem dos mecanismos básicos para a leitura e para a escrita é assumida como um papel importante, mas não individual na posterior aquisição de competências de elevados níveis de Literacia, que são exigidos nos dias de hoje, na atual sociedade onde a informação e o conhecimento constituem exigências para se obter sucesso pessoal e profissional (Gomes e Santos, 2005).

Capellini (2011 e (Williams *et al.*, 2021), a intervenção precoce oferece às crianças muitos ganhos positivos, refletindo-se num melhor desempenho escola e menos frustrações aquando da aprendizagem informal. (Giacovazzi *et al.*, 2021), explicam ainda que esta intervenção precoce torna-se crítica também nas práticas domésticas.

Trabalhar a CF na idade pré-escolar é algo prioritário, uma vez que é o suporte necessário para aquisição da leitura e da escrita (Whitehurst e Lonigan, 1998). No entanto, é importante desvincular a ideia de que a LE é sinónimo de CF e sensibilizar os intervenientes para diversos outros aspetos importantes, entre eles a motivação para a leitura e escrita e o autoconceito como leitor. Assim, torna-se necessária a participação dos vários intervenientes no desenvolvimento infantil, como os pais, os educadores e, por vezes o TF, uma vez que a fraca estimulação poderá comprometer a aprendizagem da criança e, conseqüentemente o seu sucesso escolar (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 2010 *cit in* Rodrigues e Mangas, 2021).

A LE pode ser alimentada em ambientes de primeira infância onde existem interações entre as atividades de LE com atividades musicais, onde as crianças desenvolvem as competências necessárias para o sucesso em ambas as áreas concomitantemente. Os EI podem fortalecer o conhecimento e as competências necessárias para trazer a música para a sala de aula como um componente envolvente e estimulante da LE (Wiggins, 2007).

OS TF podem e devem apoiar as crianças e os seus EI na promoção do desenvolvimento da linguagem e LE (Giacovazzi *et al.*, 2021). As semelhanças existentes entre a aprendizagem da linguagem e a aprendizagem da música tornam a música um meio de intervenção, auxiliando no processamento de competências lexicais e na melhoria de competências de discriminação auditiva (Cogo-Moreira *et al.*, 2013).

Tanto o desenvolvimento da LE como o desenvolvimento musical ocorrem ao longo de um continuum e ambas as áreas requerem o uso de estratégias variadas para que o seu desenvolvimento seja otimizado (Wiggins, 2007).

Na sabedoria popular ouvimos frequentemente dizer que a música é um caminho para a alma e que é um idioma universal que é partilhado por muitos, sendo o seu principal público as gerações mais jovens (Hawkins, 2016).

No que respeita às perspetivas inicialmente delineadas sobre o estudo, podemos admitir que os resultados obtidos encontram-se dentro do que era esperado uma vez que os objetivos foram atingidos.

Com os resultados obtidos, é possível admitir que os Terapeutas da Fala e os Educadores de Infância consideram a música como um meio de promoção de LE e que a utilizam nos momentos de interação/trabalho com as crianças.

A nível de constrangimentos encontrados no decorrer do estudo destacam-se a amostra pequena, uma vez que teria sido mais interessante ver e correlacionar resultados com uma amostra maior. Também o facto de não terem sido encontrados estudos que relatassem diretamente o uso de música por parte dos TF e dos EI na promoção da LE no geral, mas nas suas competências individuais, nomeadamente CF.

Posto isto, seria interessante em investigações futuras acrescentar alguns tópicos ao instrumento de recolha de dados como: Se consideram necessária (ou não) uma colaboração ativa entre os TF e EI; o contributo que a família e/ou cuidadores poderão ter na promoção das competências de LE. Também seria pertinente uma colaboração ativa dos TF e EI na criação das Metas Curriculares de Aprendizagem do Pré-Escolar.

Considera-se que o estudo realizado foi vantajoso tanto a nível de conhecimento para quem o realizou como também no que toca ao cumprimento dos principais objetivos traçados.

