



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise das Percepções dos Professores do I Ciclo do Ensino
Primário Sobre a Utilidade da Música Como Auxiliar do Ensino e
Aprendizagem da Leitura e da Escrita Iniciais**

Pedro Júlio Siteo

Maputo, Março de 2016



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise das Percepções dos Professores do I Ciclo do Ensino
Primário Sobre a Utilidade da Música Como Auxiliar do Ensino e
Aprendizagem da Leitura e da Escrita Iniciais**

Pedro Júlio Siteo

Supervisora: Doutora Cristina Tembe

Co-Supervisor: Prof. Doutor Azevedo B. Nhantumbo

Maputo, Março de 2016

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, da Universidade Eduardo Mondlane.

Março de 2016

DEDICATÓRIA

Em memória da minha mãe, Paulina Jojo Khosa.

AGRADECIMENTOS

Endereço os meus sinceros agradecimentos aos meus professores do curso de Mestrado, em especial aos meus supervisores, Doutora Cristina Tembe e Professor Doutor Azevedo Binguanhane Nhantumbo, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstraram ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redação da dissertação.

Aos meus colegas do curso, pelas contribuições que me foram dando, em algumas fases da elaboração do trabalho, em especial, a dra. Sandra Pedro Chiziane, pela colaboração e estudo conjunto durante a formação e na elaboração das nossas dissertações de mestrado.

Ao revisor desta dissertação, o dr. Rafael Sendela, aos colegas de serviço, dr. Trindade Nahara, dr. Juvêncio Chipanga, dr. Aniceto Muchave e a falecida Directora do INDE, a dra. Albertina Chachuaio Moreno, pelo apoio e encorajamento durante a formação.

Aos gestores e professores da EPC Metangula, EP de Manlia, EPC Amílcar Cabral, EPC 7 de Abril de Chimoio, EPC do Jardim e EPC do Zimpeto, pela sua participação incondicional neste estudo.

À minha família, Siteo (minha esposa Ivódia, meus filhos e meus irmãos), pelo apoio, paciência e compreensão durante a formação e elaboração desta dissertação.

Finalmente, a todos que, directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA.....	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE TABELAS	xi
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Problema da investigação.....	2
1.2 Objectivos e perguntas de pesquisa.....	5
1.2.1 Objectivo geral.....	5
1.2.2 Objectivos específicos	5
1.2.3 Perguntas de pesquisa	6
1.3 Justificativa.....	6
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....	8
2.1 Ensino.....	8
2.2 Princípios básicos de ensino.....	9
2.3 Aprendizagem	10
2.4 Leitura	11
2.5 Escrita.....	12
2.6 Música	12
2.7 Ritmos de aprendizagem	15
2.8 Recurso pedagógico	16
2.9 Fundamentos sobre métodos de ensino	16
2.9.1 Relação objectivo-conteúdo-método	18
2.9.2 Classificação dos métodos de ensino	18

2.10	Métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	19
2.11	O Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais	21
2.11.1	Aprender a desenvolver a habilidade da leitura inicial	22
2.11.2	Aprender a desenvolver a habilidade da escrita inicial.....	24
2.12	Programas de Ensino e de Metodologias da Língua Portuguesa e de Ensino de Educação Musical versus Música no Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita Iniciais	25
2.12.1	Programa da Língua Portuguesa do I Ciclo	25
2.12.2	Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	26
2.12.3	Programa de Metodologia de Ensino de Educação Musical.....	27
2.13	Contribuição da música no ensino e aprendizagem lúdica da leitura e da escrita iniciais	28
2.13.1	O Lúdico no ensino e aprendizagem de crianças	28
2.13.2	A Música no ensino da leitura e da escrita iniciais	29
CAPÍTULO III - METODOLOGIA		33
3.1	Paradigmas de pesquisa.....	33
3.2	Método de estudo	34
3.3	Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	34
3.3.1	Inquérito por questionário	35
3.3.2	Inquérito por entrevista	36
3.3.3	Guião de observação de aulas	38
3.4	População, amostra e sua caracterização.....	39
3.4.1	População da pesquisa	39
3.4.2	Amostra da pesquisa	39
3.4.3	Caracterização da amostra	40
3.4.3.1	Professores da pesquisa.....	41
3.4.3.2	Escola Primária Completa de Metangula.....	42
3.4.3.3	Escola Primária de Manlia	43

3.4.3.4	Escola Primária Completa Amílcar Cabral.....	43
3.4.3.5	Escola Primária Completa 7 de Abril	44
3.4.3.6	Escola Primária Completa do Jardim.....	44
3.4.3.7	Escola Primária Completa do Zimpeto	44
3.5	Administração dos instrumentos	45
3.5.1	Aplicação do inquérito por questionário.....	46
3.5.2	Aplicação do inquérito por entrevista	46
3.5.3	Aplicação do guião de observação.....	47
3.6	Técnicas de análise de dados.....	47
3.7	Validade e fiabilidade.....	48
3.8	Questões éticas	50
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DE DADOS		51
4.1	Dados recolhidos através do inquérito por questionário	51
4.1.1	Dimensão sobre género, nível académico e formação profissional.....	51
4.1.2	Dimensão sobre percepções dos professores sobre uso de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo.....	54
4.1.3	Dimensão sobre percepções dos professores quanto à utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.....	59
4.2	Dados recolhidos através do inquérito por entrevista	62
4.2.1	Dimensão sobre género, nível académico e formação profissional.....	62
4.2.2	Dimensão sobre percepções relativamente aos métodos de ensino e o uso dos métodos e estratégias de ensino da leitura e da escrita no I Ciclo.....	66
4.2.3	Dimensão sobre percepções dos professores quanto à utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	70
4.3	Dados recolhidos através da observação de aulas.....	74
CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS		78
5.1	Percepções dos professores do I Ciclo sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais	78

5.2	Estratégias metodológicas usadas pelos professores do I Ciclo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais;	79
5.3	Modo como os professores do I Ciclo usam a música como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.	80
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO		82
6.1	Conclusões	82
6.2	Recomendações.....	83
6.3	Limitações do estudo.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		86
ANEXOS		91

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo “Analisar as percepções dos professores do I Ciclo do Ensino Primário moçambicano sobre a utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais”, partindo do ponto de vista de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisa de diversificadas metodologias e estratégias para que os alunos de diferentes ritmos de aprendizagem adquiram as competências desejadas.

Este estudo é predominantemente qualitativo, pois privilegiou dados factuais empíricos recolhidos através da entrevista e da observação de aulas. A abordagem quantitativa, também, faz parte desta investigação uma vez que foi usado o questionário que recolheu dados que exigiram procedimentos estatísticos para a sua análise. Para a operacionalização do estudo foi formulado o seguinte problema: “De que modo os professores do I Ciclo do Ensino Primário moçambicano percebem a utilidade da música como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?”

A amostra consistiu em 45 professores que leccionam no I Ciclo (1ª e 2ª classes) em seis escolas primárias das províncias de Niassa, Manica e Maputo-Cidade, a razão de duas por província. Os dados recolhidos permitiram chegar à conclusão de que existe uma percepção positiva dos professores sobre a utilidade da música como auxiliar da aprendizagem no ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares embora, na prática, usem-na mais para a motivação dos alunos do que para auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

Palavras-chave: *Método, estratégia, ensino e aprendizagem, leitura, escrita e música.*

ABSTRACT

The objective of this study is to "analyze the perceptions of the Mozambican I Cycle Primary Education teachers' on the usefulness of music as an aid to teaching and learning of reading and early writing", from the point of view that teaching reading and writing needs diverse methodologies and strategies so that students of different learning rhythms acquire the desired skills.

The study is predominantly qualitative therefore privileged empirical evidence collected through interviews and classroom observation. The quantitative method is part of this investigation since it was used a questionnaire wich collected data that required quantitative/statistical procedures for its analysis. In order to implement the study was formulated the following problem: "How do the teachers of I Cycle of Mozambican Education Primary perceive the utility of music as an aid on teaching and learning process of reading and early writing?"

The sample of the study consisted of 45 teachers who teach at the First Cycle (grades One and Two) in six primary schools in the provinces of Niassa, Manica and Maputo City. The data collected allowed reaching the conclusion that there is a positive awareness of the teachers about the music usefulness in teaching and learning process, although, in practice they use music or songs more to motivate students than to help the teaching of reading and early writing.

Key words: *Method, strategy, teaching and learning, reading, writing and music.*

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPP	Ajuda de Desenvolvimento do Povo Para o Povo
À POLITÉCNICA	Universidade Politécnica de Moçambique
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EFEP	Escola de Formação de Professores
EPC	Escola Primária Completa
EPF	Escolas de Professores do Futuro
FACED	Faculdade de Educação
IFP	Instituto de Formação de Professores
IMAP	Instituto do Magistério Primário
IMP	Instituto Médio Pedagógico
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
ISMMA	Instituto Superior Maria Mãe de África
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
SDEJT	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UP	Universidade Pedagógica
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível académico

Gráfico 2: Instituições de formação

Gráfico 3: Métodos ou combinação de métodos de ensino e aprendizagem

Gráfico 4: Métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Gráfico 5: Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Gráfico 6: Género dos respondentes

Gráfico 7: Nível académico

Gráfico 8: Instituições de formação

Gráfico 9: Tempo de leccionação no I Ciclo do Ensino Primário

Gráfico 10: Métodos ou combinação de métodos de ensino e aprendizagem

Gráfico 11: Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estrutura e conteúdo do inquérito por questionário

Tabela 2: Estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista

Tabela 3: Estrutura e conteúdo do guião de observação de aulas

Tabela 4: Distribuição da amostra da pesquisa

Tabela 5: Distribuição dos professores respondentes pelos instrumentos

Tabela 6: Observação de aulas por escola e província

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente estudo com o tema “Análise das Percepções dos Professores do I Ciclo do Ensino Primário sobre a Utilidade da Música como Auxiliar da Aprendizagem da Leitura e da Escrita Iniciais”, é submetido pelo autor à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane, para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional. A presente dissertação de mestrado tem como objectivo geral analisar as percepções dos professores do I Ciclo do Ensino Primário sobre a utilidade da música como auxiliar da aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

A escolha do tema de investigação fundamenta-se por a música, segundo Nogueira (2003), poder proporcionar muitas vantagens no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos educacionais em geral, e no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, em particular, devido a sua capacidade de desenvolver as habilidades auditivas, psicomotoras e de memória no aluno. Nogueira (2003) afirma, ainda, que a música pode ajudar o professor a preparar os seus alunos para a leitura inicial através do uso de canções apropriadas à aprendizagem de vogais, de consoantes e pela exercitação da pronúncia, dicção e articulação das palavras para além de outras actividades inerentes à iniciação da pré-leitura e da pré-escrita.

Para o desenvolvimento do tema realizou-se a recolha de dados em três províncias, nomeadamente: Niassa, Manica e Maputo-Cidade, nas regiões norte, centro e sul, respectivamente. Assim, para recolher as reais percepções dos professores, no total foram elaborados os instrumentos de recolha de dados e inquiridos 45 professores respondentes de ambos os sexos, sendo 30 pelo questionário e 15 pela entrevista, no total de seis escolas das três províncias referidas anteriormente. Com a finalidade de confirmar as informações fornecidas pelos dois instrumentos foram realizadas 12 observações de aulas sendo uma escola da província de Manica e as restantes duas escolas da província de Maputo-Cidade.

Na sua estrutura, a presente dissertação é constituída por seis capítulos a saber: introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação e descrição de dados, análise e interpretação de dados e conclusões/recomendações, para além das referências bibliográficas que suportam

o trabalho que, no entanto, não constituem um capítulo. No primeiro capítulo, referente à introdução, apresenta-se o documento, incluindo a colocação do problema, perguntas de pesquisa, objectivos e a justificativa. No segundo capítulo, relativo à revisão da literatura, apresenta-se a conceptualização e teorização geral do trabalho. No terceiro capítulo, que é sobre metodologias, apresentam-se o paradigma da pesquisa, o método de estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, as técnicas de análise de dados, a população e a amostra, incluindo sua caracterização, a viabilidade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados e as questões éticas do estudo. No quarto capítulo faz-se a apresentação e descrição dos dados, enquanto no quinto, faz-se a análise e interpretação dos dados da investigação. No sexto, apresentam-se as conclusões e recomendações do estudo, incluindo as suas limitações. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas que suportam todo o trabalho, baseadas nas recomendações do modelo APA (*American Psychological Association*).

1.1 Problema da investigação

Em 2004, o então Ministério da Educação (MINED) iniciou a implementação do actual Currículo do Ensino Primário, depois de uma transformação curricular que havia começado nos meados da década anterior. Este currículo trouxe grandes inovações com o objectivo de melhorar a qualidade de educação em Moçambique, para além de proporcionar aprendizagens significativas para a vida dos graduados, da sua família e das suas comunidades. As inovações trazidas pelo currículo compreendem o ensino integrado e em espiral, os ciclos de aprendizagem, a progressão por ciclos de aprendizagem e disciplinas novas, para este nível, como Inglês, Línguas moçambicanas, Educação Cívica e Moral, Educação Visual, Educação Musical, Ofícios, de entre outras. No que se refere a organização das aprendizagens, este currículo manteve os graus de ensino, uma organização seguida pelo currículo de 1983, onde o Ensino Primário do 1º Grau (EP1) compreende as primeiras cinco classes do Ensino Primário (1ª a 5ª) enquanto o Ensino Primário do 2º Grau (EP2) compreende as últimas duas classes (6ª e 7ª classes). Contudo, a esta organização o currículo vigente acrescentou a abordagem do ensino em ciclos de aprendizagem onde o EP1 reparte-se em dois - I Ciclo (1ª e 2ª classes) e II Ciclo (3ª a 5ª classe) - enquanto as duas classes do EP2 (6ª e 7ª classes) corporizam o 3º Ciclo (INDE/MINED, 2003).

As pretensões da melhoria da qualidade de educação defendidas pelas autoridades do sector não parecem ter surtido efeitos desejados porque desde que iniciou a implementação do

actual currículo a falta de competência de leitura e da escrita na maioria de alunos do I Ciclo (1ª e 2ª classes) do Ensino Primário tem constituído um dos grandes constrangimentos de aproveitamento. A propósito, os relatórios de monitoria e de supervisão de 2009, 2010 e 2011, produzidos pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) referem dificuldades extremas de leitura e de escrita por parte da maioria dos alunos daquele nível de ensino. Por exemplo, o relatório da monitoria de 2009 refere que, numa pesquisa realizada em quatro escolas da província de Maputo, com uma amostra de 415 alunos (199 da 1ª classe e 216 da 2ª classe), apurou-se que “mais de metade dos alunos de ambas as classes (1ª e 2ª) não consegue ler as vogais e mais de 70% dos alunos não é capaz de ler consoantes e sílabas simples” (INDE/MEC, 2010).

A imprensa escrita, radiofónica e televisiva, também, tem reportado sobre falta de competência de leitura e de escrita, na maioria dos alunos que concluem o I Ciclo do Ensino Primário do Sistema Educativo moçambicano. Ajuntando-se a esta informação difundida pela imprensa, nas visitas que o autor deste trabalho tem efectuado às escolas, na qualidade de técnico pedagógico afecto ao INDE, vem registando algumas evidências dessa suspeita de falta de competência de leitura e de escrita pelos alunos do nível supracitado.

Para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais (1ª e 2ª classes), no “novo” currículo introduzido em 2004, as autoridades educacionais nacionais adoptaram o método analítico-sintético, de base grafémica, como o principal método em substituição do mesmo método mas de base fónica, que vinha sendo usado desde a introdução do Sistema Nacional de Educação no ano de 1983.

Este método consiste na combinação de métodos analíticos ou globais, que privilegiam que o aprendente comece por analisar toda frase ou conto, descendo até a palavra (palavra-chave) para depois chegar às partes que a compõem, enquanto os métodos sintéticos preconizam o início da aprendizagem da leitura a partir de letras ou sílabas para chegar-se à palavra (Gomes et al., 1991).

No contexto do Ensino Primário moçambicano, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita usando o método analítico-sintético exige a obrigatoriedade de a palavra em estudo partir de uma frase que, por sua vez, deverá partir de uma situação contextualizada na

vivência dos alunos. Portanto, tanto a frase assim como a palavra, não devem surgir do acaso mas devem estar enquadrados em um contexto real e vivido pelos alunos. Por exemplo, para a aprendizagem da palavra **pila** pode-se usar a seguinte frase: “A Mamã **pila** o milho”. De seguida, pode-se retirar a palavra em estudo fazendo a sua decomposição.

Para a consecução do desiderato de ensinar a leitura e a escrita usando o Método Analítico-Sintético prevê-se a utilização de diversos recursos e estratégias didáctico-pedagógicos. Todavia, das várias estratégias que têm sido adoptadas pelos professores, especialmente, para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, parece que a música e outras formas de aprendizagem lúdica têm sido pouco contemplados. Deste modo, poder-se-á afirmar que, efectivamente existe uma forte suspeita de os professores do I Ciclo do Ensino Básico não explorarem convenientemente a música e outros recursos afins como jogos, drama e movimento corporal para o ensino e aprendizagem lúdica da leitura e da escrita iniciais.

Em 1980, o Ministério da Saúde publicou o primeiro “Cancioneiro Infantil”, com o sugestivo título, “*Vamos Cantar... Crianças*”. Esta colectânea de canções contém muitas canções didácticas que podem ser usadas como ferramentas de trabalho dos professores no ensino da leitura e da escrita iniciais e de outras matérias curriculares. Contudo, quando se visita as escolas fica-se com a sensação de que os professores pouco conhecem o aludido cancionário infantil, pois nunca é encontrado entre os livros utilizados para a planificação das aulas e as canções nele contidas não tem sido usadas para a leccionação. Além do referido cancionário infantil, as estações radiofónicas e televisivas, nas suas programações diárias, têm tocado diversas canções infantis e didácticas em língua portuguesa e línguas moçambicanas, que julgamos puderem ser usadas como meios auxiliares do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares como a leitura e a escrita iniciais. Porém, parece que, também, têm sido pouco aproveitadas pelos professores como recursos didáctico-pedagógicos.

Depois da introdução da Educação Musical no Currículo do Ensino Básico que entrou em vigor no ano lectivo de 2004, a música passou a constar como uma das disciplinas curriculares do Ensino Primário da 1ª a 7ª classe e esperava-se que esta inovação viesse abrir ainda mais possibilidades para o uso da música como auxiliar da aprendizagem de conteúdos da Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Matemática e outras disciplinas curriculares. Todavia, não parece existir evidências claras sobre o aproveitamento efectivo deste

importante recurso no ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares. Assim, na tentativa de percebermos em face das constatações registadas, a forma como os professores percebem e utilizam a música como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, formulámos o seguinte problema: **De que modo os professores do I Ciclo do Ensino Primário moçambicano percebem a utilidade da música como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?**

Em função deste problema da investigação formularam-se os objectivos e perguntas de partida que se seguem.

1.2 Objectivos e perguntas de pesquisa

No contexto da investigação, os objectivos de um estudo são fins teóricos antecipados que o investigador se propõe atingir nos seus processos/percurso da investigação enquanto as perguntas de pesquisa são as linhas que orientam a investigação. Para o presente estudo definiram-se os seguintes objectivos (geral e específicos) e perguntas de pesquisa:

1.2.1 Objectivo geral

Este estudo tem como objectivo geral analisar as percepções dos professores do I Ciclo do Ensino Primário sobre a utilidade da música como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

1.2.2 Objectivos específicos

Para a operacionalização do objectivo geral foram formulados os objectivos específicos:

- Identificar as percepções dos professores do I Ciclo sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais;
- Descrever as estratégias metodológicas usadas pelos professores do I Ciclo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais;
- Verificar o modo como os professores do I Ciclo usam a música como recurso didáctico-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

1.2.3 Perguntas de pesquisa

- Qual é a percepção que os professores têm sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?
- Quais são as estratégias metodológicas usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?
- De que modo os professores usam a música como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?

1.3 Justificativa

A realização de qualquer pesquisa carece de um suporte ou apoio para ser considerada relevante, não importando se a mesma terá partido de motivações meramente pessoais ou institucionais. Por isso, a justificação ou justificativa da pesquisa deve prever benefícios para o indivíduo, para a ciência e para a sociedade. Relativamente a este pensamento, Jesus (2010) afirma que, na justificativa de uma pesquisa, existem dois tipos ou critérios: a relevância social e a relevância científica.

No caso particular do autor, esta pesquisa materializa o sonho de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, pois poderá despertar a consciência dos profissionais da educação sobre a necessidade do uso de estratégias lúdicas no ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares no Ensino Primário moçambicano além de poder desencadear atitudes e processos adequados para tornar a aprendizagem da leitura e da escrita mais interessantes e significativas, sobretudo, do ponto de vista dos alunos.

Em relação a relevância científica do estudo, esta prende-se no facto de poder problematizar os actuais métodos e estratégias de ensino da leitura e da escrita iniciais além de poder suscitar outros trabalhos académicos e possíveis debates sobre a necessidade de uso de jogos, canções, movimento corporal, drama e outras formas de aprendizagem lúdicas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares no I Ciclo do Ensino Primário moçambicano.