VII. REFERÊNCIAS

- ABC Music&Me (2014). The Impact of Music on Language & Early Literacy: *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.
- Albuquerque, A. M. (2012). *O Jardim de Infância na Promoção da Literacia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alves, D. *et al.* (2018). Promoção da literacia emergente: Projeto O CRESCER DO LER. Santa Maria da Feira.
- Barbosa, A. F. F. P. (2016). *Desenvolvimento Do Vocabulário Em Crianças De Idade Pré-Escolar – Estudo De Caso Em Contexto De Jardim-De-Infância*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research and Practice*, 10(1).
- Camarinha-Matos, L. (2012). *Scientific Research Methodologies and Techniques – Unit 2: Scientific Method*. Universidade Nova de Lisboa.
- Campos, M. *et al.* (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), pp. 15–33. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>
- Chinarova, E. (2014). Supporting emergent literacy development in early childhood through music. *Early Childhood Music Education*.
- Cogo-Moreira, H. *et al.* (2012). Music education for improving reading skills in children and adolescents with dyslexia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. doi: 10.1002/14651858.cd009133.pub2.
- Cogo-Moreira, H. *et al.* (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. *PLoS ONE*, 8(3), pp. 1–8. doi: 10.1371/journal.pone.0059984.
- Costa, H. (2011). *Avaliação do impacto do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” no desenvolvimento das competências de literacia emergente*. Mestrado. Universidade do Minho.

- Crist, B., *et al.* (2020). Supporting Parents in Early Literacy through Libraries (SPELL): An Evaluation of a Multi-Site Library Project. *Public Library Quarterly*, 39(2), pp. 89–101.
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Universidade do minho.
- Darrow, A. (2008). Music and Literacy. *General Music Today*, 21(2), pp. 32–34. doi: 10.1177/1048371308316411.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.
- Felix, C. C. e Nazri, M. R. A. (2020). Teachers' Perceptions on The Employment of Creative Music and Movement to Enhance Early Reading Among Indigenous Preschoolers. *Journal of Educational Research & Indegenous Studies*.
- Fisher, D. (2001). Early Language Learning with and without Music. *Reading Horizons*, 42(1), pp. 39-49.
- Flaugnacco, E. *et al.* (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS ONE*, 10(9). doi: 10.1371/journal.pone.0138715.
- Foorman, B., *et al.* (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), pp. 173-184.
- García-Casares, N. *et al.* (2018). Music Therapy in Parkinson's Disease. *Journal of the American Medical Directors Association*, 19(12), pp. 1054–1062. doi: 10.1016/j.jamda.2018.09.025.
- Giacovazzi, L., *et al.* (2021). Promoting emergent literacy in under-served preschools using environmental print. *South African Journal of Communication Disorders*, 68(1). doi: 10.4102/sajcd.v68i1.809.
- Gomes, I. e Santos, N. L. (2005). Literacia emergente : « É de pequenino que se torce o pepino ! ». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, (2), pp. 312–326.

Gordon, R. L. *et al.*, (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(DEC). doi: 10.3389/fpsyg.2015.01777.

Hawkins, L. (2016). *The Effects of Music on Education and Early Literacy: An Insight on Defining Literacy and the Use of Music in the Classroom*. Indiana State University. [Em linha]. Disponível em <<http://scholars.indstate.edu/handle/10484/12115>>.

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*, pp. 269–289. doi: 10.1177/0255761410370658.

Houde, M. e Narendran, N. (2018). A Literature Review of the Influence of Early Childhood Music Education and Music Therapy on Child Development TT - Une revue de la littérature consacrée à l'influence de l'éducation musicale et de la musicothérapie durant la petite enfance sur le dévelo. *Canadian Journal of Music Therapy*, 24, pp. 27–39.

Justice, e Kaderavek. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), pp. 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))

Justice, L., & Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, pp. 99-113.

Kaderavek, e Justice. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), pp. 212–228. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/021))

Kempert, S. *et al.* (2016). Training early literacy related skills: To which degree does a musical training contribute to phonological awareness development? *Frontiers in Psychology*, 7(NOV), pp. 1–16. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01803.

Kim, *et al.* (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), pp. 1758–1766. doi: 10.1007/s10803-008-0566-6.

Law, J., et al. (2009). Modeling Developmental Language Difficulties From School Entry Into Adulthood: Literacy, Mental Health, and Employment Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(6), pp. 1401–1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))

Leal, T. *et al.* (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, pp. 1–13.

Manzato, A. e Santos, A. (2012). *A elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> [Consultado em 31/10/2021].

Mata, L.. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral da Inovação e de desenvolvimento Curricular.

McGinty, A. S., e Justice, L. M. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children With Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), pp. 81–97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))

Mcmullen, E. e Saffran, J. R. (2004). Music and Language: A Developmental Comparison. *Music Perception*, 21(3), pp. 289–311. doi: 10.1525/mp.2004.21.3.289.