Quanto à relevância social, espera-se que a presente pesquisa ajude a melhorar a competência de leitura e da escrita nos alunos e, por inerência, da própria sociedade, pois com o despertar

dos professores sobre a contribuição e utilidade da música como auxiliar da aprendizagem de conteúdos curriculares, estes poderão passar a incorporá-la como uma das estratégias didáctico-pedagógicas nas suas planificações diárias. Ademais, o desenvolvimento e publicação deste trabalho poderão estimular a necessidade de um ensino e aprendizagem lúdicos nas escolas moçambicanas, situação que, certamente poderá incrementar o nível de desempenho do próprio professor, a interacção professor/aluno e o aproveitamento escolar no Ensino Primário e em outros níveis subsequentes.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão da literatura debruçando-se sobre os pontos de vista de diversos autores em volta dos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, métodos de ensino da leitura e da escrita, a contribuição da música no ensino de conteúdos curriculares da leitura e da escrita. Deste modo, define e discute conceitos de alguns termos, julgados importantes para a compreensão do trabalho e apresenta as teorias que sustentam o mesmo.

2.1 *Ensino*

O termo ensinar, do latim *signare*, significa “colocar dentro, gravar no espírito” (Piletti, 2008, p. 28). Com este conceito, o autor defende que o termo ensinar é gravar ideias na cabeça do aluno o que discordamos plenamente, porque contraria a pedagogia actual que defende que o aluno é o sujeito da sua própria aprendizagem, portanto, não é nenhuma tábua rasa como se depreende nesta definição de conceito. Adiante, Piletti esclarece que depois do conceito etimológico surgiu o conceito tradicional do ensino onde ensinar significa transmitir conhecimentos (2008). Neste conceito encontramos o ensino que é exercido pelo professor e totalmente dependente dele. Porém, com o desenvolvimento das sociedades e da filosofia educacional, actualmente, o professor é apenas um estimulador, orientador e facilitador das aprendizagens.

Scheffler (1973), como citado em Passmore (1980, p. 1), defende que, ensino ou acto de ensinar “pode ser caracterizado como uma actividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente”. Esta definição, segundo o autor, contém inúmeras questões envolvidas e questionáveis, pois se é verdade que o objectivo do ensino é a consecução da aprendizagem, também é verdade que um ser humano poderá ensinar o outro de forma inconsciente, ou pelo simples exemplo. Ademais, será suficiente para que uma qualquer actividade possa ser considerada como ensino e vise a realização da aprendizagem? Por isso, para Passmore (1980, p. 1), “é estranho dizer-se que se ensinou alguém a nadar mesmo que, depois de todos os esforços, essa pessoa não seja capaz de nadar”. Deste modo, o autor questiona até que ponto poderá ser verdade que ensinar, por definição, seja “respeitar a integridade intelectual do aluno?” (*ibidem*) A propósito, Passmore (1980) esclarece que em

geral existem críticas vindas de todos os lados sobre os chamados estilos autoritários de ensino. Portanto, a definição de Scheffler (1973) contém alguns pontos pertinentes para uma análise minuciosa sobre o conceito de ensino aqui apresentado. O primeiro ponto de análise pode ser o do termo “ensino”, que tal como a maioria das palavras de uso diário, não tem limites perfeitamente definidos. Por exemplo, na sua análise sobre o conceito de ensino, Passmore refere que um professor pode queixar-se, com razão, dizendo: “Estou há seis meses a ensinar matemática a esta turma e os alunos ainda não aprenderam nada” (1980, p. 2) enquanto, um aluno dessa mesma turma poderia, com igual propriedade, descrever a mesma situação nos seguintes termos: “aquele professor não me ensinou nada” (*ibidem*). Este extracto mostra-nos um grau de insatisfação de ambos, o professor e o aluno sobre o mesmo acontecimento, o ensino da matemática. Assim, a definição apresentada por Scheffler (1973) tem o seu mérito e concordamos plenamente com ela porque qualquer tentativa formal de ensino tem como pretensão promover uma aprendizagem por parte do aprendente.

2.2 Princípios básicos de ensino

Libâneo (1994) afirma que os princípios básicos do ensino são os aspectos gerais do processo de ensino que fundamentam teoricamente a orientação do trabalho docente na sala de aula. Fundamentalmente, os princípios básicos conduzem a actividade do professor para o alcance dos objectivos gerais e específicos da aprendizagem. O autor realça que os princípios básicos de ensino referem-se aos seguintes aspectos primordiais:

- Ter carácter científico e sistemático, onde o professor busca a explicação científica do conteúdo e orienta o estudo independente, utilizando métodos científicos; consolidar a matéria anterior antes de introduzir novas matérias e organizar a sequência entre conceitos e habilidades, tendo em conta a unidade entre objectivos-conteúdos-métodos;
- Ser compreensível e possível de ser assimilado, onde os conteúdos são doseados de modo a que o grau de dificuldade seja menor para permitir o desenrolar cabal do processo de ensino; fazer diagnósticos periódicos e analisando a correspondência entre o nível de conhecimento e a capacidade dos alunos além de aprimorar a actualização constante do professor, o elemento imprescindível na facilitação das aprendizagens de seus educandos;
- Assegurar a relação conhecimento-prática, onde estabelece-se vínculos entre os conteúdos, experiências e problemas da vida prática. Portanto, fazer com que as

aprendizagens baseiem-se na experiência prática dos aprendentes, ou seja, na vivência dos alunos;

- Assentar-se na unidade ensino-aprendizagem, ou seja, na prática, esclarecer os alunos sobre os objectivos das aulas e oferecer condições didácticas para que aprendam independentemente; propor tarefas que exercitem o pensamento e soluções criativas; criar situações didácticas que ofereçam novas aprendizagens e aplicar os métodos de soluções de problemas (Libâneo, 1994).

Os princípios apresentados por Libâneo tornam o ofício de ensinar um instrumento de procura permanente de soluções para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Aprendizagem

A aprendizagem, segundo Piletti (2008, p. 31), “é um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir”. Este autor justifica o seu posicionamento pelo facto de a aprendizagem não ser apenas um processo de aquisição, pois embora as informações recebidas sejam importantes, mas precisam passar por um processamento muito complexo, a fim de se tornarem muito significativas para a vida das pessoas. Deste modo, pode-se sintetizar a aprendizagem como um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação.

No que concerne a aquisição de novos comportamentos, Piletti (2008, p. 32), discorda deste arrebatamento, pois para ele, “o termo comportamento geralmente é reduzido a algo exterior e observável”, quando na verdade, o mais essencial da aprendizagem é “a consciência, a formação de novos valores, disposições e formas interiores de pensar, ser e sentir que se exteriorizam apenas em algumas atitudes e acções” (*ibidem*), que por vezes são pouco observáveis. Ainda segundo o autor, existem diferentes tipos de aprendizagem podendo ser: (a) *aprendizagem motora ou motriz* - aprendizagem de hábitos que incluem desde simples habilidades motoras até habilidades verbais e gráficas; (b) *aprendizagem cognitiva* - aquisição de informações e conhecimentos; e (c) *aprendizagem afectiva ou emocional* - aprendizagem relativa a sentimentos e emoções (Piletti, 2008).

2.4 *Leitura*

Leitura, de acordo com Reis e Adragão (1992), é o processo de decifrar símbolos de linguagem escrita para lhes conferir correspondência com os sons que representam. Portanto, a leitura apresenta-se como percepção e interpretação dos símbolos escritos com o intuito de transmitir alguma mensagem.

Amor (1993), referindo-se à concepção do que é leitura, afirma que foi durante muito tempo tida como uma prática de base perceptiva que integrava a apreensão elementar - reconhecimento e decifração dos códigos de comunicação socialmente estabelecidos - e a construção do significado - assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto. No entanto, Reis e Adragão (1992) esclarecem que, actualmente, a leitura é vista como um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo para tal necessário que aquele comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado. Assim, aprender a ler envolve ligar dois conjuntos de regiões do cérebro que já estão presentes na infância: o sistema de reconhecimento de objectos e o circuito da linguagem (Dehaene, 2010).

A aprendizagem da leitura, segundo Dehaene (2010), tem três fases principais:

- a) A fase pictórica, um período curto no qual as crianças “fotografam” algumas palavras;
- b) A fase fonológica, na qual aprendem a descodificar grafemas em fonemas; e
- c) A fase ortográfica, na qual o reconhecimento das palavras se torna rápido e automático (*ibidem*).

Partindo do ponto de vista do leitor, Contente (1995) defende que a leitura é, também, um domínio privado, uma relação com o livro, mas também uma relação consigo próprio através de livro. Portanto, a leitura aparece como uma relação do leitor consigo mesmo usando como pretexto o livro. Como se pode depreender pelas diferentes reflexões apresentadas pelos autores, o conceito da leitura ultrapassa o simples decifrar de símbolos de linguagem escrita para lhes dar correspondência com os sons que representam, mas a todo um conjunto de relações que permitem que o leitor tenha intimidade com o livro e consigo mesmo através da leitura além do uso das capacidades inatas presentes na pessoa humana que são o sistema de reconhecimento de objectos e o circuito da linguagem. Assim, é de se concordar plenamente com os autores, especialmente com Amor (1993) quando defende que a leitura deve ser

entendida não como um processo de recodificação sonora mas como uma actividade de reconhecimento e compreensão, pois pela primeira vez, deixa de ser a reconstrução da estrutura fonológica para se centrar na apreensão global da palavra, associada a um significado.

2.5 Escrita

A escrita ou grafia pode ser entendida como o acto da utilização de sinais (símbolos) para exprimir as ideias humanas. Portanto, é uma tecnologia de comunicação, historicamente criada e desenvolvida na sociedade humana, e basicamente consiste em registar marcas em um suporte (Bello, 2003). Segundo o autor, a escrita como meio de representação, é uma codificação sistemática de sinais gráficos que permitem registar com grande precisão a linguagem falada por meio de sinais visuais regularmente dispostos. Assim, existem dois principais tipos de escrita, a baseada em ideogramas, que representam conceitos e a baseada em grafemas, que representa a percepção de sons ou grupos de sons, ou seja, escrita alfabética (*ibidem*).

Gomes et al. (1991) esclarecem que escrever é uma actividade psicomotora, a que deve corresponder uma actividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que se referem.

2.6 Música

Música ou arte das musas é geralmente definida como arte de combinar os sons de modo a agradar ao ouvido (Levi Strauss, Século XVIII). Enquanto isso, Med (s. d.), define a música como “arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (p. 11). Segundo podemos perceber, as duas definições reflectem a maneira antiga de ver a música, pois, os dois autores tomam-na, somente, como “arte” de combinação dos sons, de modo a agradar ao ouvido (para o primeiro), e de forma simultânea e sucessiva numa determinada ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo (para o segundo).

Nattiez (1990), por sua vez, defende que a música é a combinação de sons e de silêncios, numa sequência simultânea ou em sequências sucessivas e simultâneas que se desenvolvem

ao longo do tempo. Portanto, para este autor, a música não é arte, mas simplesmente, uma forma de combinação dos sons simultânea e sucessivamente no tempo. Entretanto, a definição mais técnica e objectiva sobre música é encontrada no novo dicionário electrónico Aurélio onde é definida como “*arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido*” (Ferreira, 2004). Esta conceptualização demonstra que a música, além de arte é também uma ciência (musicologia) que é baseada em teorias próprias (teoria de música, dentre outras), ou seja, a música é uma das ciências humanas e paixão de vários estudiosos.

Outra definição de conceito sobre música, fora da perspectiva das primeiras três, pertence a Blacking (1974), que citado em Pinto (2001, p. 224), considera música como “um som humanamente organizado”. Para Blacking, um etnomusicólogo e antropólogo social Inglês, que trabalhou muitos anos na África do Sul, investigando o povo *Venda*, a música só existe quando produzida pelo homem e, afasta assim, a ideia de que as aves e os animais irracionais, também, podem produzir música. Julgamos que esta definição foi muito influenciada pelo trabalho que o autor realizou em África, onde existe uma concepção diferente sobre música.

Depois de compulsarmos sobre o conceito da música, gostaríamos de concordar com a teorização deste último autor, Blacking (1974) embora, também, acomodemos a definição do Ferreira (2004), por declarar a cientificidade da música, ou seja, que a música além de arte é, também, ciência que combina os sons com o intuito de agradar ao ouvido.

A conceptualização de Blacking (1974) faz perceber-se que as práticas musicais têm uma estreita ligação com as comunidades e nunca devem ser dissociadas do contexto cultural dos povos a que pertencem. E para consubstanciar a ligação música/comunidade, cada cultura possui seus próprios tipos de música totalmente diferentes em estilos, géneros, abordagens e concepções além do papel que essa música desempenha na sociedade.

A propósito da ligação entre a música e as comunidades, Melo (2008, p. 3), afirma que a “música é um meio de comunicação e interacção (...) transportando nela uma linguagem poderosa e universal que contribui para o desenvolvimento de certas habilidades”.

Relativamente à sua origem e constituição, a música é um fenómeno sonoro que é constituído por três elementos principais: melodia, harmonia e ritmo. Referindo-se aos elementos da

música, Med (s.d., p. 11), refere que “melodia é o conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva” (concepção horizontal da música); “harmonia é o conjunto de sons dispostos em ordem simultânea” (concepção vertical da música) enquanto “ritmo é a ordem em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e a harmonia”, ou seja, o chamado esqueleto da música.

No tocante a concepção ocidental (eruditismo) sobre música, existem três principais tipos ou géneros musicais a saber: o género vocal (canção), ou seja, música interpretada usando a voz humana; o género instrumental, ou seja, música interpretada usando instrumentos musicais e o género misto, portanto, a música interpretada usando a voz humana acompanhada pelos instrumentos musicais.

No que se refere ao uso da música no ensino e aprendizagem, Faria (2001) afirma que a educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Neste sentido, deve-se desencadear actividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e do próprio estilo de aprendizagem do educando através de práticas ligadas a música e a dança e outras formas de aprendizagem lúdica. Ainda, de acordo o autor, a música torna-se numa fonte para transformar o acto de aprender em atitude prazerosa no quotidiano do professor e do aluno.

Adiante, Faria (2001) explica que a criança precisa de ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois é pelo órgão da audição que ela possui o contacto com os fenómenos sonoros e com o som. Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto, é importante exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino poderá desenvolver a sua memória e atenção, condições essenciais para aprendizagem.

Chiarelli e Barreto (2005), por seu turno, defendem que as actividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. Por exemplo, o ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, isto porque toda a expressão musical activa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reacção motora e aliviando as

tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de actividades coordenadas. Por isso, as actividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e bater os pés são experiências importantes para a criança, uma vez que permitem que ela desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, factores importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita iniciais.

A música através da canção, segundo Chiarelli e Barreto (2005), prepara o aluno para a leitura inicial podendo usar-se canções apropriadas para a aprendizagem de vogais e de consoantes. Por exemplo, a canção ajuda exercitar a pronúncia, a dicção e articulação das palavras enquanto o ritmo musical e os jogos rítmicos, podem ajudar a desenvolver a motricidade para o apuro da destreza manual, condição essencial para a aquisição da habilidade de escrita no aluno. Portanto, com a música melhora-se a acuidade auditiva, a percepção dos sons das palavras além de desenvolver a psicomotricidade exercitando as maxilas para a leitura e as mãos para escrita iniciais.

2.7 Ritmos de aprendizagem

A aprendizagem é um processo onde cada um apresenta uma forma própria e única. Esta forma própria de aprender chama-se ritmo de aprendizagem. Segundo Montagner (1998, p. 11), como citado em Schwartz (2004, p. 4), “a capacidade de aprender, de se abrir ao meio e de lhe responder de maneira eficaz, ou seja aprender, depende igualmente dos ritmos biológicos e psicológicos aos quais cada um de nós está sujeito”. Assim, o ritmo de aprendizagem pode ser definido como as diferentes maneiras que os sujeitos têm de aprender de acordo com suas características individuais, ligadas as múltiplas influências externas. Corroborando com este pensamento, Schwartz (2004, p. 4) afirma que “toda a criança apresenta um ritmo único em seu processo de evolução, justamente por conta de sua história cultural, social, familiar, biológica e psicológica.

Alguns círculos inatistas defendem que a aprendizagem depende das condições naturais das pessoas enquanto os contrários a esta teoria argumentam que a aprendizagem tem como origem a interacção do sujeito com o meio onde se encontra inserido. Deste modo, Schwartz (2004, p. 8) reafirma que “a aprendizagem é resultado explícito de uma intervenção exterior, que só tem efetividade se internalizada a partir de uma elaboração interior”. Isto vale afirmar que “as aprendizagens acontecem de acordo com a pobreza ou a riqueza da intervenção do

ambiente que é oportunizado, ao sujeito, frequentar, e não de suas características inatas” (*ibidem*). Para a gestão eficaz dos ritmos de aprendizagens dos estudantes, a autora refere que “cabe ao educador entender e adequar esses ritmos aos programas e cronogramas estabelecidos” (Schwartz, 2004, p. 9).

2.8 Recurso pedagógico

Recurso pedagógico é todo o recurso a que se recorre na escola com finalidade pedagógica, ou seja, com vistas à construção do conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Eiterer & Medeiros, 2010). Debruçando-se sobre as palavras “recurso” e “pedagógico”, para o primeiro termo, Eiterer e Medeiros (2010, p. 1) referem que, dentre muitas definições, o termo recurso pode ser definido como um “meio para resolver um problema; remédio, solução; auxílio, ajuda, socorro, proteção”. Entretanto, Houaiss (2001) em Eiterer e Medeiros (2010, p. 1) destaca que a palavra “pedagógico”, remete ao que “possui características ou finalidades educativas que visem assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar”.

Recurso pedagógico, segundo Eiterer e Medeiros (2010), é o que auxilia a aprendizagem de quaisquer conteúdos intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela. Os autores acrescentam, ainda, que existem recursos que são preparados previamente para fins pedagógicos, portanto, os recursos convencionais e outros que são adaptados para desempenhar esse papel, ou seja, os recursos não convencionais. Por exemplo, o quadro, giz, livro didático, flanelógrafo, jogos educativos, entre outros, constituem o grupo dos chamados recursos pedagógicos convencionais enquanto a pintura, fotografia, filme, propaganda, jornal, quadros, museus, obras arquitetônicas, esculturas, computador, DVDs, Data-show, televisão, aparelhos de DVD, telefone celular, tecidos, utensílios domésticos, materiais recicláveis entre outros, constituem o grupo dos recursos não convencionais (*ibidem*).

2.9 Fundamentos sobre métodos de ensino

O conceito mais simples de método, segundo Libâneo (1994), é o de caminho para atingir um objectivo. O autor afirma que, visto desta forma, os métodos podem ser considerados como meios adequados para a realização de objectivos. Entretanto, Piletti (2008, p. 102) afirma que

“o significado etimológico da palavra método é: caminho a seguir para alcançar um fim”. Libâneo (1994) refere, ainda, que o termo método, de acordo com a sua aplicação, pode ter muitos significados. Por exemplo, na área da educação é geralmente visto como “técnica” ou “processo de ensino” enquanto nas ciências (método científico) utiliza-se este termo para indicar um conjunto de passos seguidos para se alcançar novos conhecimentos válidos e mensuráveis por instrumentos fiáveis (*ibidem*). Deste modo, cada ramo de conhecimento desenvolve métodos próprios podendo ser métodos pedagógicos, matemáticos, sociológicos, musicológicos, etnomusicológicos, de entre outros (1994).

Focalizando-se concretamente sobre métodos de ensino, Libâneo (1994, p. 152) explica que estes representam “as acções do professor pelas quais se organizam as actividades de ensino e dos alunos para atingir objectivos de trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Ainda para este autor, “os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino” (p. 149). Portanto, os métodos de ensino são todos os caminhos que são percorridos para que o processo de ensino e aprendizagem, exercido pelo binómio professor/aluno ocorra e atinja os objectivos perseguidos.

Piletti (2008, p. 102), por sua vez, define o método de ensino “como sendo um roteiro geral para a atividade” enquanto técnica de ensino é a operacionalização do método. Portanto, o método indica as grandes linhas de acção, sem se deter em operacionalizá-las, pois esta tarefa é exercida pelas técnicas de ensino (*ibidem*). É de referir que alguns autores não separam os métodos das técnicas de ensino embora não sejam uma e mesma coisa.

Libâneo (1994) afirma que cabe ao professor estimular e dirigir a prossecução do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, devendo utilizar um conjunto de acções, passos e procedimentos também chamados de método. Por isso, segundo o autor, nunca se deve pensar que o método representa somente um conjunto de procedimentos, pois estes representam um detalhe que corresponde à sequência de actividades do binómio professor/aluno (*ibidem*). Assim, Libâneo (1994) indica que o método implica:

- a) Conhecimento das características do aluno conforme a idade e desenvolvimento mental incluindo a sua condição sócio-cultural; e
- b) A sequência de actividade do professor e do aluno (activação de suas forças mentais).