Minaabad, M. e Lomar, S. (2020). The Effects of Children’s Pedagogical Songs on Social, Linguistic, and Written Skills Development in Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Client-centered Nursing Care*, 6(3), pp. 175–186. doi: 10.32598/jccnc.6.3.322.1.

Moonsamy, S., e Carolus, S. (2019). Emergent Literacy Support for Children from Marginalised Populations. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 71(2–3), pp. 83–93. <https://doi.org/10.1159/000493893>

Nelson, N. W., e Van Meter, A. M. (2006). Partnerships for literacy in a writing lab approach. *Topics in Language Disorders*, 26(1), pp. 55–69. <https://doi.org/10.1097/00011363-200601000-00006>

Paquette, K. R. e Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young english language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), pp. 227–232. doi: 10.1007/s10643-008-0277-9.

Parizzi, M. B. (2016). A Educação Musical como recurso de intervenção precoce em crianças com suspeita de desenvolvimento do autismo Gleisson do Carmo Oliveira 1. In: *2º Nas nuvens... Congresso de Música*, pp. 1–13.

Paul, D. R. et al. (2006). *Principles and Challenges for Forming Successful Literacy Partnerships*.

Rodrigues, T. e Mangas, C. (2021). *Pim Pam CLum - Programa de Promoção de Competências de Linguagem*. 2ª. Alcochete: Alfarroba.

Roth, F. P. e Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. *Seminars in Speech and Language*, 22(3), pp. 163–173. doi: 10.1055/s-2001-16143.

Roth, F. P., e Troia, G. A. (2006). *Collaborative Efforts to Promote Emergent Literacy and Efficient Word Recognition Skills LITERACY LEARNING NEEDS*.

Runfola, M. et al. (2012). Effect of music instruction on preschoolers' music achievement and emergent literacy achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (192), pp. 7–27. doi: 10.5406/bulcouresmusedu.192.0007.

Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (20), p. 84. doi: 10.17346/se.vol20.152.

Saunders, J. et al. (2016). “Literacy through music” - a multidisciplinary and multilayered creative collaboration. In: *Collaborative Creative Thought and Practice in Music*, pp. 253–268. doi: 10.4324/9781315572635-27.

Schluter, P. J., et al. (2020). The Efficacy of Preschool Developmental Indicators as a Screen for Early Primary School-Based Literacy Interventions. *Child Development*, 91(1). <https://doi.org/10.1111/cdev.13145>

Schwartzberg, E. T. e Silverman, M. J. (2013). Effects of music-based social stories on comprehension and generalization of social skills in children with autism spectrum disorders: A randomized effectiveness study. *Arts in Psychotherapy*, 40(3), pp. 331–337. doi: 10.1016/j.aip.2013.06.001.

Sihvonen, A. J. *et al.* (2017). Music-based interventions in neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology*, 16(8), pp. 648–660. doi: 10.1016/S1474-4422(17)30168-0.

Silva, I. *et al.* (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, M. (2016). Literacia Emergente - - Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais em crianças e jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental. *Exedra Revista Científica ESEC*, pp. 93–99.

Teale, W. H. e Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy: Writing and Reading. *Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series.*, p. 218. [Em linha]. Disponível em

<http://search.proquest.com/docview/63240786?accountid=14548%5Cnhttp://metadata.lib.hku.hk/hku?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&genre=book&sid=ProQ:ERIC&atitle=&title=Emergent+Literacy:+Writing+and+Reading.+Writing+Research:+Multi>.

Unesco (2006). Literacy Initiative for Empowerment LIFE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141177>

Vaiouli, P. e Friesen, A. (2016). The Magic of Music: Engaging Young Children With Autism Spectrum Disorders in Early Literacy Activities With Their Peers. *Childhood Education*, 92(2), pp. 126–133. doi: 10.1080/00094056.2016.1150745.

Viana, F. (2002). Programa Melhor Falar Para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos) (2a Ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Viana, F. (2004). O Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.

Wasik, B. A., et al. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

Whitehurst, G. J. e Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), pp. 848–872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x.

Wiggins, D. G. (2007). Pre-K music and the emergent reader: Promoting literacy in a music-enhanced environment. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), pp. 55–64. doi: 10.1007/s10643-007-0167-6.

Williams, E. M. O. *et al.* (2021). Linguagem escrita: o trabalho da fonoaudiologia na educação infantil com as habilidades preditoras da alfabetização / Written language: the work of speech therapy in early childhood education with the predictor skills of literacy. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), pp. 55212–55227. doi: 10.34117/bjdv7n6-094.