2.9.1 Relação objectivo-conteúdo-método

No entendimento global sobre a relação objectivo-conteúdo-método, Libâneo (1994) esclarece que os métodos não têm vida sem os objectivos e conteúdos, ou seja, a assimilação dos conteúdos depende sobremaneira dos objectivos e dos métodos de ensino e aprendizagem que são utilizados. O autor afirma ainda que a maior característica deste processo é a interdependência, onde o conteúdo determina o método por ser a base informativa dos objectivos (*ibidem*). É de referenciar que se torna escusado referir que a estreita ligação entre método, objectivo e conteúdo incluindo a atitude do professor são o garante da prossecução do processo de ensino e aprendizagem mesmo tendo em conta que o novo paradigma educacional centra a aquisição de competências no aprendente.

2.9.2 Classificação dos métodos de ensino

Libâneo (1994, p. 150) afirma que “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de acções, passos, condições externas e procedimentos, chamados métodos de ensino”. Estes métodos de ensino têm diversas designações e classificações segundo os autores das mesmas. Por exemplo, Piletti (2008) designa por métodos e técnicas de ensino e classifica-os em tradicionais e novos, respectivamente.

Libâneo (1994, p. 161), classifica os métodos de ensino em:

- a) Método de exposição pelo professor - os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas ou explicadas pelo professor e a actividade do aprendente é simplesmente de receber embora não necessariamente passiva;
- b) Método de trabalho independente - as tarefas dirigidas e orientadas pelo professor são para os aprendentes resolverem de forma independente;
- c) Método de elaboração conjunta - forma de interação professor/alunos para a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridas;
- d) Método de trabalho em grupo - que consiste na distribuição de temas de estudo iguais ou diferentes pelo professor a grupos fixos ou variáveis, compostos por três a cinco alunos com a finalidade de obter cooperação dos alunos entre si na realização de tarefas; e

- e) Actividades especiais - aquelas que complementam os métodos de ensino e concorrem para assimilação activa dos conteúdos.

2.10 Métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Os métodos de ensino da leitura e da escrita são geralmente classificados em sintéticos e analíticos. Segundo Gomes et al. (1991), os sintéticos são métodos que levam o aprendente a combinar os elementos isolados da língua como os sons, as letras e as sílabas e baseiam-se na concepção de uma aprendizagem que começa pelos elementos que compõem a palavra para depois atingir toda palavra. Assim, os métodos sintéticos podem ser: alfabético ou soletrativo, fonético e silábico.

Os métodos analíticos ou globais são aqueles que privilegiam uma aprendizagem da leitura onde o aprendente começa por analisar toda palavra para chegar às partes que a compõem. Isto é, começa-se pela palavra-chave para chegar-se às suas componentes. Os métodos analíticos podem ser de palavração, de sentencição e de contos e historietas.

Para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita em Moçambique, o Programa do Ensino Básico, Disciplina de Língua Portuguesa, I Ciclo, refere que o “método analítico-sintético, versão fónica, sofre uma adaptação de modo a que, no lugar do som, se ensine o nome da letra e se dê um maior enfoque ao percurso da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras (INDE/MINED, 2003, p. 8). Portanto, o novo programa adoptou o método analítico-sintético de base grafémica pela necessidade de complementaridade que o mesmo imprime no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois sendo o método analítico aquele que parte da frase para a palavra e desta para a letra e o método sintético aquele que parte da letra para a palavra e da palavra para a frase, a criança tem a oportunidade de numa vez começar a sua aprendizagem da palavra a partir das componentes para chegar a “toda” ela enquanto noutra ocasião começa com a palavra “toda” para chegar a suas componentes. No nosso entender, esta pretensão representa um grande ganho para as nossas crianças, porque, segundo a literatura, enquanto o método sintético favorece a estratégia de decifração o método analítico favorece as estratégias visuais e de antecipação (Gomes et al., 1991).

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais acontecem numa mesma aula mas em dois momentos diferentes. Primeiro trabalha-se a leitura através da introdução da palavra partindo da frase ou imagem para no segundo, depois dos alunos estarem a ler trabalhar-se a escrita. De seguida apresentam-se dois exemplos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

a) Ensino e aprendizagem da leitura usando o método analítico-sintético

A leitura, segundo Dhorsan e Monteiro (2007), integra um conjunto de competências que permitem ao aluno ler e compreender mensagens. Uma vez criadas as condições para a aprendizagem da leitura que incluem saber falar a língua e realizar vários exercícios de preparação para a aprendizagem da leitura, inicia-se o ensino e aprendizagem da leitura observando o seguinte:

- (i) Aplicar correctamente o método analítico-sintético, seguindo todos os passos da análise e da síntese.
- (ii) Introduzir uma letra obedecendo os seguintes momentos:
 - Observação e interpretação (descrição) do objecto e imagem;
 - Destaque da frase - chave;
 - Interpretação da frase - chave;
 - Leitura da frase - chave;
 - Destaque de uma palavra - chave;
 - Interpretação da palavra - chave;
 - Análise/decomposição/divisão da palavra - chave em sílabas;
 - Leitura das sílabas;
 - Destaque da letra - chave;
 - Identificação/leitura da letra - chave.

Depois de o professor trabalhar a leitura inicial seguindo os passos aqui recomendados poderá seguir-se o trabalho da aprendizagem da escrita inicial.

b) Ensino e aprendizagem da escrita usando o método analítico-sintético

Para trabalhar a escrita com os alunos o professor deve certificar-se de que, no primeiro momento, aprenderam e exercitaram a leitura da letra do estudo e depois introduz a escrita seguindo os seguintes passos:

- O professor escreve a letra no ar e os alunos imitam-no (este exercício pode ser repetido quantas vezes se achar necessário);
- O professor escreve a letra no quadro e os alunos escrevem no tampo da carteira com o dedo;
- O professor manda alguns alunos ao quadro para escreverem a letra com o dedo;
- O professor manda cobrir a letra escrita em tracinhos (ou fazer um círculo);
- Os alunos escrevem a letra nos cadernos;
- Os alunos escrevem a letra no livro.

O professor pode exercitar cada um dos momentos da introdução da letra através da realização de actividades diversas, no quadro, no caderno diário e no livro do aluno.

É importante que o professor diversifique as actividades em cada uma das aulas para que não se tornem aborrecidas.

Para diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, o professor deverá ser muito criativo podendo utilizar a música, jogos, dramatização, dentre outras formas de ensino e aprendizagem lúdica.

Importa referir que o uso da música no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais não depende do método de ensino ou de aprendizagem empregues mas das estratégias e criatividade que o professor pode imprimir no seu trabalho. Portanto, a música não tem uma relação directa com o(s) método(s) usado(s) mas surge como uma das muitas estratégias que os métodos acomodam para a prossecução das actividades lectivas na sala de aula por parte do professor. Entretanto, mais adiante apresentamos algumas das formas em que a música pode ser usada para auxiliar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

2.11 O Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita antes pressupõem a criação de bases para que a criança possa progredir regularmente. Por isso, a oralidade apresenta-se como primeira

actividade que a criança deve ser envolvida antes de aprender a ler ou a escrever. A propósito, Diniz e Mendonça (2004, p. 111) afirmam que “quando a criança já é capaz de compreender o que ouve e já é capaz de falar, estão criadas as condições para a iniciação a comunicação escrita, ou seja, a criança está preparada para aprender a ler e a escrever”.

Para estas autoras, porque a competência escrita integra o "ler" e "escrever", o ensino-aprendizagem da comunicação escrita deve ser desenvolvido de forma progressiva para que o aprendente seja capaz de ler e compreender o que lê e escreve (*ibidem*). Por isso, as recomendações iniciais para quem ensina a leitura e a escrita, são as de estar ciente e de saber que essas habilidades são ensinadas e apreendidas progressivamente sem pressas, porquanto, são adquiridas na escola e alcerçadas no ambiente por toda a vida da pessoa (Diniz & Mendonça, 2004).

2.11.1 Aprender a desenvolver a habilidade da leitura inicial

No caso concreto de Moçambique, na aquisição das habilidades de leitura e da escrita encontramos dois grupos opostos, o primeiro, das crianças que tem o português como língua materna e o segundo, daquelas crianças que somente entram em contacto com a língua na sua chegada à escola. Porém, é importante que o professor e a escola saibam se organizar de modo a enquadrar os dois grupos. Por exemplo, para motivar para a escrita e garantir que os alunos tomem contacto com este código, Diniz e Mendonça (2004, p. 112), sugerem que “...se legendem todos os objectos e móveis da sala de aulas, e se afixem trabalhos da turma ou de outras turmas/classes, cartazes, imagens, fotografias, também legendados”. Outro conselho importante das autoras é que o professor estimule o máximo as actividades de pré-escrita, como desenhos, grafismos e recortes além de ter o hábito de escrever no quadro (nome da escola, sumários, dentre outras informações úteis) para que os seus alunos tenham um verdadeiro contacto com a leitura e a escrita iniciais (*ibidem*).

Para Diniz e Mendonça (2004, p. 113) “fazer desenhos diariamente na areia e/ou no papel é uma actividade extremamente importante e motivadora para os alunos”, pois “usar o papel de desperdício (só escrito de um lado e limpo do outro) é uma estratégia, a nível dos recursos didácticos, que pode ser extremamente eficaz”. Por um lado, “permite suprir carência de papel por parte dos alunos e, por outro, põe estes em contacto com a escrita, mesmo sem haver qualquer intenção de ler ou de copiar o material escrito” (*ibidem*).

Debruçando-se especificamente sobre os tipos de leitura, Gomes et al. (1991) em Tovela (1995) refere que existe dois tipos sendo, a leitura oral e a leitura silenciosa. A leitura oral que divide-se em individual, dialogada e coral enquanto a silenciosa é aquela que se efectua sem a interferência dos sons da voz (a partir da 2ª ou 3ª classe). Todos os tipos de leitura são muito importantes para o desenvolvimento da leitura nas crianças, contudo, Diniz e Mendonça (2004, p. 114) referem que “os professores do ensino básico têm muitas vezes a tendência de treinar só a leitura oral, o que fragiliza o processo de aprendizagem da leitura” depois, acrescentam que “a leitura, no verdadeiro sentido do termo, não é uma transposição da escrita para o discurso oral, não é uma oralização da escrita. Por isso, para garantir uma aprendizagem da leitura para a compreensão, o professor não pode limitar-se a exercitar os alunos na leitura oral” (*ibidem*). Portanto, deverá permitir que os alunos tenham oportunidade de efectuarem a leitura silenciosa porque ajuda na compreensão do que se lê.

Ainda sobre o exercício da leitura pelos alunos, Diniz e Mendonça (2004), referem que a assistência a aulas de Português numa escola rural permitiu-lhes verificar que na fase inicial da leitura, o tempo para treino de leitura de palavras e frases é insuficiente, pois, depois de 45 minutos, é normal a turma ter lido somente duas a quatro palavras, ou duas frases, quando na verdade, não há milagres na aprendizagem da leitura, ela é resultado de muita prática de leitura de palavras, frases e textos diferentes (Diniz & Mendonça, 2004, p. 115). A título de exemplo, estas autoras referem que “se a mesma palavra ou frase ou o mesmo texto é lido duas ou três vezes, os alunos decoram sem fazer o exercício de leitura propriamente dito”. Por isso, deve-se evitar o máximo a leitura das mesmas palavras, frases ou textos. As autoras esclarecem que devido à síndrome de turmas numerosas de que enferma o nosso ensino, este princípio pode não ser cumprido integralmente sendo, por isso, o trabalho de grupo a grande alternativa para a solução. Assim, Diniz e Mendonça (2004, p. 116) sugerem a realização das seguintes actividades de grupo com a duração aproximada de 45 minutos, onde cada um dos alunos terá lido pelo menos cinco frases, silenciosamente e em voz alta:

- Organizar a turma em grupos de 5 alunos (integrar, no mesmo grupo, alunos mais avançados e menos avançados, rapazes e meninas, com idades diferentes);
- Distribuir a cada grupo 5 frases diferentes; por exemplo, para uma turma de 40 alunos terá que organizar 8 grupos de 5 frases diferentes, sem ser necessário que estejam

interligadas (não se trata de textos, mas de frases soltas); as frases devem ser simples, integrando vocabulário cujo significado as alunos já conhecem, e sons já introduzidos;

- Dar aos alunos as seguintes instruções: cada aluno vai ler sozinho as frases; em voz alta, cada um dos elementos do grupo lê uma frase (todos tem que ler; se algum tiver dificuldade, deve ser ajudado por um colega);
- Passar pelos grupos para orientar e observar a actividade de leitura dos alunos;
- Trocar as frases entre os grupos que tiverem concluído a leitura das suas frases.

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de frases que podem ser dadas aos alunos:

Os macacos gostam de imitar.

Gosto de matemática.

Jogo a bola com o meu amigo.

Acordo e lavo a cara.

Vou para a escola.

Eles tiraram a panela do fogo.

A casa ardeu.

O professor joga futebol.

Este menino provocou o meu tio.

O meu pai comprou um cabrito (Diniz &

Mendonça, 2004).

2.11.2 Aprender a desenvolver a habilidade da escrita inicial

A aquisição da habilidade de escrita está inteiramente associada a da aquisição da leitura sendo, por isso, importante que o professor saiba trabalhá-las um pouco depois do desenvolvimento da oralidade.

Escrever, segundo Gomes et al. (1991) em Diniz e Mendonça (2004, p. 119), é uma actividade psicomotora, a que deve corresponder uma actividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que se referem”. Assim, toda a criança deve escrever apenas o que saber ler e o que compreende, pois, de contrário nada valerá. As autoras acrescentam, ainda, que “tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só se devia iniciar quando a criança já demonstrasse um certo grau de maturidade relativamente a aptidões psicológicas gerais (lateralização, motricidade fina, estruturação espaço-temporal). Estas aptidões eram consideradas, nesta perspectiva, como habilidades propedêuticas, ou seja, pré-requisitos necessárias a aprendizagem da escrita (Diniz & Mendonça, 2004, p. 120). Além destas actividades, as autoras aconselham a realização sistemática de outras actividades para a desenvolvimento da destreza manual, e da capacidade de produção de textos escritos (*ibidem*).

Tendo em conta o nosso conhecimento e experiência musical, a lateralização, a motricidade fina (psicomotricidade) e a estruturação espaço-temporal podem ser exercitados facilmente através da música onde canções e jogos apropriados poderão ajudar a criança a saber situar-se de forma lúdica. O exemplo, aqui apresentado pode ser replicado no âmbito da aprendizagem da habilidade de leitura onde canções didácticas poderão ajudar a desenvolver a pronúncia, dicção e articulação das palavras lidas.

2.12 Programas de Ensino e de Metodologias da Língua Portuguesa e de Ensino de Educação Musical versus Música no Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita Iniciais

O programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, I Ciclo e o Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, quanto a nós, apresentam-se como um conjunto de intenções que as Autoridades Educacionais Nacionais enunciam para a formação do cidadão moçambicano, no concernente ao uso e aproveitamento da Língua Portuguesa na comunicação e na auto-afirmação como pessoa humana desta pátria. Por isso, advogam a inserção do aluno na sociedade através dos quatro grandes pilares da educação, *saber ser, saber estar, saber estar com o outro e saber fazer*.

O primeiro programa é dirigido ao educando enquanto o segundo está direccionado ao futuro professor que por conseguinte vai implementar o primeiro. Contudo, os dois concorrem para o mesmo desiderato que é a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos. De seguida apresentam-se algumas leituras sobre estes dois programas e o Programa de Metodologia de Ensino de Educação Musical em relação a estratégias que privilegiam o uso da música no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

2.12.1 Programa da Língua Portuguesa do I Ciclo

O programa da Língua Portuguesa do I Ciclo, segundo INDE/MINED (2003), está organizado por áreas temáticas tais como: família, escola, comunidade, meio ambiente, dentre outras enquanto as competências básicas que os alunos devem desenvolver neste nível estão definidas em função dos objectivos específicos que revelam os novos estágios do saber, saber fazer, saber ser e saber estar.

O método de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita adoptado é o analítico-sintético (base grafémica) enquanto as estratégias de ensino devem basear-se “numa metodologia que torne o processo de ensino-aprendizagem *agradável, divertido e útil*, dando uma grande relevância à interacção professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade, de modo a proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, falar, ler e escrever, tendo em conta que só se aprende a ouvir, ouvindo; a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo” (INDE/MINED, 2003, p. 8). Contudo, o programa da Língua Portuguesa do I Ciclo não faz alusão a diversificação de estratégias de ensino que torne o processo de ensino *agradável, divertido e útil*, dando uma grande relevância à referida interacção professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade. Portanto, não especifica que tipo de estratégias devem ser adoptadas e usadas para atingir o almejado.

Fazendo jus ao nosso tema, julgamos que o ensino agradável e divertido deve incluir o lúdico no geral e a música em particular, além de abrir-se outros espaços para o implementador (professor) deste programa poder optar por outras estratégias que achar interessantes para a aprendizagem efectiva dos alunos.

2.12.2 Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa

O Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa é constituído pela introdução, objectivos gerais, visão geral dos conteúdos, sugestões metodológicas, plano temático e bibliografia. Na sua introdução, o Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa refere que este “pretende dar ao formando as diferentes técnicas e estratégias ligadas à docência desta disciplina” (INDE/MEC, 2006, p. 5). Conforme pudemos constatar, estas estratégias referem-se vagamente ao aludido ensino agradável, divertido e útil.

Devido ao papel que a Língua Portuguesa desempenha no processo do ensino e aprendizagem, o domínio e a diversificação das estratégias metodológicas no seu ensino apresentam-se fundamentais devendo, por isso, dotar-se os professores de uma formação psicopedagógica sólida que garanta o sucesso de todo o processo. Porém, tal como o Programa da Língua Portuguesa do I Ciclo, este, também não apresenta as estratégias lúdicas de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares em geral e os de leitura e escrita iniciais em particular.

Com a finalidade de observar o novo pensamento das Autoridades Educacionais Nacionais em relação ao ensino da Língua Portuguesa, consultamos o Programa de Didáctica da Língua Portuguesa I, que no entanto, ainda está em testagem em alguns IFP. Este programa é constituído pela introdução, competências a desenvolver, resultados da aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, visão geral do programa e plano temático. No capítulo sobre estratégias de ensino e aprendizagem não apresenta subsídios substanciais em relação ao uso da música somente no plano temático, especificamente, na unidade temática, “ensino e aprendizagem da leitura e escrita” onde aparece “ canções educativas” como conteúdo/tema. Por isso, no programa, não encontramos a clarificação em relação a maneira como as referidas canções podem operacionalizar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

2.12.3 Programa de Metodologia de Ensino de Educação Musical

O Programa de Metodologia de Ensino da Educação Musical é constituído pelo prefácio, introdução, objectivos, visão geral dos conteúdos do I e II semestres, planos temáticos detalhados do I e II semestres, avaliação e bibliografia.

Na introdução deste programa sintetiza-se que o mesmo,

Destina-se à formação musical dos Professores para o Ensino Primário e tem por objectivos não só fazer compreender a importância do Ensino de Educação Musical no currículo do Ensino Básico mas também sobretudo habilitá-los a ensinar os aspectos fundamentais da Música, num contexto e vivência multidisciplinares (INDE/MEC, 2006, p. 3).

Mais adiante, o programa refere que,

O formador do IFP deve preocupar-se em desenvolver nos formandos a capacidade de ensinar a Música partindo do fenómeno sonoro a nível físico e psicossociológico, para a prática musical activa como uma manifestação artística, nas vertentes técnica e expressiva, e para a ligação desta com as outras expressões artísticas, especialmente a Dança, Teatro e com as outras áreas do saber (*ibidem*).

Porém, em nenhum momento o programa faz alusão ao uso da música como auxiliar da aprendizagem de matérias curriculares de outras disciplinas em geral e da aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, em particular.

Compulsando sobre os três programas, constatámos que em nenhum momento faz-se alusão ao uso de metodologias e estratégias didáctico-pedagógicas que incluam, claramente, o lúdico em geral e a música em particular no ensino de conteúdos da Língua Portuguesa no I Ciclo. Na sua essência, os programas não prevêem a utilização da música como auxiliar de aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. Isto é, não trazem alguma explicitação em relação ao uso de estratégias que tornem o ensino, efectivamente, agradável, divertido e útil, como os mesmos sustentam, embora é sabido o quão são enfadonhas para as crianças, algumas das actuais estratégias metodológicas usadas para o ensino da leitura e da escrita iniciais.

2.13 Contribuição da música no ensino e aprendizagem lúdica da leitura e da escrita iniciais

A literatura especializada refere que a infância é a idade das brincadeiras, porquanto, por meio delas, a criança satisfaz as suas necessidades, interesses e desejos particulares para além de aprender e socializar-se com o meio onde está inserida (Dallabona & Mendes, 2004; Maurício, 2008). Por isso, julgamos pertinente que qualquer metodologia direccionada ao ensino e aprendizagem das crianças, para atingir os seus reais propósitos, inclua o lúdico. Deste modo, a presente investigação procura compreender as percepções dos professores do I Ciclo sobre a utilidade da música no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

2.13.1 O Lúdico no ensino e aprendizagem de crianças

A aprendizagem lúdica, ou seja, brincar aprendendo, apresenta-se como uma das grandes descobertas advogadas pelos chamados novos métodos educacionais referidos por Pilett (2008). Estas estratégias (lúdicas) de ensino e aprendizagem surgem em total oposição aos chamados métodos tradicionais de ensino e aprendizagem onde, segundo Piletti (2008), o aluno é apresentado como um sujeito passivo do processo e tem como missão receber os conhecimentos transmitidos pelo professor enquanto este é visto como um sujeito activo e detentor do saber e do legado da humanidade que são passado para as gerações ainda em preparação através da escola.

Justificando a adopção de estratégias que incluem o lúdico no ensino e aprendizagem, Dallabona e Mendes (2004) afirmam que o lúdico deve servir de meio didáctico-pedagógico

que envolve o aluno nas tarefas da sala de aula, assim como obriga o educador a ter claramente os objectivos em relação ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Na óptica de Maurício (2008), a aprendizagem lúdica, apresenta-se como um acto de brincar e jogar aprendendo que torna o indivíduo capaz de pensar, imaginar, interpretar e criar aspectos que propiciam autonomia, iniciativa, concentração e análise crítica para levantar hipóteses acerca dos factos bem como ensina-o a respeitar as regras e vivências colectivas. Com o seu posicionamento, este autor mostra-nos que a aprendizagem lúdica não se deve cingir somente a questões relativas a aquisição de comportamentos resultantes da absorção de conteúdos programáticos mas, também, deve levar o aprendente a desenvolver modos próprios de pensar, imaginar, interpretar e de criar, além da apropriação da autonomia individual, tomada de iniciativa e adopção de regras de vivência colectiva em sociedade, aspectos que julgamos serem de extrema importância para o enquadramento dos indivíduos - em escolarização e escolarizados - nas suas comunidades de origem.

Dissertando, ainda, sobre a aprendizagem lúdica como uma das estratégias de ensino e aprendizagem, Dallabona e Mendes (2004) indicam que a educação mediante actividades lúdicas demanda o acto consciente e planeado para resgatar a satisfação e o interesse do aluno. Para isso, o educador deverá repensar a sua própria prática pedagógica, com o intuito de inserir atitudes que prezem a reconstrução do pensamento e a maneira de perceber e compreender o conhecimento, devendo, deste modo, realizar modificações e transformações necessárias no seu modo de lidar com os alunos e com a construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem lúdica, segundo esta literatura, inclui diversas estratégias de ensino e aprendizagem como jogos lúdicos, música, dança (movimento corporal), drama e outras formas de brincar aprendendo.

2.13.2 A Música no ensino da leitura e da escrita iniciais

A música, em geral, tal como o movimento corporal, o drama e os jogos lúdicos, é uma das grandes estratégias de ensino e aprendizagem lúdica que pode contribuir grandemente para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais. Por exemplo, através do uso da canção (composição musical para a voz humana) e do ritmo (um dos elementos da música juntamente com a melodia e harmonia), a música oferece muitas facilidades de aprendizagens prazerosas, pois possui multifacetadas formas de o aluno absorver os conteúdos ensinados através da repetição, da memorização, treino da motricidade e outras. Portanto, a música

desenvolve as capacidades ou habilidades auditivas, áudio-visuais e de memória do aluno no diz que respeito a leitura das palavras, as capacidades ou habilidades psicomotoras e a coordenação áudio-manual e cálculo óculo-manual para a escrita.

No que se refere à leitura, o uso da canção ajuda a treinar os maxilares dos alunos para a boa pronúncia, dicção e articulação das palavras. O uso da canção poderá ajudar, também, na memorização e na exercitação da repetição das vogais, letras, palavras e frases em estudo. É de realçar que a repetição usando canções didáticas para a aprendizagem da leitura inicial poderá ser um meio deveras importante, pois através dela os alunos podem adquirir as competências requeridas sem alguma irritação. A realização de jogos de palavras para treinar a leitura e a pronúncia das palavras é outra forma prazerosa de aprender brincando, usando a canção.

No concernente à escrita, o uso do ritmo organizado pode ajudar a treinar a motricidade dos pulsos e dos dedos dos alunos, condições essenciais para segurar devidamente o lápis ou caneta durante a aprendizagem da escrita inicial das letras, vogais e palavras. Por sua vez, os jogos rítmicos podem ajudar na coordenação motora, uma actividade que se apresenta importantíssima na realização do ditado e da cópia, pois facilita a coordenação óculo manual, ou seja, o que o aluno vê no livro e transcreve para o seu caderno. A propósito, Nogueira (2003), reafirma que o trabalho com o ritmo e os jogos rítmicos populares poderão ajudar a desenvolver a coordenação motora nos estudantes, pois, com estes exercícios executados pelas mãos e pelos dedos prepara-se convenientemente a destreza manual, condição essencial para o exercício da escrita inicial. E acrescenta que, explorando-se adequadamente as possibilidades oferecidas pela canção pode-se melhorar a acuidade auditiva dos alunos, incluindo a percepção dos sons das palavras enquanto durante o canto exercitam as suas maxilas para pronúncia e soletração das palavras, um exercício fundamental na preparação da leitura inicial (*ibidem*).

Como se pode observar, o ensino da leitura e da escrita iniciais exige do professor diversas e diferentes estratégias que podem incluir o lúdico em geral e a música em particular porque inúmeras são as vantagens que esta estratégia tem oferecido.

É de salientar que nem todos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa podem ser medeidos usando a música, realça-se que esta pode ser usada, especialmente, em conteúdos relacionados com ensino e aprendizagem de vogais, consoantes e na introdução da maioria de letras do alfabeto, conteúdos ligados à higiene pessoal, dias da semana, produtos da machamba, dentre outros conteúdos ou temas curriculares. Por exemplo, para o ensino de vogais existem muitas canções como a canção, “Eu Tenho Cinco Letra”, que apresentamos de seguida.

I

*Eu tenho cinco letras que não custam aprender
Eu tenho cinco letras que não custam aprender*

coro

*Chamadas a e i o u/ chamadas a e i o u.
Chamadas a e i o u/ chamadas a e i o u.*

II

*Aquelas cinco letras não custam aprender
Aquelas cinco letras não custam aprender*

Coro

*Chamadas a e i o u, chamadas a e i o u
Chamadas a e i o u, chamadas a e i o u.*

Outra canção que pode ser usada para a leitura e aprendizagem de quase todas letras do alfabeto é a canção, “Indo Eu”. De seguida apresenta-se a melodia e a letra desta canção.

Indo Eu [Composer]

Indo eu i ndo eu a ca mi nho da es co la i ndo eu i ndo eu a ca
mi nho da es co la en con trei u ma im pá lá so pa ra di zer o I en con trei u ma im pá lá so pa
ra di zer o I

I

Indo Eu, indo Eu, a caminho da escola

Indo Eu, indo Eu, a caminho da escola

II

Encontrei uma Impala, só para dizer o “i”

Encontrei uma Impala, só para dizer o “i”

Numa aula de leitura e escrita iniciais, a canção pode ser usada em três dos quatro momentos que compõem o plano de aula, portanto, na fase da introdução/motivação, mediação/assimilação e no domínio e consolidação excepto no controlo/avaliação da aula.

Dependendo da planificação, dos objectivos que se pretendem alcançar e do material didáctico preparado, o professor pode usar a canção para a introdução/motivação dos alunos no início da aula; para a aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo a repetição da palavra-chave (mediação/assimilação), assim como poderá usar a música para a consolidação do aprendido (domínio e consolidação).

A literatura defende que, no início da aula, a música eleva os aspectos motivacionais da turma, pois unifica os alunos para um mesmo objectivo que é cantar que, ao mesmo tempo, é a ponte para a familiarização dos aprendentes com a matéria em estudo. Na fase da mediação e assimilação, a música funciona como um relaxante, pois a repetição, às vezes, é extremamente cansativa sendo, por isso, importante que os alunos realizem a repetição sem se darem em conta, devido as facilidades de aprendizagem que a canção pode oferecer.

Finalmente, a música pode ser usada na fase do domínio e consolidação, pois funciona como um elemento fundamental para a fixação e memorização da letra ou palavra em estudo.

No subcapítulo referente aos resultados da observação de aulas (o capítulo sobre apresentação e descrição de dados) na EPC do Zimpeto, apresentamos um exemplo dos passos que o professor pode seguir para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Metodologia, segundo Andrade (2006, p. 129), “é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”, enquanto Richardson (1999) refere ser um conjunto de procedimentos e regras utilizados por determinado método. Para Lakatos & Marconi (2003), metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos círculos da sociedade. Portanto, enquanto o primeiro autor considera metodologia como sendo os caminhos que se percorrem à busca do conhecimento, os dois últimos consideram-na como regras e procedimentos aplicados por um determinado método (Richardson, 1999) ou observados na construção do conhecimento (Lakatos e Marconi, 2003). Na presente investigação, corroborando com o posicionamento dos últimos autores, toma-se a metodologia como os diferentes procedimentos, regras e técnicas que foram aplicados para a realização desta pesquisa, seguindo as recomendações científicas.

3.1 Paradigmas de pesquisa

Paradigma é uma palavra de origem grega que significa “modelo” ou “padrão” a ser seguido em determinada situação. Coutinho (2011), como citado em Soeiro (2012) considera paradigma como um sistema de princípios, crenças e valores que orientam a metodologia e fundamentam as suas concepções numa dada epistemologia.

O paradigma de pesquisa, segundo Orlikowski e Baroudi (1991) como citado em Saccol (2009), está relacionado com determinadas crenças e pressupostos que temos sobre a realidade, sobre como as coisas são (ontologia) e sobre a forma como acreditamos que o conhecimento humano é construído (epistemologia). Deste modo, o paradigma resultante dessas crenças e pressupostos é que deverá guiar o método de pesquisa a ser adotado, isto é, a estratégia ou desenho geral de pesquisa é que deverá definir as técnicas de recolha e de análise de dados a serem empregues pelo pesquisador (*ibidem*).

Tendo em conta o foco central da presente investigação que se prende com a percepção dos professores do I Ciclo do Ensino Primário Moçambicano sobre a utilidade da música como auxiliar da aprendizagem no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, conjugado

com os objectivos formulados para consecução dos mesmos, o principal paradigma adoptado é o interpretativismo que demanda a utilização de métodos qualitativos. Contudo, pela necessidade da produção de alguns mapas, diagramas e outras representações estatísticas sobre idades, tempo de serviço dos respondentes da investigação, o paradigma interpretativista foi comungado com o paradigma positivista que preconiza a utilização de métodos quantitativos que, por sua vez, advogam o uso de procedimentos estatísticos da pesquisa. A combinação do quali-quantitativo, de acordo com Richardson (1999), permitiu descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interacção de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos pelos grupos sociais estudados.

3.2 *Método de estudo*

O método de estudo predominante nesta pesquisa é o de estudo de caso que, segundo Yin (2001) em Cesar (2006), é uma investigação empírica de um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. Portanto, uma pesquisa que busca dados primários de um fenómeno contemporâneo vivido em um determinado contexto. Entretanto, Bell (1989), como citado em Araújo et al. (2008), define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos. Assim, neste estudo toma-se a definição apresentada anteriormente por Yin (2001) citado em Cesar (2006), contudo, realça-se que, pela natureza do estudo, para além do método do estudo de caso foram, também, seguidos os métodos bibliográfico e documental.

A escolha do método de estudo de caso como o mais predominante prendeu-se, essencialmente com a necessidade de analisar as percepções dos professores sobre a utilidade da música (o caso deste estudo) como recurso didáctico pedagógico no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Primário.

3.3 *Instrumentos e técnicas de recolha de dados*

Os instrumentos de recolha de dados da presente investigação são constituídos pelo inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e o guião de observação, enquanto as técnicas específicas de recolha de dados compreenderam o questionário, a entrevista e a observação de aulas embora este último seja, também, considerado por alguns autores como um método de

estudo. De seguida, apresentam-se a estrutura, conteúdo e a finalidade dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

3.3.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é constituído por três partes ou dimensões onde na 1ª e 2ª dimensões, possui perguntas fechadas formuladas de forma simples de modo a facilitar a compreensão dos respondentes. As perguntas da 1ª dimensão são direccionadas para a obtenção do tipo do género humano, nível académico e a formação profissional dos respondentes. Na 2ª dimensão, as perguntas procuram obter as percepções sobre os métodos de ensino e aprendizagem e os métodos e estratégias específicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo. Finalmente, a 3ª dimensão contém perguntas semi-abertas e abertas destinadas a obter percepções e opiniões dos professores respondentes sobre a utilidade da música como auxiliar da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

A tabela 1 apresenta a estrutura e conteúdo do inquérito por questionário.

Tabela 1: Estrutura e conteúdo do inquérito por questionário

PARTES	CATEGORIAS/DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
I	Género, nível académico e curso de formação	Identificar o professor quanto ao género (masculino ou feminino), nível de formação académica e curso de formação profissional, bem como a sua experiência profissional, para analisar a sua legitimidade académica e profissional como professor do I Ciclo.	1-5
II	Métodos de ensino e aprendizagem, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e capacitação em matérias de leitura e da escrita no I Ciclo.	Averiguar o grau de conhecimento e utilização de métodos de ensino e aprendizagem e de métodos e estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelos professores bem como a sua participação em seminários de capacitação depois de começar a leccionar de modo a desenvolver as competências previstas nos alunos.	6-11
III	Métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita utilizando a música.	Averiguar a percepção dos professores sobre a utilidade da música no ensino e aprendizagem bem como a sua utilização como uma das estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.	12-15

Para apreciação do inquérito por questionário vide o anexo 1, na página 92.

O inquérito por questionário acima foi operacionalizado através do questionário, uma técnica de recolha de dados que, segundo Yaremko, Harari, Harrison e Lynn (1986) em Günther (2003), representa um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica. Assim, a técnica do questionário foi muito proveitosa neste trabalho, pois, permitiu colher informações gerais sobre as percepções dos professores quanto a utilidade da música no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

Na pesquisa, o inquérito por questionários e sua técnica foram aplicados a amostra constituída por professores com tempo igual a um e três anos de experiência de leccionação. O procedimento referente ao inquérito por questionário justifica-se pelo facto de existirem professores que estão no seu primeiro ano de leccionação no I Ciclo que, no entanto, devem fazer parte da pesquisa, pois leccionam aquele nível nas escolas escolhidas para pesquisa.

3.3.2 Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista, também, denominado por roteiro de entrevista é um dos instrumentos deste estudo e é corporizado por um conjunto de perguntas iminentemente abertas e algumas semi-abertas ou fechadas com uma estrutura flexível de forma a garantir a liberdade ao respondente para falar sobre a utilidade da música no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. Assim, as perguntas do roteiro de entrevista, tal como do inquérito por questionário, estão enquadradas em três partes ou dimensões.

As perguntas da 1ª dimensão são direccionadas para obter informações relativas ao género, nível académico e a formação profissional dos respondentes, enquanto a 2ª dimensão, contém as perguntas que procuram obter as percepções dos respondentes sobre os métodos de ensino e aprendizagem e os métodos e estratégias específicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo. A 3ª dimensão contém perguntas abertas destinadas à obtenção das percepções e opiniões dos professores.

A tabela 2 apresenta a estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista.

Tabela 2: Estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista

PARTES	CATEGORIAS/DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
I	Género, nível académico e curso de formação	Identificar o professor quanto ao género (masculino ou feminino), nível de formação académica e curso de formação profissional, bem como a sua experiência profissional, para analisar a sua legitimidade académica e profissional como professor do I Ciclo.	1-5
II	Métodos de ensino e aprendizagem, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e capacitação em matérias de leitura e da escrita no I Ciclo.	Averiguar o grau de conhecimento e utilização de métodos de ensino e aprendizagem e de métodos e estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelos professores bem como a sua participação em seminários de capacitação depois de começar a leccionar de modo a desenvolver as competências previstas nos alunos.	6-11
III	Métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita utilizando a música.	Averiguar a percepção dos professores sobre a utilidade da música no ensino e aprendizagem bem como a sua utilização como uma das estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.	12-15

Para apreciação e verificação do inquérito por entrevista da presente investigação vide o anexo 2, na página 96.

A operacionalização do inquérito por entrevista foi através da adopção da entrevista, uma técnica que, segundo Ruiz (2006), consiste num diálogo com o objectivo de colher de determinada fonte, pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento.

Em relação à sua consistência, Richardson (1999) afirma que a entrevista permite a interacção face a face, que é um carácter inquestionável de proximidade entre as pessoas e podendo, por isso, proporcionar uma melhor possibilidade de penetrar na mente e definição dos indivíduos entrevistados. Por isso, neste trabalho, a técnica de entrevista permitiu que se conseguisse colher as reais percepções dos professores do I Ciclo, pois através da interacção face a face entre o pesquisador e o entrevistado foi possível captar o real sentimento dos respondentes.

O inquérito por entrevista foi aplicado preferencialmente a professores com experiência igual ou superior a dez anos de serviço. Contudo, em locais onde não fosse possível encontrar professores com o tempo de serviço requerido optou-se em professores com experiência inferior ao requisito desejado.

3.3.3 Guião de observação de aulas

O guião de observação de aulas é último instrumento usado para recolher informações e dados desta investigação. Este instrumento é corporizado por quatro itens destinados a observar o trabalho do professor na sala de aula. Assim, permitiu observar e verificar os métodos e técnicas (gerais) de ensino e aprendizagem, os métodos e técnicas de ensino da leitura e da escrita bem como as estratégias que privilegiam a música na leccionação de conteúdos da leitura e da escrita no I Ciclo. O instrumento permitiu, ainda, que o pesquisador pudesse confrontar as respostas dos inquiridos em relação as suas próprias práticas na sala de aula.

A tabela 3 apresenta a estrutura e conteúdo do guião de observação.

Tabela 3: Estrutura e conteúdo do guião de observação.

PARTES	CATEGORIAS/DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
ÚNICA	Métodos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem	Verificar os métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores na sala de aula para aferir o grau da sua percepção	1
	Métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita utilizados pelos professores	Verificar os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, utilizados pelos professores na leccionação de matérias de leitura e da escrita no I Ciclo na sala de aula.	2
	Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita utilizando a música.	Verificar as estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, utilizados pelos professores na leccionação de matérias de leitura e da escrita no I Ciclo na sala de aula para ferir o grau de aplicação.	3
	Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo usando a música ou canção	Verificar, na sala de aula, a utilização, pelos professores, de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita usando a música ou canção para aferir o grau de percepção dos professores.	4

Para apreciação do guião de observação desta investigação vide o anexo 3, na página 98.

A operacionalização do guião de observação das aulas foi através da adopção da técnica de observação que permitiu verificar se os professores utilizam os diferentes métodos de ensino e aprendizagem em geral, assim como os métodos e estratégias específicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É de referenciar, ainda, que o guião de observação de aulas foi somente aplicado nas escolas das províncias de Manica e Maputo-Cidade devido a impossibilidade da sua aplicação na província do Niassa, pelo curto espaço de tempo da estadia do pesquisador.

3.4 População, amostra e sua caracterização

Neste subcapítulo apresenta-se a população e amostra da investigação, incluindo a caracterização da amostra.

3.4.1 População da pesquisa

População ou universo da pesquisa é definida por Marconi e Lakatos (2001, p. 108) como “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. Andrade (2006, p. 144) acrescenta que “o universo da pesquisa é constituído por todos os elementos de uma classe...” e esclarece que população representa o conjunto total de uma pesquisa e não se refere apenas a pessoas podendo abranger qualquer tipo de elementos: pessoas, pássaros, amebas espécies vegetais, etc. (Andrade, 2006). A população desta pesquisa é constituída por todos os professores do I Ciclo (1ª e 2ª classes) do Ensino Primário moçambicano, pois o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais abrangem as duas classes deste nível. Todavia, porque os estudos académicos nem sempre conseguem abarcar toda população em estudo devido ao tempo necessário para a sua realização e custos da operação, no presente estudo recorreu-se a uma amostra representativa da mesma população.

3.4.2 Amostra da pesquisa

A amostra de uma pesquisa é definida como “uma parte da população que reúne as mesmas características daquela” (Marconi & Lakatos, 2001, p. 108). Para a realização da presente pesquisa optou-se por uma amostra de escolha por conveniência, portanto, um tipo de amostragem não probabilística que, segundo Gil (1989), envolve pessoas disponíveis e

dispostas a participar na pesquisa. Assim, a amostra desta pesquisa é constituída pela totalidade dos professores (sexos masculino e feminino) que lecionaram o I Ciclo (1ª e 2ª classes), no ano lectivo de 2014, nas seis escolas primárias, designadamente: EPC de Metangula e EP de Manlia, na província do Niassa (região Norte); EPC Amílcar Cabral e EPC 7 de Abril, na província de Manica (região Centro) e EPC do Jardim e EPC do Zimpeto, na província de Maputo- Cidade (região Sul). A opção de envolver todos os professores do I Ciclo (1ª e 2ª classes) das escolas abrangidas pelo estudo justifica-se pelo facto de o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita abrangir as duas classes do ciclo.