VIII. ANEXOS

Anexo 1

- Questionário aplicado

Questionário - Uso da música no desenvolvimento da Literacia Emergente

A aluna Patrícia Alves, do 4º ano da Licenciatura em Terapêutica da Fala, da Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa, encontra-se a desenvolver o seu projeto de graduação, sob a orientação da Professora Vânia Peixoto, intitulado “Uso da música no desenvolvimento da Literacia Emergente”.

Os objetivos principais deste estudo são: compreender se a música é uma ferramenta utilizada por educadores de Infância e Terapeutas da Fala para o desenvolvimento da Literacia Emergente e de que modo a utilizam nos momentos de interação/trabalho com as crianças. O questionário que se segue destina-se a Terapeutas da Fala e Educadores de Infância que atuem em idade pré-escolar.

A participação neste questionário é de carácter voluntário e os dados disponibilizados são confidenciais e anónimos, sendo guardados em local seguro e apenas usados para a realização do estudo e eliminados após a sua conclusão. Não existem respostas certas ou erradas e deve apenas responder uma vez ao questionário.

O tempo de preenchimento é de aproximadamente 10/15 minutos.

Encontro-me ao dispor para responder a qualquer questão – 31102@ufp.edu.pt

Obrigado pela participação e colaboração.

Ao prosseguir para o preenchimento deste questionário, declara que tomou conhecimento dos termos acima descritos e demonstra interesse em participar neste estudo.

1. Dados Sociodemográficos

1.1. Idade

1.2. Sexo

Feminino	
Masculino	

1.3. Habilitações académicas

Bacharelato	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Pós-graduação	

1.4. Profissão

Terapeuta da Fala	
Educador de Infância	

1.5. Há quantos anos exerce a profissão. _____

2. Literacia Emergente

2.1. No que diz respeito à Literacia Emergente, responda às questões selecionando a resposta que se adequa: 1 – Discordo; 2 – Nem concordo, nem discordo; 3 – Concordo

	1	2	3
A Literacia Emergente é um processo holístico direcionado por e para competências cognitivas.			

A Literacia Emergente é um processo de fácil aquisição.			
A Literacia Emergente é um processo de comunicação.			
A Literacia Emergente é um processo desenvolvimental.			
A Literacia Emergente é aprender a ler e escrever.			
A Literacia Emergente é um processo rápido.			
A Literacia Emergente é um processo de construção de significado.			
A Literacia Emergente é o processo de desenvolvimento dos para leitura e escrita.			
A Literacia Emergente pressupõe várias etapas.			
A Literacia Emergente não é importante para a aprendizagem da leitura e escrita.			
A Literacia Emergente é adquirida na escolaridade básica.			
A Literacia Emergente engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes.			
A Literacia Emergente é um conjunto de competências que devem ser adquiridas antes da entrada para a escolaridade básica.			
A Literacia Emergente é aprender as letras.			
A consciência fonológica é a competência de Literacia Emergente mais importante.			
A Literacia Emergente é, basicamente, ler livros.			
O desenvolvimento da Literacia Emergente apenas é realizado nos anos que precedem a entrada para o ensino básico.			
A literacia emergente surge no entendimento da literacia como um processo contínuo.			

2.2. Quais das seguintes competências/fatores considera fundamentais para o desenvolvimento da Literacia Emergente.

Sim	Não
------------	------------

Convenções da escrita.		
Conhecimento do impresso.		
Consciência Fonológica.		
Narrativa		
Bilinguismo		
Conhecimento das notas musicais		
Conhecimento dos grafemas (letras)		
Correspondência grafema-fonema (letra-som)		
Leitura de pautas musicais		
Vocabulário		
Nomeação rápida		
Cantar canções.		
Motricidade global.		
Competências cognitivas.		
Conhecimento semântico.		
Motivação para a escrita.		
Motivação para a leitura.		
Criatividade.		
Repetição de palavras.		
Memória auditiva		
Conhecimento da ordem alfabética.		
Fluência/velocidade de leitura.		
Articulação dos sons da fala.		

Repetição de sons		
Compreensão das histórias lidas.		
Consciência morfosintática.		
Linguagem descontextualizada.		
Motricidade fina.		
Repetição de rimas.		
Literacia familiar.		
Repetição de sequências de letras.		
Autoconceito como leitor.		
Acesso a livros.		
Outros		

2.2.1. Se respondeu ‘Outros’, indique quais.

3. Promoção da Literacia Emergente

3.1. No que diz respeito à promoção da Literacia Emergente, responda selecionando a resposta que se adequa: 1 - Nunca; 2- Raramente; 3- Algumas vezes; 4- Quase sempre; 5- Sempre

	1	2	3	4	5
Costumo contar histórias.					
Facilito o contacto com livros.					
Facilito a observação de modelos de leitura.					
Promovo atividades colaborativas de leitura com a família.					
Encorajo os cuidadores a ler histórias.					

Dou sugestões de histórias para os Encarregados de Educação lerem em casa.					
Organizo atividades que promovam o gosto pela leitura.					
Diversifico os tipos de texto que utilizo (narrativas, poesia, adivinhas, lengalengas, contos tradicionais).					
Conto histórias de forma partilhada.					
Outros					

3.1.1. Se respondeu “Outros”, indique quais.

4. Música

4.1. Costuma utilizar música nos momentos de interação/trabalho com as crianças.

Sim	
Não	

4.2. Se respondeu sim à questão anterior, selecione o(s) modo(s) como utilizar música.

Cantar canções.	
Exploração de instrumentos musicais.	
Tocar instrumentos de forma guiada.	
Leitura de pautas musicais.	
Expressão corporal (ritmos corporais).	
Jogos musicais.	
Músicas que cantam histórias.	
Outros	

4.2.1. Se respondeu “Outros”, indique quais.

4.3. Com que objetivos utiliza a música nas atividades.

	Sim	Não
Motivação para a Terapia/atividades.		
Movimento/coordenação motora.		
Literacia Emergente.		
Orientação espacial.		
Leitura de pautas musicais.		
Desenvolvimento psicomotor.		
Exploração da natureza.		
Desenvolvimento da prosódia.		
Escrita de palavras.		
Promoção de criatividade/imaginação.		
Promoção de raciocínio.		
Melhorar atenção/concentração		
Conhecimento do mundo		
Desenvolvimento da linguagem oral		
Desenvolvimento da memória		
Desenvolvimento socioafetivo		
Desenvolvimento da expressão vocal		

Desenvolvimento do vocabulário		
Desenvolvimento grafo-motor		
Desenvolvimento da motricidade fina		
Desenvolvimento de competências de consciência fonológica		
Exploração de géneros musicais variados		
Conhecimento dos instrumentos musicais		
Formação pessoal e social		
Perceção melódica		
Outros		

4.3.1. Se respondeu ‘‘Outros’’, indique quais.

5. Música como promotor de Literacia Emergente

5.1. Considera a música um potenciador de Literacia Emergente.

Sim	
Não	

5.2. Se respondeu sim à questão anterior, indique como.

Anexo 2

- Parecer da Comissão de Ética



Universidade Fernando Pessoa

Exma. Senhora
Prof. Doutora Clarinda Festas
Diretora da ESS/FP

Nº	Data
ESS/TRF – 242-21	24 de Janeiro de 2022

Exma. Senhora Professor Doutora,

A Comissão de Ética analisou o projeto de investigação de Licenciatura em Terapêutica na Fala, apresentado por Patrícia Pereira Alves denominado "Uso da música no desenvolvimento da Literacia Emergente".

Este projeto tem objetivos relacionados com o uso da música por Educadores de Infância e Terapeutas da Fala utilizam a música nos momentos de interação/trabalho com as crianças. Os dados serão colhidos por resposta a um questionário que será partilhado online (Google Forms) e partilhado nas redes sociais. Os participantes estarão em condições de dar o seu assentimento informado e não há colheita de dados sensíveis.

Após a análise da proposta de projeto, a Comissão de Ética considera nada ter a opor quanto à execução deste trabalho de investigação.