Na tabela 4 apresenta-se a distribuição dos professores respondentes da investigação pelas escolas, províncias e regiões.

Tabela 4: Distribuição da amostra da pesquisa

Região	Província	Escola	Nº total de professores
Norte	Niassa	EPC de Metangula	4
		EP de Manlia	2
Centro	Manica	EPC Amílcar Cabral	6
		EPC 7 de Abril	15
Sul	Maputo-Cidade	EPC do Jardim	10
		EPC do Zimpeto	8
Total			45

3.4.3 Caracterização da amostra

A recolha de dados foi realizada em seis escolas das províncias de Niassa, Manica e Maputo-Cidade, envolvendo uma amostra de 45 professores onde 30 responderam ao inquérito por questionário enquanto 15 responderam ao inquérito por entrevista. Na província de Niassa foram inquiridos seis professores distribuídos pela EPC de Metangula e a EP de Manlia; na província de Manica foram inquiridos 21 professores das EPC Amílcar Cabral e EPC 7 de Abril de Chimoio e na província de Maputo-Cidade foram inquiridos 18 professores das EPC do Jardim e EPC do Zimpeto. Este horizonte de seis escolas compreende duas escolas urbanas e duas peri-urbanas situadas nas cidades de Maputo e de Chimoio e duas escolas rurais localizadas nos distritos de Lago e Marrupa, na província de Niassa.

A opção de realizar o estudo em escolas urbanas, peri-urbanas e rurais prende-se com a necessidade de colher, verificar e cruzar as informações vindas de diferentes realidades educativas do país, e a escolha de uma província em cada uma das três regiões do país deveu-se, também, a necessidade de confrontar diferentes percepções e sentimentos dos professores, pois cada uma das três regiões congrega aspectos sociopolíticos e culturais das comunidades ali residentes.

3.4.3.1 Professores da pesquisa

A presente pesquisa abrangeu um total de 45 professores correspondendo a 97.8% dos 46 previstos. Um professor da EPC 7 de Abril de Chimoio não pôde participar na pesquisa por estar enquadrado num horário diferente das restantes turmas da 1ª e 2ª classes. Deste modo, dos 45 inquiridos pela pesquisa 23 leccionam a 1ª classe, enquanto 22 leccionam a 2ª classe, sendo 33 professores do sexo feminino (73.3%) e 12 (26.7%) do sexo masculino. Quanto ao nível académico, 28 professores (62.2%) possuem a 12ª classe, oito (17.8%) a 10ª classe, cinco (11.1%) a Licenciatura, dois (4.4%) a 7ª classe e outros dois professores (4.4%) o nível de Bacharelato.

A maioria dos professores possui a formação psico-pedagógica, adquirida em instituições vocacionadas para o efeito, como CFPP (24.4%), IMAP e IFP (20% cada), ADDP (13.3%). A UP e outras instituições (8.9% cada) e o IMP (4.4%) apresentam-se como instituições que formaram poucos respondentes da pesquisa.

É de destacar que uma grande percentagem (75.4%) dos professores inquiridos referiu ter tido a disciplina de Metodologias de Educação Musical durante a sua formação psicopedagógica contra uma minoria (24.4%) que referiu nunca ter tido contacto com esta disciplina ou suas metodologias de ensino e aprendizagem.

No que concerne à experiência profissional dos inquiridos no I Ciclo, importa referir que a percentagem maior pertence aos professores com poucos anos de leccionação. Assim, dos 45 inquiridos apenas 3 professores, o correspondente a 7% (2.2 e 4.4, respectivamente), leccionam no I Ciclo há cerca de dez ou mais anos, contra a percentagem dos menos experientes que se situa em 27 professores (60%) que leccionam há sensivelmente três anos.

Em relação a experiência média encontramos 15 (33.3%) que referiram estar a leccionar no I Ciclo há cerca de sete anos.

A tabela 5 apresenta a distribuição dos professores por classe dentro do I Ciclo.

Tabela 5: Distribuição dos professores por escolas e classes do I Ciclo

Escola	Nº total de professores por classe	
	I Ciclo	
	1ª Classe	2ª Classe
EPC de Metangula	2	2
EP de Manlia	1	1
EPC Amílcar Cabral	3	3
EPC 7 de Abril	8	7
EPC do Jardim	5	5
EPC do Zimpeto	4	4
	23	22

Depois da caracterização dos professores envolvidos na pesquisa segue-se a caracterização das seis escolas, ou seja, os locais onde decorreu a recolha de dados da pesquisa.

3.4.3.2 Escola Primária Completa de Metangula

A EPC de Metangula localiza-se no Bairro de Sanjala, Célula “A”, na vila de Metangula, no distrito de Lago, na província de Niassa e classifica-se como uma das escolas rurais do estudo. Esta escola possui seis salas de aulas, distribuídas por dois blocos. No primeiro bloco, funcionam duas salas, a secretaria da escola e o gabinete do director, enquanto noutro bloco funciona o gabinete do director-adjunto pedagógico, a sala dos professores e uma pequena biblioteca. Esta escola possui, ainda, quatro latrinas para a comunidade escolar, um campo não convencional de jogos para aulas de educação física e actividades desportivas em geral. A escola possui, ainda, árvores de fruta e de sombra para o desfrute da comunidade escolar.

No ano lectivo de 2014, o ano em que se realizou a recolha de dados desta pesquisa, a escola matriculou 1570 alunos, sendo 870 do sexo masculino e 700 do sexo feminino, assistidos por 25 professores, onde 13 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino, em regime de dois turnos, um turno no período da manhã e outro no da tarde. O sector administrativo da escola possui quatro funcionários.

Em 2013, na disciplina da Língua Portuguesa, 1ª classe, a escola obteve um aproveitamento global calculado em 100% (56.6% do sexo feminino) contra 98.2% (56% do sexo feminino) do aproveitamento verificado em 2012. Na 2ª classe, a disciplina de Língua Portuguesa obteve 100% (57.7% do sexo feminino) contra 97% (48.5% do sexo feminino) do aproveitamento obtido no ano de 2012.

3.4.3.3 Escola Primária de Manlia

A EP de Manlia localiza-se no Bairro Manlia, na vila sede de Marrupa, distrito de Marrupa, província do Niassa e só lecciona o Ensino Primário do Primeiro Grau, sendo classificada como uma escola rural. No ano lectivo de 2014, a escola matriculou 448 alunos, sendo 218 do sexo masculino e 230 do sexo feminino, todos assistidos por seis professores, onde quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, distribuídos em três turnos diários.

No aproveitamento escolar, em 2013, a disciplina da Língua Portuguesa, 1ª classe, obteve um rendimento global de 84% (81% do sexo feminino) contra 87% (63% do sexo feminino), uma percentagem que foi atingida no ano de 2012. Na 2ª classe, em 2013, o aproveitamento foi de 69.8% (50% do sexo feminino) contra 59.6% (52.5% sexo feminino), do aproveitamento obtido no ano de 2012.

3.4.3.4 Escola Primária Completa Amílcar Cabral

A EPC Amílcar Cabral localiza-se entre as Avenidas 25 de Setembro e da Liberdade e Rua do Bárue, no centro da cidade de Chimoio, província de Manica. Esta é uma escola localizada na zona urbana da Cidade Municipal do Chimoio. No ano lectivo de 2014, a escola matriculou 1179 alunos onde 596 são do sexo masculino contra 583 do sexo feminino, todos assistidos por 27 professores, sendo 18 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Esta escola implementa o regime de três turnos por dia.

No aproveitamento escolar, em 2013, a disciplina da Língua Portuguesa, 1ª classe, obteve a percentagem global máxima de 100% (100% sexo feminino) contra a percentagem de 92.2% (100% sexo feminino) obtida em 2012. Na 2ª classe, obteve 97.2% (99% sexo feminino) do aproveitamento global contra igual percentagem obtida em 2012.

3.4.3.5 Escola Primária Completa 7 de Abril

A EPC 7 de Abril localiza-se no Bairro 7 de Abril, um dos mais populosos bairros da Cidade Municipal do Chimoio, província de Manica e é classificada como uma escola periurbana.

No ano lectivo de 2014 a escola matriculou 5510 alunos onde 2740 são do sexo masculino e 2770 do sexo feminino, todos assistidos por 92 professores, onde 60 são do sexo feminino e 32 do sexo masculino, em três turnos diários. Na área administrativa, a escola possui cinco funcionários.

No que tange ao aproveitamento escolar, no ano de 2013, a disciplina da Língua Portuguesa, 1ª classe, obteve um rendimento global de 83.5% (81.4% do sexo feminino) contra os 90.5% (92% do sexo feminino) obtidos em 2012. Na 2ª classe, o desempenho pedagógico dos alunos situou-se em 96.7% (97.2% do sexo feminino) contra 75.4% (78.4% do sexo feminino) do aproveitamento verificado no ano de 2012.

3.4.3.6 Escola Primária Completa do Jardim

A EPC do Jardim localiza-se na Rua da Agricultura, no Bairro do Jardim, no Distrito KaMubukwana, no Município da Cidade de Maputo e constitui o grupo das escolas urbanas desta pesquisa. No ano lectivo de 2014, a escola matriculou 2020 alunos assistidos por 49 professores, sendo 37 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Na área administrativa, a escola possui 12 funcionários.

Em relação ao aproveitamento escolar, no ano de 2013, a disciplina de Língua Portuguesa, 1ª classe, obteve uma percentagem global de 93.8% (50.8% do sexo feminino) contra 97.9% (66.8% do sexo feminino) do aproveitamento verificado em 2012. Na 2ª classe obteve 95.6% (54.3% do sexo feminino) contra 72.2% (54.1% do sexo feminino) do aproveitamento verificado no ano de 2012.

3.4.3.7 Escola Primária Completa do Zimpeto

A Escola Primária Completa do Zimpeto localiza-se no interior do Bairro Comunal do Zimpeto, também, no distrito de KaMubukwana, no Município da Cidade de Maputo, sendo a escola peri-urbana desta cidade. No ano lectivo de 2014, a escola matriculou 1.986 alunos da 1ª à 7ª classe (EP1 e EP2), assistidos por 41 professores onde cerca de 86% são do sexo feminino em três turnos, dois no período da manhã e um no período da tarde. No sector

administrativo a escola possui 15 funcionários. No período nocturno, a EPC do Zimpeto funciona como uma escola anexa da Escola Secundária Quisse Mavota e lecciona o I Ciclo do Ensino Secundário

No que respeita ao aproveitamento escolar, no ano de 2013 a disciplina da Língua Portuguesa, 1ª classe, obteve um rendimento global de 83.4% (89.5% do sexo feminino) contra 86,7% (85,8% do sexo feminino) do atingido em 2012. Na 2ª classe obteve um aproveitamento global situado em 73.5% (75.9% do sexo feminino) contra 74.2% (67.9% do sexo feminino) do aproveitamento atingido em 2012.

3.5 Administração dos instrumentos

A recolha de dados desta investigação, como se vem referindo, decorreu em seis escolas onde o primeiro instrumento, o inquérito por questionário, foi aplicado a 30 professores enquanto o segundo instrumento, o inquérito por entrevista, foi aplicado a 15 professores, de ambos os sexos. O terceiro instrumento, o guião de observação das aulas, foi aplicado (realizado) em 12 salas de aula, correspondendo a 12 professores do sexo feminino.

Antes da aplicação dos instrumentos, o pesquisador apresentou-se nas escolas de estudo com as credenciais passadas pela Faculdade de Educação (FACED) para efeito da recolha de dados e pediu a realização da mesma. Depois da autorização agendou um encontro preliminar com todos os professores da 1ª e 2ª classes, onde pediu-lhes para participarem na sua pesquisa e entregou-lhes a carta de consentimento para a sua leitura consciente e assinatura em caso de concordar para fazer parte do estudo. É de destacar que todos os professores concordaram em participar na pesquisa tendo, de seguida, combinado os dias da aplicação de cada instrumento. Para não prejudicar o curso normal das actividades lectivas, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista foram aplicados antes das actividades diárias ou durante o intervalo maior, conforme a disponibilidade e possibilidades dos inquiridos.

Entretanto, a observação das aulas decorreu no período lectivo, pois objectivava-se observar *in loco* o decorrer das aulas para verificar os procedimentos metodológicos e confirmar as informações constantes das respostas dos inquiridos.

3.5.1 Aplicação do inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi aplicado a 30 professores das seis escolas abrangidas pela investigação e a estratégia da aplicação consistiu em o pesquisador, nos dias previamente combinados, reunir os inquiridos numa sala e proceder à entrega dos inquéritos para o preenchimento individual na sua presença. Este procedimento permitiu que fosse possível voltar-se a explicar os objectivos da pesquisa e esclarecer as dúvidas e desvios de compreensão em relação a certas questões contidas no instrumento. No acto da devolução dos inquéritos depois do preenchimento pelos inquiridos, o pesquisador procedeu sempre à verificação dos mesmos para certificar-se se todas as perguntas teriam sido devidamente respondidas.

3.5.2 Aplicação do inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista, pela sua natureza, foi administrado individualmente a 15 professores depois da autorização pelos gestores das escolas e da aceitação dos próprios professores respondentes. Para tal, o investigador combinou previamente o período do dia e a hora da entrevista fora do tempo de trabalho do inquirido, de modo a não prejudicar o decorrer normal das aulas. É de realçar que as perguntas do instrumento foram estruturadas para evitar as mudanças do sentido da conversação e por forma a obter a real informação que o investigador se dispunha a recolher. A propósito, Gil (1999, p. 118) afirma que a conversação “se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redacção permanece invariável para todos os entrevistados”. Com este procedimento técnico, a conversação entre o investigador e o investigado decorreu de forma aberta e franca, pois este permitiu aos inquiridos exprimirem-se à vontade.

A tabela 5 apresenta a distribuição dos respondentes do questionário e da entrevista.

Tabela 5: Distribuição dos professores respondentes pelos instrumentos.

Escola	Inquérito por questionário	Inquérito por entrevista	Total de professores
EPC de Metangula	2	2	4
EP de Manlia	2	0	2
EPC Amílcar Cabral	6	0	6
EPC 7 de Abril	11	4	15
EPC do Jardim	6	4	10
EPC do Zimpeto	3	5	8
Total	30	15	45

Na tabela acima não é apresentada a informação referente ao guião de observação de aulas, pois este envolve uma selecção dos mesmos respondentes do questionário e da entrevista.

3.5.3 Aplicação do guião de observação

O guião de observação de aulas foi aplicado a 12 professores depois do investigador combinar com os visados. Deste modo, o investigador procedeu à assistência de 12 diferentes tipos de aulas da disciplina de Língua Portuguesa onde se destacam os temas referentes a introdução de letras como “**q**” e “**z**”, nas turmas da 1ª classe e a introdução da letra “**x**” com os cinco valores fonéticos e das letras “**qua**”, “**que**” e “**qui**” nas turmas da 2ª classe.

Na tabela 6 apresentam-se as escolas e o número de aulas observadas.

Tabela 6: Observação de aulas por escola e província.

Província	Escola	Classe	Nº de aulas	Tipo de aulas
Manica	EP Amílcar Cabral	1ª classe	1	Dupla
		2ª classe	1	Dupla
Maputo-Cidade	EPC Jardim	1ª classe	2	Duplas
		2ª classe	4	Simple
	EPC Zimpeto	1ª classe	2	Simple
		2ª classe	2	Simple

A observação de aulas, segundo a tabela acima, abrangeu um total de 12 professores sendo cinco professores da 1ª classe e sete professores da 2ª classe. Assim, o investigador procedeu a observação de duas aulas simples e três duplas na 1ª classe e seis simples e uma dupla na 2ª classe nas três escolas, sendo uma em Manica e duas no Maputo-Cidade.

3.6 Técnicas de análise de dados

A análise de dados é uma actividade que consiste na transformação das informações recolhidas no terreno em dados objectivos, ou seja, as informações recolhidas são analisadas, classificadas e interpretadas para a percepção do fenómeno em volta da pesquisa (Bell, 1997). Os dados desta pesquisa, como se referiu anteriormente, são iminentemente *qualitativos*, portanto, baseados em percepções e concepções dos professores sobre a utilidade da música como auxiliar da aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

Na análise dos dados qualitativos desta pesquisa foi usada a técnica de *análise de conteúdo*, pois esta permite aferir o alcance das opiniões, percepções, concepções e sentimentos dos respondentes. Assim, a análise de conteúdo foi feita para interpretar as respostas das perguntas abertas e semi-abertas do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário.

No processo da análise de conteúdo, os dados recolhidos mereceram o seguinte tratamento:

- Transcrição e organização de todas respostas das perguntas semi-abertas e abertas dos questionários e das entrevistas gravadas;
- Agrupamento ou classificação dessas respostas mediante o estabelecimento de relações entre si, segundo as diferentes dimensões constantes do questionário ou da entrevista;
- Codificação e categorização de cada agrupamento de dados (respostas).

A codificação e a categorização dos dados permitiram uma leitura coerente sobre os mesmos, pois foram agrupados de acordo com os atributos, a semântica, a divergência ou convergência, a tendência, a regularidade e a possibilidade de generalização (Bell, 1997).

Para os dados quantitativos resultantes das perguntas fechadas dos questionários foi realizada uma análise estatística usando o pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* 20.0, disponível no computador pessoal do pesquisador. Assim, estes dados foram codificados e colocados numa base de dados que permitiu a sua interpretação através de procedimentos estatísticos que integraram o cálculo da frequência dos respondentes em relação às respostas e as suas respectivas percentagens produzidas em gráficos, tabelas e outras representações estatísticas que podem ser encontradas ao longo do trabalho.

3.7 Validade e fiabilidade

De acordo com Saccol (2009), validade diz respeito ao grau em que um instrumento de pesquisa mede, de facto, o que se deseja medir, ou seja, se o instrumento consegue medir o conceito ou ideia central que está sendo pesquisada. Na pesquisa, a validade é efectiva quando a pesquisa desempenhar o papel para o qual fora produzida. Neste sentido, a validade consiste em saber se um determinado método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.

Fiabilidade de uma pesquisa, segundo Bell (1997), consiste na capacidade desta fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. Portanto, sempre que uma pesquisa for realizada em situação da mesma amostra, instrumentos e métodos deverá produzir resultados semelhantes.

Para permitir a validade e fiabilidade dos instrumentos da pesquisa, estes foram submetidos à apreciação e análise de dois docentes da área de metodologias de pesquisa científica de duas universidades públicas, sendo um da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e outro afecto à Universidade Pedagógica (UP), em Maputo. Depois da análise dos instrumentos e emitidas as devidas observações pertinentes foi realizada a pré-testagem, em três escolas que reúnem as características das escolas abrangidas pela pesquisa. Assim, a pré-testagem do inquérito por questionário, do inquérito por entrevista e do guião de observação foi feita com o objectivo de verificar o grau de precisão e objectividade das perguntas de modo a garantir uma maior compreensão das questões constantes dos instrumentos.

Para a validação e confiabilidade da pesquisa foram utilizadas três técnicas de recolha de dados que são o questionário, a entrevista e a observação de aulas. Estas técnicas permitiram a triangulação dos dados para apurar-se a sua consistência de forma a eliminar qualquer subjectividade e/ou preconceitos que derivem dos instrumentos de recolha de dados, das fontes de informação ou do próprio investigador. A realização da triangulação de dados desta pesquisa justifica-se por, de acordo com Yin (2005), como citado em Deus et al., (2010), ser um procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que [...] a confiabilidade de um estudo de caso poderá ser garantida pela utilização de diferentes fontes de evidências, e a significância dos achados ganha mais qualidade ainda se as técnicas utilizadas tiverem sido distintas. Ainda sobre importância da triangulação de dados, os referidos autores afirmam que a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias (Deus et al., 2010). O modelo de triangulação utilizado é o do tipo quantitativo - qualitativo e consistiu na confrontação de dados recolhidos por diferentes instrumentos e técnicas como é o caso do inquérito por questionário (dados quantitativos), o inquérito por entrevista (dados qualitativos) com os dados recolhidos através do guião de

observação de aulas. Depois foi feito o cruzamento destes dados de modo a tirar as reais ilações com relação às respostas dos respondentes ao tema central da pesquisa.

3.8 Questões éticas

No desenvolvimento desta pesquisa pautámos pelo respeito aos aspectos éticos, pois segundo Oliver (2010), toda informação que se queira usar como dado de uma pesquisa tem seu dono devendo, por conseguinte, pedir-se a permissão ou autorização para recolhê-la. Desta maneira, os grandes aspectos éticos como a participação voluntária e sem prejuízo do respondente, o anonimato e o sigilo através da protecção da identidade dos respondentes e outras formas eticamente aceites, nortearam o desenvolvimento de todo o trabalho desta pesquisa.

Na aplicação do questionário, da entrevista e na observação das aulas os respondentes, foram previamente informados sobre a hora e o local onde decorreu cada actividade e tiveram de concordar para que a actividade fosse realizada. O pedido de participação no estudo e a permissão para o uso do material recolhido foram formulados por escrito através da carta de consentimento (vide o anexo 4, página 99), onde vem indicada a finalidade do trabalho e o destino a dar ao material recolhido. Deste modo, o desenvolvimento deste trabalho teve como compromisso, respeitar todas as premissas básicas da ética para uma pesquisa efectuada numa escola.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DE DADOS

O capítulo apresenta e descreve os dados para o presente estudo, ou seja, as respostas dos inquiridos às perguntas dos instrumentos de recolha de dados baseados nas seguintes perguntas de partida: (a) Qual é a percepção que os professores têm sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais? (b) Quais são as estratégias metodológicas usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais? (c) De que modo os professores usam a música como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?

Este capítulo apresenta e descreve, ainda, os resultados da observação das aulas e confronta-os com os recolhidos através dos primeiros dois instrumentos referidos anteriormente. É de referenciar que as perguntas de pesquisa foram concebidas para a operacionalização da pergunta-problema formulada da seguinte maneira: “De que modo os professores do I Ciclo do Ensino Primário moçambicano percebem a utilidade da música como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais?”.

A apresentação e descrição dos dados da pesquisa estão organizadas de acordo com os instrumentos e técnicas de recolha de dados usados e contêm tabelas e gráficos com um comentário ou uma observação, segundo as necessidades de visualização da informação. Assim, teremos os dados organizados em secções que correspondem a cada uma das três dimensões que constituem os inquéritos por questionário e por entrevista, enquanto os dados referentes ao guião de observação de aulas estão organizados segundo os quatro itens que compõem o instrumento.

4.1 Dados recolhidos através do inquérito por questionário

Na recolha dos dados do inquérito por questionário foi aplicada a técnica do questionário a 30 professores. De seguida apresentam-se e descrevem-se os dados deste instrumento.

4.1.1 Dimensão sobre género, nível académico e formação profissional

Em relação ao género dos inquiridos pelo inquérito por questionário, num horizonte de 30 professores que responderam ao instrumento, 23 (76.7%) são do sexo feminino enquanto sete

(23.3%) são do sexo masculino. Estes dados mostram com evidência que, nas escolas abrangidas pela pesquisa, o I Ciclo (1ª e 2ª classes) é, maioritariamente, leccionado por professoras contra uma percentagem de menos de um terço de professores envolvidos com o mesmo nível. Este dado pode estar a indicar que a maioria das direcções das escolas primárias têm colocado professoras, neste nível de ensino.

No que toca ao nível académico, a maioria, totalizando 18 respondentes, calculados em 62%, tem o nível de 12ª classe, enquanto o outro extremo, portanto, a minoria de apenas um respondente (3.3%) possui a 7ª classe. Os restantes níveis dos respondentes distribuem-se em oito inquiridos, onde cinco possuem a 10ª classe e três com o nível de licenciatura, o correspondente a 26.7% e 10%, respectivamente.

No Gráfico 1 pode-se observar as tendências académicas dos respondentes da pesquisa.

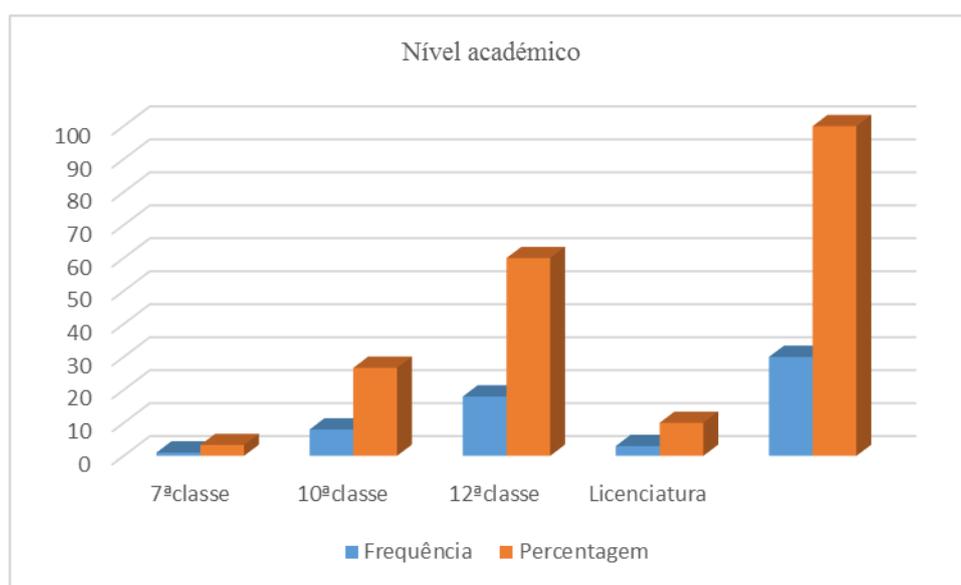


Gráfico 1: Nível académico dos respondentes do questionário

Segundo este gráfico, a maioria dos professores inquiridos, sexos masculino e feminino, possui a 12ª classe seguido pelos professores que possuem o nível da 10ª classe.

Em relação a pergunta sobre formação profissional (perg. 3), referir que do horizonte de 30 inquiridos, nove (30%) responderam que realizaram a sua formação nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) enquanto três grupos de seis inquiridos cada (20% cada

grupo) formaram-se nas Escolas de Professores do Futuro (EPF), da Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP), nos Institutos de Formação de Professores (IFP) e nos Institutos do Magistério Primário (IMAP). Os restantes respondentes distribuem-se em um grupo de dois (6.7%) que foi formado por instituições não vocacionadas a formação de professores contra o grupo de um respondente apenas (3.3%) que se formou pela Universidade Pedagógica.

O Gráfico 2 ilustra a distribuição dos respondentes pelas instituições de formação.

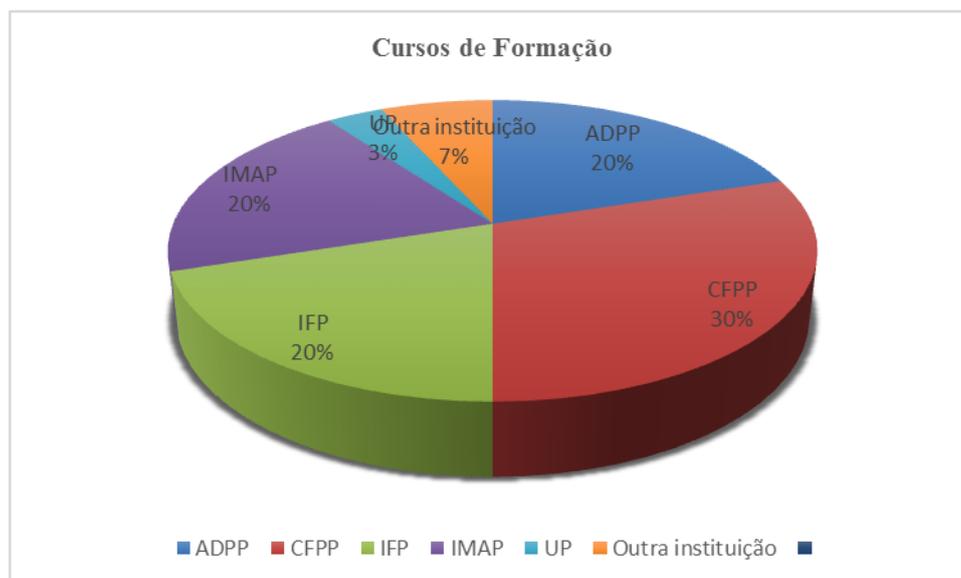


Gráfico 2: Instituições de formação dos respondentes da pesquisa

Como ilustra o Gráfico 2, a maioria dos professores inquiridos, sexos masculino e feminino, teve a sua formação psicopedagógica nos Centros de Formação de Professores Primários, seguida de três instituições com a mesma percentagem, portanto, a ADPP, os IFP e os IMAP. Estas últimas instituições de formação de professores são seguidas por um conjunto de instituições que não estão vocacionadas à formação psicopedagógica e pela UP, a instituição que poucos quadros formou entre os inquiridos. Estes dados mostram que 93% de professores inquiridos possuem a formação psicopedagógica o que é muito importante para a melhoria da qualidade de educação embora este dado não seja o único indicador da qualidade.

Na quarta pergunta procurou-se saber se os inquiridos fizeram alguma especialização em metodologias de ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina durante a sua formação psicopedagógica. Do total de 30 inquiridos, 16 respondentes (53.3%) responderam

negativamente enquanto onze, o correspondente a 36.7%, responderam positivamente, revelando que fizeram especialização em ensino e aprendizagem de uma disciplina contra três (10%) que não responderam a pergunta. Estes dados percentuais demonstram que a maioria dos professores inquiridos (53.3%) não possui especialização em metodologias de ensino de uma disciplina específica, pois os onze inquiridos que responderam favoravelmente quando acrescidos aos três que não responderam perfazem uma elevada percentagem. Entretanto, a falta da especialização em metodologias de ensino e aprendizagem de pelo menos uma disciplina específica não deve constituir uma preocupação, pois a este nível os professores devem ser “generalistas”, ou seja, são preparados para leccionar todas disciplinas da 1ª à 7ª classe, sem nenhuma exceção.

Ainda no concernente a especialização em metodologias de ensino e aprendizagem de determinadas disciplinas curriculares do Ensino Primário, na quinta pergunta, os respondentes foram questionados se durante a sua formação psicopedagógica tiveram a disciplina de Educação Musical ou metodologias de ensino e aprendizagem desta disciplina. Respondendo a esta questão, do horizonte de 30 inquiridos, 24 respondentes (80%) afirmaram que sim, enquanto seis (20%) responderam negativamente. Com estas respostas, os respondentes evidenciaram inequivocamente que deviam possuir conhecimentos sobre métodos e estratégias que privilegiam a música como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, dado que, por sua vez, justificaria o privilegiar de estratégias que incluem a música no ensino de conteúdos da Língua Portuguesa em geral e conteúdos de leitura e escrita iniciais em particular. Contudo, o Programa de Metodologia de Ensino de Educação Musical mostra que em nenhum momento os formandos são dotados de conhecimentos e estratégias para o efeito.

4.1.2 Dimensão sobre percepções dos professores sobre uso de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo

Nesta dimensão os respondentes foram inquiridos sobre o tempo que leccionam no I Ciclo, sobre os metodologias de ensino e aprendizagem, sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, bem como sobre capacitação ou capacitações em metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo.

A sexta pergunta (a primeira pergunta desta dimensão) procurou saber sobre o tempo que o respondente vem leccionando no I Ciclo. De um total de 30 respondentes, 26 (86.7%) revelaram que estão a leccionar neste nível há cerca três anos enquanto outros quatro inquiridos (13.3%) referiram estar a leccionar neste nível há mais de cinco anos. Os dados percentuais acima mostram de forma clara que a maioria dos professores inquiridos tem cerca de três anos de leccionação no I Ciclo, situação que pode ter ajudado pouco nas pretensões da pesquisa. Ademais, esta situação constrange sobremaneira porque, segundo a nossa experiência, os primeiros níveis do Ensino Primário deveriam ser assistidos por professores com larga experiência de docência, pois esta tem sido a garantia de um bom trabalho na sala da aula. Estes dados, também, parecem legitimar os resultados da observação de aulas e confirmar as fragilidades que o sistema educativo moçambicano tem apresentado.

No que se refere a sétima pergunta que é relativa aos métodos de ensino e aprendizagem, do horizonte de 30 inquiridos, um grupo de 18 (60%) referiu que utiliza apenas o método de elaboração conjunta enquanto outro grupo de três inquiridos (10%) privilegia a conjugação dos métodos de elaboração conjunta e do trabalho independente. Depois apresenta-se um grupo de dois inquiridos (6.7%) que privilegia o método do trabalho independente, a elaboração conjunta e trabalho em grupo, seguidos por dois grupos de um respondente (3.3% cada) que respondeu preferir a combinação dos métodos de exposição, trabalho independente e a elaboração conjunta e os métodos de exposição, trabalho independente, elaboração conjunta e trabalho em grupo. O último grupo é o de cinco inquiridos (16.7%) que não se dignaram em responder a esta pergunta.

Observe-se o Gráfico 3 que indica a percentagem de respostas dos inquiridos sobre os métodos de ensino e aprendizagem.

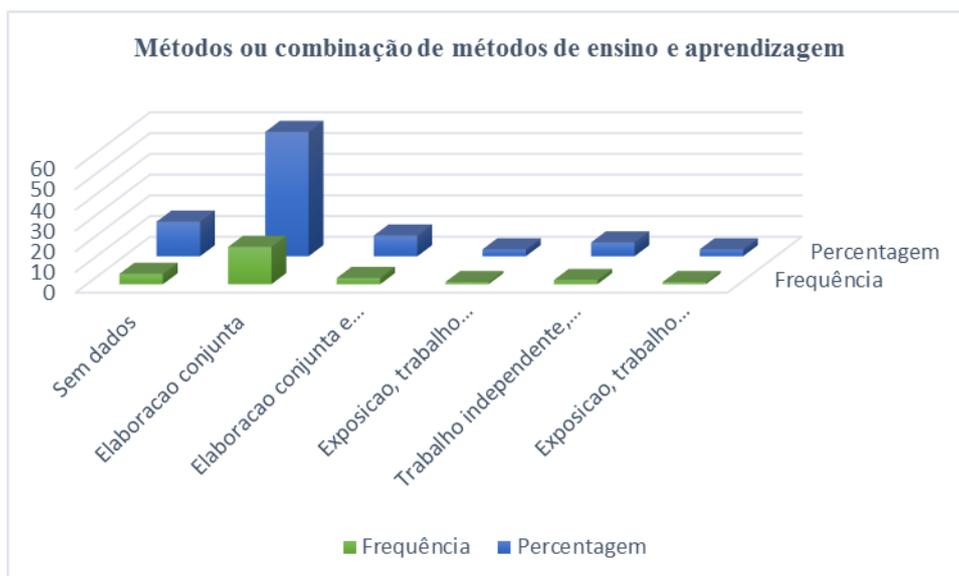


Gráfico 3: Métodos ou combinação de métodos de ensino e aprendizagem

Na oitava pergunta procurou-se saber se os inquiridos têm beneficiado de capacitação em métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desde que começaram a leccionar naquele nível. Assim, de um total de 30 inquiridos, 20 (66.7%) responderam afirmativamente que tiveram seminários de capacitação enquanto oito dos inquiridos (26.7%) responderam que não enquanto dois respondentes (6.7%) não se dignaram a responder a questão.

Na nona pergunta procurou-se saber sobre os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, utilizados pelos professores na leccionação das classes do I Ciclo. De um horizonte total de 30 professores inquiridos, 24 (80%) responderam que usam o método analítico-sintético enquanto cinco respondentes (16.7%) referiram usar os métodos analíticos ou globais contra um respondente (3.3%) que referiu privilegiar os métodos sintéticos.

De seguida, o Gráfico 4 faz a demonstração das percentagens sobre o uso de métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais pelos professores do I Ciclo.



Gráfico 4: Métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

No que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o Gráfico 4 demonstra que a maioria dos professores está efectivamente a trabalhar conforme a recomendação das autoridades educacionais, portanto, utilizam o método analítico-sintético na abordagem de conteúdos de leitura e da escrita no I Ciclo. Sabendo que o método adoptado para o ensino de conteúdos da leitura e da escrita neste nível é o analítico-sintético, causa alguma sensação que ainda existam professores que utilizam os métodos analítico e sintético, separadamente. Porém, para o nosso alívio, a observação das aulas permitiu verificar que todos os professores assistidos usaram o método recomendado, ou seja, o método analítico-sintético.

Na décima pergunta, onde se procurava saber sobre estratégias ou combinação de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que os professores do I Ciclo têm utilizado nas suas aulas, dois grupos com cinco respondentes (16.7% cada) afirmaram que privilegiam a combinação da frase, imagem, soletração e música e a combinação da imagem, música e jogos, respectivamente. Depois posicionam-se três grupos com três respondentes cada (10% cada) que afirmaram preferir as seguintes combinações estratégicas: (i) imagem-soletração, música-jogos; (ii) soletração-imagem; e (iii) frase-imagem-soletração-música. De seguida aparece um grupo de dois inquiridos (6.7%) que afirmaram privilegiar a soletração, música e jogos. Depois deste grupo posicionam-se, ainda, nove grupos de um respondente cada (3.3% cada) que referiram preferir as seguintes combinações de estratégias: (iv) Frase-imagem-

soletração-música-jogos-encenação; (v) frase-imagem-música; (vi) frase-imagem-jogos; (vii) soletração-música-jogos; (viii) música; (ix) imagem-música-jogos-encenação; (x) frase-imagem; (xi) imagem-soletração; e (xii) imagem-jogos.

No Gráfico 5 pode-se observar a apresentação exaustiva das percentagens das respostas dos inquiridos em relação as estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.



Gráfico 5: Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

O Gráfico 5 ilustra que das diversas estratégias utilizadas pelos professores no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais predominam as combinações da (i) frase-imagem-soletração-música e (ii) imagem-música-jogos (17%) e (iii) imagem-soletração-música-jogos; (iv) soletração-imagem e (v) frase-imagem-soletração-música. Entretanto, o gráfico mostra que estas combinações são seguidas de outras de menor expressão. A confrontação destes dados com os da observação de aulas foi possível verificar que infelizmente, na prática, os professores invariavelmente usam outras estratégias fora das baseadas na frase ou na música, pressupondo que o conhecimento sobre estratégias de ensino e aprendizagem existe mas a sua aplicação prática é de certa maneira deficitária.

Na pergunta onze, a última pergunta desta dimensão, onde procurou-se compreender a avaliação que cada docente faz aos seus alunos, no que se refere às competências de leitura e de escrita. Respondendo a esta questão, 18 dos inquiridos (60%) consideram que os seus

alunos estão num nível “suficiente” enquanto 12 dos inquiridos (40%) afirmaram que estão no nível “bom”. A avaliação “suficiente” de competência de leitura e de escrita iniciais nos alunos por 60% dos professores respondentes da pesquisa contra os 40% de professores que classificaram os seus alunos em nível “bom”, pode estar a revelar a consciência de que, efectivamente, o nível de desempenho é baixo e que ainda existe muito campo para melhorar. Tendo em conta que o nível de aproveitamento dos estudantes em qualquer currículo almeja o excelente, esta avaliação mostra uma insatisfação dos respondentes em relação ao seu próprio trabalho. É de recordar que na apresentação do problema desta pesquisa vimos que tanto os relatórios de monitoria feitos pelas autoridades da educação bem como os pronunciamentos da sociedade em geral, através da imprensa escrita, radiofónica e televisiva, denunciam a falta de competências de leitura e de escrita na maioria dos educandos de todos níveis do Ensino Primário moçambicano.

4.1.3 Dimensão sobre percepções dos professores quanto à utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais

Na pergunta doze, a primeira desta dimensão, a pesquisa procurou saber se a música é, efectivamente, utilizada como estratégia didáctico-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais no I Ciclo. Assim, 24 (80%) respondentes do horizonte de 30 inquiridos responderam afirmativamente, que utilizam a música como estratégia de ensino no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita enquanto seis (20%) afirmaram que não utilizam música na leccionação.

Ainda na pergunta 12, na alínea a), prevendo-se que os inquiridos respondam que têm utilizado música nas suas aulas de leitura e de escrita iniciais, a pesquisa procurou saber sobre os conteúdos/temas da Língua Portuguesa que os professores têm privilegiado o uso da música na sua leccionação. De um total de 30 inquiridos, 25 (83.4%) responderam à questão, enquanto cinco (16.6%) não se dignaram a responder. Assim, os 25 respondentes afirmaram privilegiar a música na leccionação e indicaram os seguintes conteúdos/temas: (i) ensino de vogais (a e i o u); (ii) leitura e escrita de vogais; (iii) ensino de sílabas; (iv) ensino de consoantes; (v) introdução de letras; (vi) ensino das fábulas, lenga-lengas; (vii) divisão silábica e, (viii) a leitura de vogais. Debruçando-se sobre suas actividades lectivas auxiliada pela música, uma respondente afirmou: “*na introdução das minhas aulas sempre uso canções*

objectivas para introduzir ou motivar os alunos para introduzir o estudo de vogais” (questionário 3). Estes dados mostram que efectivamente existe uma boa percepção dos professores respondentes sobre o papel e a importância da música como auxiliar das aprendizagens da leitura e da escrita no I Ciclo, pois efectivamente, os conteúdos aqui arrolados são facilmente abordados usando a música porque a ludicidade da música permite que os alunos memorizem e fixem as palavras sem grande esforço.