Com os melhores cumprimentos,

A Presidente da
Comissão de Ética da UFP

Inês Lopes Cardoso
Inês Lopes Cardoso

*Tomar conhecimento
de conhecimento
ao aluno
21/1/2022
Clarinda Festas*



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º P.C. 502 057 902 - Reg. Comercial nº 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA (RETORIA) - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Praça 3 de Abril, 345 - 4249-004 Porto - Portugal - T. +351 22 567 1188 - www.ufp.pt - geral@fundacaofernandopesoa.pt
[FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE] Rua Carlos da Maia, 285 - 4200-064 Porto - Portugal - T. +351 22 501 4630

ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE FERNANDO PESSOA
Rua D. João de Gusmão, 334 - 4200-253 Porto - Portugal
T. +351 22 569 6071 - geral@ess.fernandopesoa.pt

Anexo 3

E-mails enviados à Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala, à Sociedade Portuguesa de Terapeutas da Fala e à Associação dos Profissionais de Educação de Infância

E-mail Enviado à Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala

De: Patrícia Pereira Alves 31102@ufp.edu.pt
Assunto: Pedido de divulgação
Data: 8 de fevereiro de 2022, 10:45
Para: geral@aplf.org
Cc: Vania Peixoto vpeixoto@ufp.edu.pt

Bom dia,

Sou aluna do 4º ano do curso de Terapêutica da Fala na Escola superior de Saúde Fernando Pessoa e encontro-me a desenvolver o projeto de graduação. Este projeto intitula-se "**O uso da música na promoção de competências de Literacia Emergente**".

Os objetivos principais deste estudo são: compreender se a música é uma ferramenta utilizada por educadores de Infância e Terapeutas da Fala para o desenvolvimento da Literacia Emergente e de que modo a utilizam nos momentos de interação/trabalho com as crianças.

No seguimento do estudo que vou realizar, gostaria de pedir a vossa colaboração para divulgação do questionário (segue o link no fim), que se destina a Educadores de Infância e Terapeutas da Fala que atuem em idade pré-escolar.

O tempo de preenchimento é de aproximadamente 10/15 minutos.

Agradeço a atenção e colaboração na divulgação.

Com os melhores cumprimentos,
Patrícia Alves

Questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1Y6oGlrRdof2BK-kVlbFUg-rCEi1l-deAt1R1117elqo/edit>

E-mail Enviado à Sociedade Portuguesa de Terapeutas da Fala

De: Patrícia Pereira Alves 31102@ufp.edu.pt
Assunto: Pedido de colaboração
Data: 22 de fevereiro de 2022, 10:52
Para: geral@sptf.org.pt
Cc: Vania Peixoto vpeixoto@ufp.edu.pt

Bom dia,

Sou aluna do 4º ano do curso de Terapêutica da Fala na Escola superior de Saúde Fernando Pessoa e encontro-me a desenvolver o projeto de graduação. Este projeto intitula-se "**O uso da música na promoção de competências de Literacia Emergente**".

Os objetivos principais deste estudo são: compreender se a música é uma ferramenta utilizada por educadores de Infância e Terapeutas da Fala para o desenvolvimento da Literacia Emergente e de que modo a utilizam nos momentos de interação/trabalho com as crianças.

No seguimento do estudo que vou realizar, gostaria de pedir a vossa colaboração para divulgação do questionário (segue o link no fim), que se destina a Educadores de Infância e Terapeutas da Fala que atuem em idade pré-escolar.

O tempo de preenchimento é de aproximadamente 10/15 minutos.

Agradeço a atenção e colaboração na divulgação.

Com os melhores cumprimentos,
Patrícia Alves

Questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1Y6oGlrRdof2BK-kVlbFUg-rCEi1l-deAt1R1117elqo/edit>

E-mail Enviado à Associação Portuguesa de Educadores de Infância

De: Patrícia Pereira Alves 31102@uip.edu.pt
Assunto: Pedido de divulgação e colaboração
Data: 10 de março de 2022, 11:23
Para: apej@apej.pt

Bom dia,

Sou aluna do 4º ano do curso de Terapêutica da Fala na Escola superior de Saúde Fernando Pessoa e encontro-me a desenvolver o projeto de graduação. Este projeto intitula-se "**O uso da música na promoção de competências de Literacia Emergente**".

Os objetivos principais deste estudo são: compreender se a música é uma ferramenta utilizada por Educadores de Infância e Terapeutas da Fala para o desenvolvimento da Literacia Emergente e de que modo a utilizam nos momentos de interação/trabalho com as crianças.

No seguimento do estudo que vou realizar, gostaria de pedir a vossa colaboração para divulgação do questionário (segue o link no fim), que se destina a Educadores de Infância e Terapeutas da Fala que atuem em idade pré-escolar.

O tempo de preenchimento é de aproximadamente 10/15 minutos.

Agradeço a atenção e colaboração na divulgação.

Com os melhores cumprimentos,
Patrícia Alves

Questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1Y6oGlrRdof2BK-kVibFUg-rCEi1l-deAt1R11I7elqo/edit>