Na pergunta seguinte (perg. 13) em que se procurava conhecer as estratégias de abordagem de conteúdos curriculares com o auxílio da música. Tal como na primeira pergunta, 25 professores responderam à questão enquanto cinco não responderam. Os respondentes afirmaram que utilizam o canto individual e em grupo como algumas das estratégias de abordagem, no ensino da leitura e da escrita iniciais. A propósito, uma respondente afirmou o seguinte: *“canto canções objectivas onde as crianças através destas canções ficam motivadas e aperfeiçoam a oralidade”* (questionário 3). Ainda à mesma pergunta, outra respondente afirmou que na introdução de uma letra *“na base de cantar, um dos alunos canta e alguns respondem capturando as palavras que a professora depois repisa como importante”* (questionário 16). De seguida apresentam-se outras afirmações dos respondentes sobre as estratégias de ensino da leitura e da escrita iniciais usando a música: *“Tenho mandado um aluno para cantar uma canção que inclui a matéria a abordar...; Dou canção que fala de vogais ou letra, às vezes passo uma frase no quadro...”* (questionários 19 e 21). Entretanto, alguns professores inquiridos afirmaram que utilizam música somente para motivar os alunos para depois introduzirem a matéria em estudo. De seguida observe-se a resposta apresentada por uma das respondentes quando afirma que, *“por exemplo, mando as crianças entoar uma canção, batendo as palmas, tocar os instrumentos musicais como chocalho e tambores para depois introduzir a matéria do estudo”* (questionário 4).

A décima quarta pergunta, a terceira aberta desta dimensão, que procurava perceber o modo como a música pode auxiliar o ensino da leitura e da escrita iniciais. Do horizonte de 30 inquiridos, um grupo de 24 (80%) respondeu à questão, enquanto seis (20%) não se dignaram a responder. Os 24 que responderam positivamente afirmaram que a música auxilia-os de diversas maneiras, podendo ser através da memorização dos conteúdos pelos alunos, aprendizagem lúdica e outras formas. De seguida apresentam-se alguns depoimentos dos respondentes sobre o modo como a música pode auxiliar a aprendizagem da leitura e da

escrita iniciais: (i) “*a música auxilia na memorização dos conteúdos, a criança aprende brincando e cantando*”; (ii) “*No I Ciclo a música auxilia a aprendizagem da seguinte maneira: enquanto canta a criança assimila, escreve e cresce psicologicamente*”; (iii) “*as crianças gostam de cantar e elas memorizam facilmente algo cantado do que algo falado, logo, a música serve como um instrumento importante na aprendizagem porque mesmo fora da sala a criança vai cantando o que aprendeu*”; (iv) “*através da música a criança grava e memoriza a matéria e dificilmente esquece, faz com que a criança faça a repetição da matéria*”; (v) “*usando a música ou canção é positivo para as crianças porque memorizam as letras e é vantajoso para o ensino e aprendizagem*” (questionários 1, 5, 6, 25 e 28). Outra visão dos respondentes sobre música relaciona-se com a capacidade de despertar interesse quando a aula se desenvolve numa certa monotonia. A propósito, um respondente afirmou que, “*a música pode auxiliar a aprendizagem da leitura e escrita quando a aula “tá” sendo monótono ou quando queremos despertar interesse na aula...*” (questionário 24).

Na pergunta quinze, a última aberta do questionário, onde procurou-se saber sobre os comentários, críticas, opiniões ou observações dos respondentes sobre o ensino da leitura e da escrita iniciais usando música ou canção. De um total de 30 respondentes, 27 inquiridos, o correspondente a 90%, responderam a questão contra três (10%) que declinaram responder. A esta questão, os 27 respondentes apresentaram comentários e opiniões que se relacionam, basicamente, com a importância da música no ensino. Assim, afirmaram que a música é muito importante no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, por isso, esforços devem ser envidados para que os professores sejam dotados de conhecimentos para aproveitarem as facilidades que a música e aprendizagem lúdica oferecem para o ensino de conteúdos curriculares, em geral e o ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa, em particular. Falando sobre a importância da música, alguns dos respondentes afirmaram o seguinte: (i) “*o comentário que tenho é que a música tem sido um veículo principal para aprendizagem da criança*”; (ii) “*a estratégia de uso da música no ensino e aprendizagem da leitura e leitura é positiva, pois é uma forma lúdica de aprender, ou seja, aprender a brincar é mais fácil*” (questionários 1 e 22).

Outro aspecto focalizado largamente pelos respondentes relaciona-se com a necessidade da formação e capacitação de todos os professores do Ensino Primário em metodologias de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Musical. A propósito, um respondente

afirmara o seguinte: “*é importante usarmos a música na leitura e escrita, talvez, sermos capacitados mais na área da música para podermos adequar a música na leitura e escrita*” (questionário 29). Ainda sobre o mesmo assunto, alguns respondentes afirmaram que o MINEDH devia produzir um cancioneiro com canções didáticas para ajudarem os professores no seu processo de leccionação de conteúdos curriculares e um dos respondentes avançou a seguinte proposta: “*na minha opinião gostaria que se produzisse um livro de canções infantis para o I Ciclo onde as mesmas canções contêm os conteúdos do I Ciclo de todas disciplinas*” (questionário 6).

4.2 Dados recolhidos através do inquérito por entrevista

Na recolha dos dados, o inquérito por entrevista foi aplicado a 15 professores primários. De seguida apresentam-se e descrevem-se os dados deste instrumento.

4.2.1 Dimensão sobre género, nível académico e formação profissional

A primeira pergunta da entrevista, tal como no questionário, procurou-se saber o género dos respondentes. Assim, dos 15 respondentes 10 (66.7%) são do sexo feminino enquanto 5 (33.3%) são do sexo masculino. Esta tendência foi observada, também, nos inquiridos pelo questionário, onde se pode observar que o sexo feminino tem mais representatividade em relação ao sexo masculino. De seguida, o Gráfico 6 ilustra as percentagens sobre o género dos respondentes da entrevista.

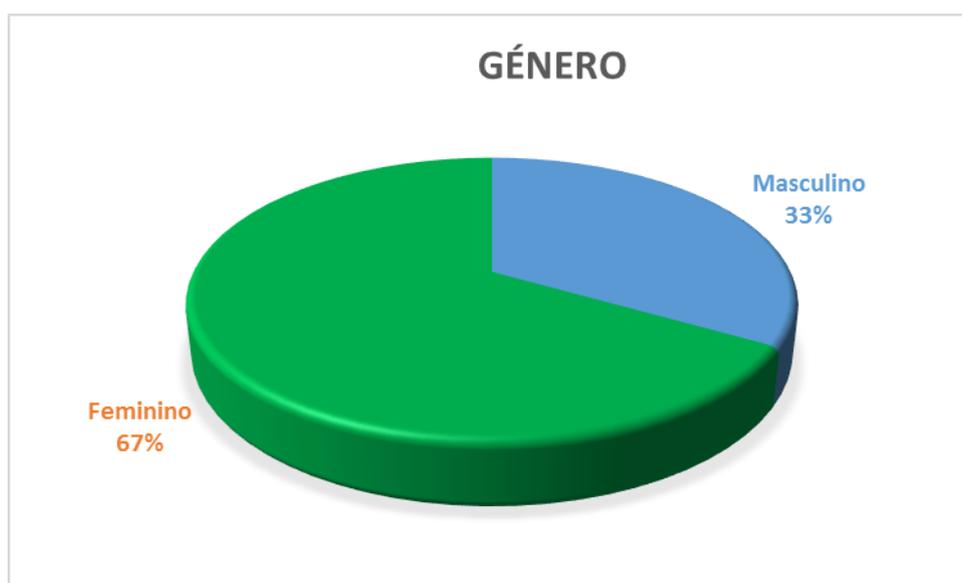


Gráfico 6: Género dos respondentes da entrevista

Como se pode observar, no Gráfico 6 confirma-se as evidências manifestadas aquando da apresentação dos dados recolhidos pelo questionário onde a maioria dos professores que leccionam o I Ciclo do Ensino Primário é do sexo feminino. Portanto, esta informação pode estar a indicar que a maioria dos professores que leccionam o I Ciclo é constituída por mulheres.

Na segunda pergunta que é sobre o nível académico dos entrevistados, do horizonte de 15 inquiridos, 10 (66.7%) afirmaram possuir a 12^a classe. Este grupo é seguido por outros dois com dois respondentes cada (13.3% cada), com os níveis de bacharelato e licenciatura, respectivamente enquanto o último grupo de um (6.7%) respondente apenas possui a 7^a classe. Comparando este quadro de resultados com o dos respondentes do questionário verifica-se uma equivalência porquanto a maioria dos inquiridos dos dois instrumentos possui a 12^a classe. Porém, os respondentes do inquérito por entrevista mostram uma ligeira subida nos níveis subsequentes, pois, o segundo grupo possui o bacharelato e o terceiro a licenciatura enquanto nos inquiridos pelo inquérito por questionário o segundo possui o nível da 10^a classe contra a licenciatura que é o nível do terceiro grupo. Tendo em conta que um dos critérios de selecção de respondentes para os dois instrumentos é a experiência, pode-se afirmar que o nível de licenciatura acrescenta mais valor aos inquiridos pelo inquérito por entrevistados em relação aos do inquérito por questionário.

A seguir apresenta-se o Gráfico 7 que ilustra o nível académico dos inquiridos.

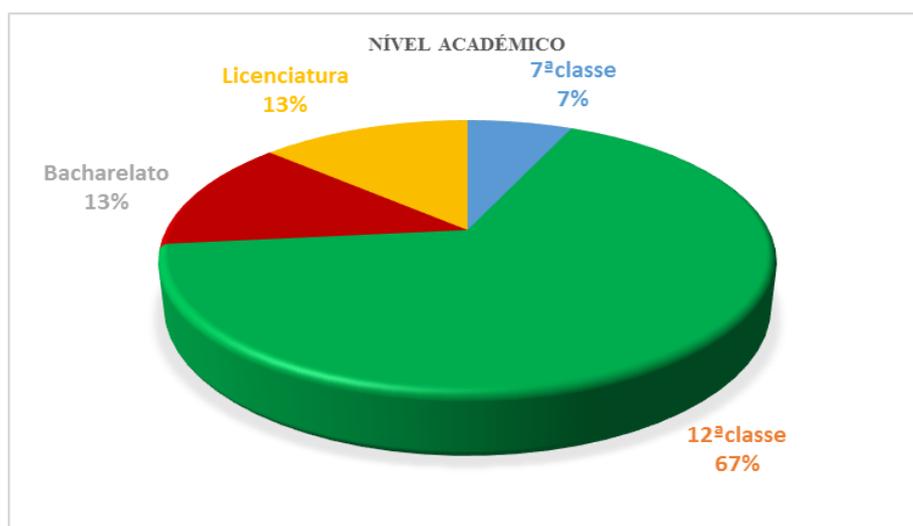


Gráfico 7: Nível académico do respondente da entrevista

No Gráfico 7 volta-se a confirmar as evidências encontradas aquando da apresentação dos dados do questionário, onde a maioria dos professores da 1ª e 2ª classes possui a 12ª classe. Entretanto, no presente instrumento os níveis subsequentes são o bacharelato e a licenciatura. Estes dados, embora não se possa generalizar, poderão estar a demonstrar, em parte, o nível académico da maioria dos professores que leccionam o I Ciclo do Ensino Primário em Moçambique.

Na terceira pergunta da entrevista procurava-se saber sobre o curso de formação do respondente. As respostas desta pergunta apontam-nos uns três grupos de três inquiridos, com uma percentagem global de 60 (20% cada), que se formaram nos IFP, IMAP e na UP, respectivamente. De seguida aparecem mais três grupos de dois respondentes cada (13.3% cada) que realizaram a sua formação em CFPP, IMP e em outras instituições não especializadas na formação de professores. Este quadro mostra que embora a maioria de professores com experiência no I Ciclo tenha passado pelas instituições de formação de professores, ainda existe uma percentagem que não passou por aquelas instituições de preparação de quadros da educação. Comparando estes dados com o quadro apresentado pelos inquiridos através do questionário, pode-se afirmar que a tendência é de melhorar, pois existe uma percentagem relativamente alta de inquiridos pela entrevista que foram formados em instituições de Ensino Superior em relação aos inquiridos pelo questionário.

No Gráfico 8 apresenta-se as percentagens sobre os cursos de formação dos inquiridos.

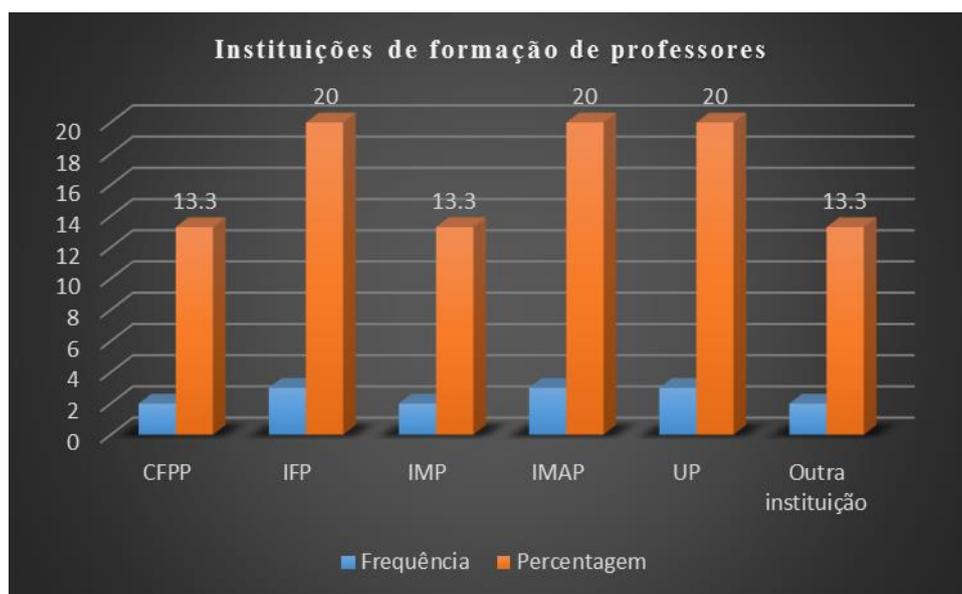


Gráfico 8: Instituições de formação do respondente da entrevista

No Gráfico 8 é possível observar que o número de professores que se formaram pela UP (nível superior) equipara-se com o dos formados pelos IFP e IMAP (20% cada). Esta constatação positiva revela uma melhoria em relação ao nível de formação dos inquiridos pelo questionário. Assim, queremos acreditar que estes indicadores de elevação de nível de formação dos professores venham influir, também, na melhoria da qualidade de ensino.

A quarta pergunta da entrevista procurou saber se os respondentes terão feito alguma especialização em metodologias de ensino e aprendizagem de uma ou mais disciplinas na sua formação psicopedagógica. Assim, do horizonte de 15 inquiridos, 10 (66.7%) afirmaram que não tiveram alguma especialização, quatro (26.7%) responderam afirmativamente enquanto um inquirido (6.7%) não se dignou a responder a pergunta. As percentagens acima demonstram que a maioria dos respondentes não possui especialização em metodologias de ensino de alguma disciplina do Ensino Primário. Por isso, o quadro de respostas desta pergunta quando comparado com o dos inquiridos pelo questionário, verifica-se que a maioria de um instrumento assim como de outro, não teve especialização em metodologias de ensino e aprendizagem de alguma disciplina. Contudo, é de destacar que os respondentes do inquérito por entrevista apresentam uma maior percentagem em relação aos seus colegas inquiridos pelo questionário.

Na quinta pergunta, a última desta dimensão, procurava-se saber se os entrevistados terão tido a disciplina de Educação Musical e/ou metodologias de ensino da disciplina de Educação Musical durante a sua formação. Do horizonte de 15 inquiridos, 10 (66.7%) responderam afirmativamente que “sim” enquanto cinco (33.3%) afirmaram que não tiveram a disciplina de Educação Musical nem metodologias de ensino e aprendizagem da disciplina. Pelas percentagens pode-se depreender que a maioria dos inquiridos pela entrevista teve Educação Musical ou Metodologias de Ensino e Aprendizagem desta disciplina na sua formação psicopedagógica.

Fazendo um quadro comparativo das respostas obtidas através dos dois instrumentos apresentados até ao momento, constata-se que as instituições de formação de professores têm proporcionado Educação Musical aos seus formandos, pressupondo-se desta forma que estes pudessem incluir a música ou a canção nas suas aulas de leitura e de escrita iniciais.

4.2.2 Dimensão sobre percepções relativamente aos métodos de ensino e o uso dos métodos e estratégias de ensino da leitura e da escrita no I Ciclo

Na pergunta seis, a primeira desta dimensão, procurou-se aferir a experiência de leccionação que os respondentes possuem no I Ciclo. Assim, num horizonte de 15 respondentes, 11 (73.3%) afirmaram que leccionam há cerca de seis anos, enquanto dois respondentes (13.3%) afirmaram possuir mais de 10 anos de experiência. Depois destes grupos seguem mais dois de um professor cada (6.7% cada), que afirmaram possuir um a três anos (1-3) e sete a dez anos (7-10) de experiência. Fazendo uma analogia em relação às respostas da mesma pergunta nos dados recolhidos pelo questionário, pode-se afirmar que a maioria dos respondentes da entrevista tem mais anos de experiência de trabalho no I Ciclo, daí que se possa conferir-lhes maior crédito no que dizem relativamente aos respondentes do questionário.

Seguidamente, o Gráfico 9 ilustra a experiência de leccionação dos respondentes.



Gráfico 9: Tempo de leccionação no I Ciclo do Ensino Primário

Na pergunta sete procurou-se saber sobre os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que os professores privilegiam nas suas aulas. Assim, do horizonte de 15 inquiridos, sete (46.7%) afirmaram que tem a elaboração conjunta como o método mais privilegiado nas suas aulas enquanto dois grupos de dois respondentes cada (13.3% cada) afirmaram que privilegiavam duas combinações de métodos: a (i) elaboração conjunta e trabalho de grupos e a (ii) exposição, trabalho independente e elaboração conjunta. Depois destes dois grupos

surtem quatro grupos de um respondente cada (6.7% cada), onde o primeiro afirmou preferir somente o trabalho de grupo enquanto o segundo tem as actividades especiais como o método preferencial de ensino. Por sua vez, o terceiro grupo afirmou preferir a combinação do trabalho independente, elaboração conjunta e trabalho em grupo enquanto o quarto e último afirmou privilegiar a exposição, trabalho independente, elaboração conjunta e trabalho em grupo. Analisando as respostas desta pergunta em relação as recolhidas através do inquérito por questionário, pode-se afirmar que os respondentes do inquérito por entrevista fazem combinações mais coerentes comparativamente às do outro instrumento, isto porque, em algum momento ficamos com a sensação de os respondentes indicarem combinações somente pela necessidade de responder à pergunta. Contudo, globalmente, nos dois instrumentos, existem semelhanças no que se refere ao uso preferencial da elaboração conjunta como principal método de ensino e aprendizagem e a combinação da elaboração conjunta e trabalho independente. Entretanto, as restantes combinações não apresentam diferenças assinaláveis.

De seguida apresenta-se o gráfico correspondente aos metodos de ensino e aprendizagem dos inquiridos pela entrevistada.

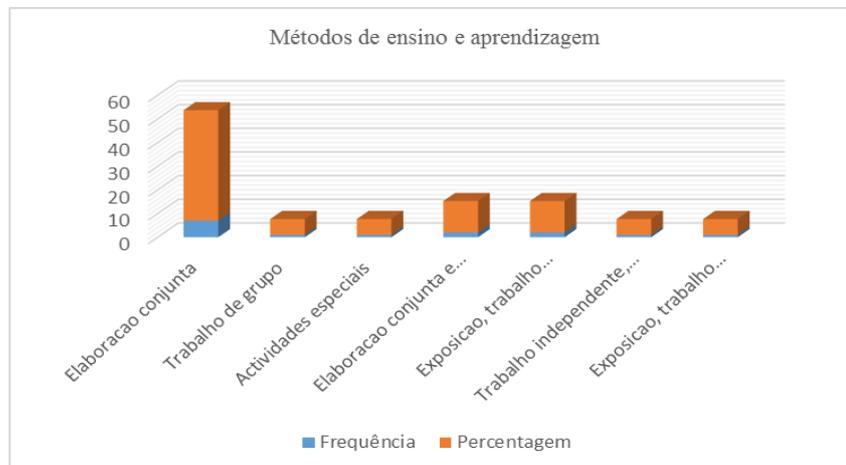


Gráfico 10: Métodos ou combinação de métodos de ensino e aprendizagem

O Gráfico 10, como se pode depreender, indica que o método de preferência dos professores é, efectivamente, o de elaboração conjunta seguido pelas combinações da elaboração conjunta e trabalho independente e da elaboração conjunta, exposição e trabalho independente. Este quadro poderá estar a demonstrar que, pouco a pouco, os professores estão aderindo às pedagogias modernas que preconizam o ensino baseado no estudante. Em

relação à diversificação ou combinação de métodos de ensino pelos respondentes, julgamos que esta acção está em consonância com literatura, pois permite visualizar o pensamento do Libâneo (1994, p. 150) quando refere que “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de acções, passos, condições externas e procedimentos chamados métodos de ensino”.

Na pergunta oito, procurou-se saber se os professores terão tido alguma capacitação ou capacitações depois de começarem a leccionar no I Ciclo. De um horizonte de 15 professores inquiridos 14 (93.3%) afirmaram que já participaram em capacitações, contra apenas um respondente (6.7%) que disse nunca ter participado numa capacitação. Relacionando estes dados com os recolhidos através do inquérito por questionário, constata-se que, efectivamente, os respondentes do inquérito por entrevista tiveram capacitações em metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

A nona pergunta da entrevista debruçou-se sobre os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. Assim, de um total de 15 professores inquiridos, 10 (66.7%) afirmaram que utilizam o método analítico-sintético enquanto quatro, o correspondente a 26.7%, disseram que utilizavam o método analítico contra um respondente apenas (6.7%) que afirmou privilegiar o método sintético.

Fazendo-se uma análise comparativa, destas respostas em relação as dos respondentes do questionário, pode-se observar que os respondentes da entrevista parecem fazer pouco uso do actual método analítico-sintético de base grafémica. A justificação para esta situação pode estar relacionada ao facto de estes serem professores que estão na área da educação há bastante tempo e por anteriormente terem leccionado a leitura e a escrita iniciais utilizando o método analítico-sintético de base fónica. Contudo, a observação das aulas desfaz os possíveis equívocos, pois todos os professores assistidos utilizaram o método analítico-sintético na leccionação das suas aulas seguindo as recomendações das autoridades educacionais moçambicanas.

Na pergunta 10 onde procurou-se saber sobre as estratégias ou combinações de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais que os professores do I Ciclo utilizam

na sala de aula verificou-se, que do horizonte total de 15 respondentes, em primeiro lugar, apresentam-se quatro grupos de dois respondentes cada, com uma percentagem individual de 13.3% e global de 53.2%, que afirmaram privilegiar as seguintes estratégias ou combinações de estratégias: (i) frase, imagem, soletração e música; (ii) soletração; (iii) imagem, música e jogos; e (iv) frase e imagem. Depois dos quatro posicionam-se sete grupos de um respondente cada (6.7%), que afirmaram privilegiar as seguintes combinações: (v) frase-imagem-soletração-música-jogos-encenação; (vi) frase-imagem-jogos; (vii) imagem; (viii) frase-imagem-soletração-música; (ix) frase; (x) frase- imagem-soletração; e (xi) frase-soletração-música.

O Gráfico 11 ilustra a tendência das respostas em relação ao uso de estratégias de leitura e escrita iniciais pelos professores do I Ciclo.

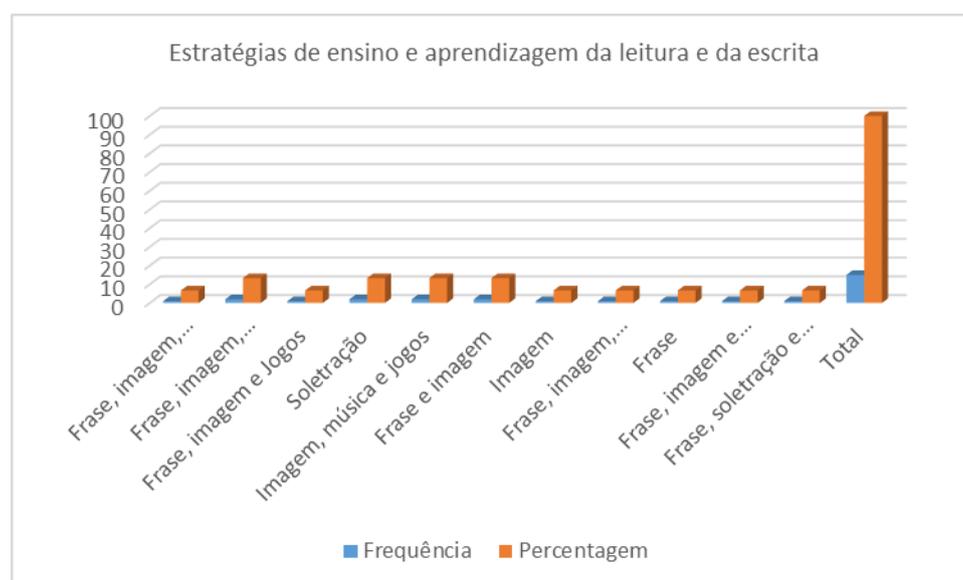


Gráfico 11: Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

O Gráfico 11, como pudemos observar, mostra que os respondentes da entrevista privilegiam estratégias combinadas que incluem (i) frase-imagem-soletração-música, (ii) imagem-música-jogos e (iii) frase-imagem seguidas de outras combinações como (iv) frase-soletração-música, (v) frase-imagem-soletração, (vi) frase-imagem-soletração-música, (vii) frase-imagem, respectivamente. Estas combinações dos respondentes da entrevista parecem-nos mais homogêneas se comparadas com as dos respondentes do questionário, senão vejamos: enquanto nos inquiridos pelo questionário encontramos dois grupos de 16.7% e outros dois de

10% enquanto nas respostas dos inquiridos pela entrevista encontramos quatro grupos de 13.3% e sete de 6.7% cada. Este posicionamento deveria estar a demonstrar o conjunto de estratégias privilegiadas pelos professores do Ensino Primário moçambicano, contudo, a observação de aulas mostrou que os professores raramente diversificam suas estratégias no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, usando preferencialmente a frase e a imagem.

A última pergunta desta dimensão procurou saber como o professor avalia os seus educandos no que respeita a competências de leitura e da escrita no I Ciclo. Num horizonte inicial de 15 inquiridos, 10 (66.7%) afirmaram que os seus alunos desempenham “suficientemente” enquanto cinco (33.3%) defenderam que apresentam uma “boa” competência de leitura e de escrita. As respostas a esta pergunta mostram claramente que existe uma falta de segurança na maioria dos professores em relação às competências de leitura e de escrita nos seus alunos e são idênticas às apresentadas pelos inquiridos por questionário.

4.2.3 Dimensão sobre percepções dos professores quanto à utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Na décima segunda pergunta, a única (pergunta fechada) desta dimensão, procurou-se saber se os professores do I Ciclo têm utilizado a música na leccionação dos conteúdos de escrita e leitura. Assim, todos os 15 inquiridos (100%) responderam positivamente que utilizam a música como uma das estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais no I Ciclo. Entretanto, esta percentagem (máxima) contrasta com a encontrada nas respostas dos inquiridos pelo inquérito por questionário.

É de referenciar que as perguntas 13, 14 e 15 deste instrumento são iminentemente abertas, por isso, mereceram um tratamento apropriado que consistiu na análise do seu conteúdo.

Na pergunta 13, a primeira pergunta aberta da entrevista, procurou-se saber se os inquiridos têm utilizado música nas suas aulas de leitura e escrita iniciais e quais os conteúdos que privilegiam o uso da música. Assim, todos os 15 inquiridos (100%) responderam afirmativamente que têm utilizado música e acrescentaram que têm usado música para diversas actividades lectivas dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Em relação a

conteúdos de leitura e de escrita iniciais em que os inquiridos têm privilegiado a utilização da música na sua leccionação, estes afirmaram que utilizam a música no ensino e aprendizagem de vogais, consoantes, letras, palavras e sílabas. Fora dos conteúdos da escrita e leitura iniciais, os respondentes afirmaram, ainda, que utilizam a música na abordagem sobre a higiene pessoal, os dias de semana, dentre outros conteúdos programáticos. Estas afirmações dos professores enquadram-se e concordam com a literatura especializada que defende que a música pode ser usada como auxiliar do ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares (Dallabona & Mendes, 2004). Os respondentes afirmaram, ainda, que utilizam a música para a preparação e motivação dos alunos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos referidos anteriormente. Sobre o ensino das sílabas um respondente afirmou o seguinte: “...uso a música (canção), tenho uma frase um pouco complexa que eu tenho usado. A mamã vai a machamba/Da machamba traz o milho/E o papá vai-lhe levar de moto/ Ela traz a maçaroca/E põe em baixo da mesa” ...Nesse sentido estarei a usar já para os...as sílabas. Lá, nas sílabas vou apanhar a mamã, a sílaba **ma**. quando eu falo de mota temos **mo**. quando eu falo do milho, já temos **mi**. então... neste sentido já estarei a usar de uma outra maneira para introduzir sílabas. sílabas: ma, me, mi, mo, mu. só que vou usar uma frase complexa onde as sílabas do “**m**” entram. é como se fosse uma pequena história mas em forma de música também, eu estarei a introduzir as sílabas...” (entrevista 1).

Comparativamente aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, sentimos que não existem grandes diferenças, pois todos mostram claramente que existe uma sólida percepção dos professores sobre a utilidade da música na aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

Na pergunta 14, a segunda aberta, procurou-se saber sobre as estratégias de abordagem de conteúdos curriculares que os professores têm o auxílio da música. Tal como na pergunta anterior, os inquiridos responderam na totalidade à questão levantada. Assim, em relação as estratégias metodológicas os respondentes afirmaram que usam as seguintes: (i) exploração da imagem, (ii) o ritmo da música ou canção, as letras das canções (canto individual e colectivo), (iii) e a soletração. Os respondentes afirmaram ainda que utilizam a música para a motivação dos alunos além da aprendizagem da pronúncia das palavras.

A pergunta 15, a terceira questão aberta do inquérito por entrevista, procurou-se perceber o modo como a música pode auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo. Nesta pergunta encontramos, também, a totalidade de resposta pelos inquiridos onde afirmam que com a música os alunos aprendem de forma lúdica, isto é, brincando, situação favorável para a memorização do que aprendem. Para eles, a música aperfeiçoa a oralidade nas crianças preparando-as para a leitura e a escrita iniciais.

De seguida reproduzimos uma resposta de um dos respondentes:

*“No canto aprende-se a falar porque cantando a criança, também, ganha mais habilidades. Canta e....canta e aprende qualquer coisa... na base das canções. Por exemplo, quando diz **um, dois e três**, a criança está a aprender alguma coisa (contagem) e está a aprender a falar ao mesmo tempo. Está a desenvolver ou aperfeiçoar a oralidade. Depois daí é quando a criança capta a matéria”* (entrevista 2).

Ainda sobre o modo como a música pode auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo, outro respondente afirmou que *“a música pode auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita nas classes iniciais de forma a despertar atenção e interesse nos alunos. Eles com a música, eles ficam mais interessados na matéria, sim”* (entrevista 5). Ainda sobre o mesmo assunto, outro respondente retorquiu que *“sim, conforme dizia na pergunta anterior, eu acho que a aprendizagem ou ensino da leitura através da música é um excelente método, porque a criança aprende a ler assim como a escrever brincando. Porque ao cantar depois fica com vontade de saber escrever ou ler aquilo que ouviu no conteúdo da música e assim, torna-se fácil”* (entrevista 9).

Os respondentes acrescentaram que a música ajuda a memorizar os conteúdos aprendidos: *“É no caso daquela música (canção) que fala sobre: lavo a cara de manhãzinha. Então e... tudo isso e...faz parte e... de uma aprendizagem através desta música e...então, muita das vezes e.... Não sai da cabeça da criança e...só já aprendeu, fica bem retida; Porque cantando a criança fixa melhor. Porque cantando a música introduzindo a letra, quando escrevemos a letra as vezes a criança sozinha e...consegue relacionando a música que cantamos, consegue lembrar-se do som da letra”* (entrevista 3 e 7).

Para os respondentes da pesquisa, além de outros ganhos referidos anteriormente, a música facilita a integração e socialização da criança na escola. A propósito, um respondente afirmou:

“a música é muito importante no I Ciclo contando que ali trata-se de crianças recém-chegado no ensino e aprendizagem e, as crianças ficam concentradas mais quando o professor manda entoar uma canção. Dali facilita também o processo do mesmo ensino” (entrevista 6).

Na pergunta 16, a última aberta do inquérito por entrevista, procurou-se saber sobre o comentário, crítica, opinião ou observação que o respondente queira apresentar em relação ao assunto tratado na entrevista, ou seja, o ensino da leitura e da escrita iniciais usando a música ou canção. Nesta pergunta encontramos a totalidade de resposta dos 15 professores inquiridos dando sua opinião em relação a utilidade da música no ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais. Assim, os respondentes referiram não ter crítica mas opiniões e comentários sobre a importância do uso da música no processo de ensino e aprendizagem em geral e no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em particular.

Relativamente a opinião, um dos respondentes afirmou o seguinte: *“eu gostaria que o Ministério da Educação adoptasse um sistema de ter professores só formados na área da música (Educação Musical) para ajudar o professor do I Ciclo. Gostaria que houvesse nas ZIP's uns técnicos para capacitar os professores na área da música e gostaria que houvesse mais professores de Educação Musical nas escolas”* (entrevista 1). Ainda sobre este assunto, o respondente afirmou:

Bem, a pequena observação que eu tenho é que nós os professores não temos tido, por exemplo, um seminário que aborda só questões sobre música, onde se calhar teríamos um ponto de partida onde, realmente, haveríamos, se calhar, de ter o método exacto que se adequa à utilização da música no ensino, porque nós só fazemos o nosso arranjo à nossa maneira, para talvez, poder tentar atingir os objectivos planificados de acordo com a aula (entrevista 1).

As opiniões apresentadas pelos inquiridos revelam que a preparação de professores no uso de diversas estratégias de ensino e aprendizagem incluindo a música é de capital importância para o desenvolvimento das actividades curriculares na escola e especialmente as ligadas à

leitura e escrita iniciais além de concordar plenamente com o desiderato defendido por este trabalho. Portanto, os professores devem ser dotados de estratégias metodológicas que incluem o lúdico (incluindo a música) para o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de outros conteúdos programáticos, sem expor os alunos a situações fatigantes provocadas pela necessidade da repetição e de memorização que o processo de ensino e aprendizagem tem exigido.

4.3 Dados recolhidos através da observação de aulas

Neste subcapítulo são apresentados os dados recolhidos através da observação de aulas que, como se referiu anteriormente, tinham como propósito confirmar as respostas e afirmações dos respondentes sobre questões relativas aos (a) métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores; (b) métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais; e (c) estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais usando a música.

Para a verificação dos aspectos arrolados anteriormente, no total foram observadas 12 aulas, entre duplas e simples, isto porque o guião contemplava a verificação de todos itens em cada aula observada.

No tocante aos métodos de ensino e aprendizagem foi possível verificar que todos os professores (100%) usam, de preferência, os métodos de elaboração conjunta e a exposição do professor, entretanto, combinando-os constantemente. Depois aparece o método do trabalho independente que também é usado frequentemente.

Em relação aos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, a observação permitiu verificar que, efectivamente, todos os professores assistidos (100%) privilegiam o método analítico-sintético, portanto, o método (misto) de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, recomendado pelas Autoridades Educacionais Nacionais, para o I Ciclo do Ensino Primário (programa da Língua Portuguesa, I Ciclo). Esta constatação entra em contradição com as respostas recolhidas através do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista, pois embora a maioria tivesse respondido que utilizava o método analítico-sintético (80% e 67%, respectivamente), alguns respondentes destes instrumentos assinalaram ou afirmaram (conforme o instrumento) que utilizavam os

métodos analíticos (17% e 27%) ou sintéticos (13% e 7%), isoladamente. Contudo, os resultados da pesquisa fazem depreender que, na prática, os professores utilizam o método analítico-sintético, pois caso fosse o contrário, acreditamos que durante o tempo que permanecemos nas escolas abrangidas pela teríamos tido oportunidade de observar. Ainda, no que se refere a observações sobre métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, também, foi possível verificar o uso limitado de estratégias de ensino pela maioria dos professores, situação que contrasta com as respostas apresentadas pelos mesmos professores quando inquiridos pelo questionário e pela entrevista.

Relativamente as afirmações dos respondentes sobre o uso de estratégias que privilegiam a música como auxiliar da aprendizagem no ensino da leitura e da escrita iniciais, as 12 aulas observadas permitiram verificar que somente dois professores (16.6%) utilizam, efectivamente, a música como auxiliar do ensino e aprendizagem. Num outro grupo de quatro professores (33.3%) a observação permitiu verificar que apenas utilizam a música para a motivação (ocupação ou concentração) dos alunos. Por exemplo, enquanto alguns professores preferem pôr os alunos a cantar uma canção (sozinhos) enquanto escrevem o sumário no quadro, outros começam a aula entoando uma canção, contudo, sem nenhum enquadramento com o tema da aula, para depois escreverem o sumário no quadro. Os restantes seis professores assistidos (50%) não usaram música durante a leccionação de conteúdos de leitura e de escrita iniciais.

No que se refere às aulas que os professores utilizaram a música como uma das estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, a observação verificou que estes apresentam grandes limitações relativamente ao aproveitamento das possibilidades que a música oferece à condução de uma aula interessante para os alunos.

Para mostrar a maneira como se pode fazer o aproveitamento da música no ensino e aprendizagem de conteúdos da leitura e escritas iniciais, apresenta-se, de seguida, o exemplo de uma das aulas da 1ª classe, assistida na EPC do Zimpeto. Depois apresentam-se os comentários sobre o desempenho da professora e em relação às possibilidades que a professora teve ao seu alcance para a condução de uma aula estimulante para os alunos.

A aula observada na EPC do Zimpeto tinha como tema: Introdução da letra “z”. Na sua entrada na sala de aulas, a professora começou por cumprimentou os alunos e apresentou-lhes uma canção totalmente alheia ao tema da aula. De seguida, entoou a canção juntamente com os alunos enquanto escrevia o sumário da aula no quadro. Quando terminou de passar o sumário mandou que os alunos se calassem e, de seguida, pediu-lhes para abrirem uma das páginas do livro que continha um texto com imagem de uma zebra. Depois de uma pequena conversa com os alunos, perguntar-lhes se conheciam o animal que vinha na imagem. Os alunos responderam que sim conheciam e era a zebra. Continuando com a aula, escreveu a seguinte frase no quadro: “O Zeca viu uma zebra!”. A partir daquela frase fez a observação e interpretação (descrição) da imagem para os alunos. Após destacar-se a frase - chave seguiu-se o sublinhar e destaque da palavra - chave, sua interpretação, análise/decomposição/divisão em sílabas até a letra “z”, e procedeu-se ao ensino da leitura da letra e outras actividades inerentes. Esta actividade decorreu até ao fim do primeiro tempo da aula.

Depois do intervalo a professora continuou com as actividades da aula e começou por trabalhar a escrita da letra. Assim, a professora começou por treinar a escrita escrevendo a letra no ar seguida pelos alunos para depois escrever no tampo da carteira, também, seguida pelos alunos. Finalmente, depois das referidas actividades orientou que as crianças escrevessem a letra nos seus cadernos.

Analisando criticamente esta aula, e tendo em conta o enfoque do nosso trabalho, julgamos que a professora terá perdido uma oportunidade de usar a canção para o treino da pronúncia da letra “z”, portanto, a letra em estudo começando por ensinar uma canção como esta:

Indo Eu, indo Eu, a caminho da escola;

Indo Eu, indo Eu, a caminho da escola;

Encontrei o tio Zeca, só para dizer o “z”;

Encontrei o tio Zeca, só para dizer o “z”

Indo Eu, indo Eu, a caminho da escola

Indo Eu, indo Eu, a caminho da escola

Encontrei uma zebra, só para dizer o “z”.

Encontrei uma zebra, só para dizer o “z”.

Ensinando esta canção ou outra com muitas estrofes que evidenciam a letra “z”), a professora teria vivenciado a letra em estudo antes da apresentação da imagem. Assim, depois da apresentação da imagem podia seguir-se o destaque da frase, palavra até a letra enquanto os alunos já conhecem e pronunciam a letra “z”, ou seja, já tinham a letra “z” gravada na memória. Esta forma de abordagem do ensino e aprendizagem da letra “z” facilitaria sobremaneira a memorização e a conseguinte identificação da mesma.

Importa referir, ainda, que numa aula de leitura e de escrita iniciais, a música pode ser usada no início para a motivação e prévia preparação da pronúncia da letra em estudo pelos alunos; no meio da aula para a repetição ou/e treinamento da leitura da letra e no fim da aula para a consolidação do aprendizado. No caso específico desta aula (observada), julgamos que a professora podia ter utilizado a canção para a introdução da letra em estudo ou na consolidação, de modo a vivenciar o aprendizado. Por isso mesmo, julgamos que, nesta aula, a professora terá perdido uma oportunidade de ter um maior envolvimento e participação dos alunos.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

O presente capítulo faz a análise e interpretação de dados articulando com alguns elementos teóricos que ajudarão a interpretar os dados empíricos e seguindo a sequência dos objectivos específicos anteriormente definidos, designadamente: (a) identificar as percepções dos professores do I Ciclo sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais; (b) descrever as estratégias metodológicas usadas pelos professores do I Ciclo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais; e, (c) verificar o modo como os professores do I Ciclo usam a música como recurso didáctico-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

5.1 Percepções dos professores do I Ciclo sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais

Em relação a percepções dos professores do I Ciclo sobre a utilidade da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, o capítulo anterior mostrou que, efectivamente, 39 (86.6%) dos 45 professores abrangidos pela investigação percebem de forma positiva e estão a favor da utilização da música como um importante recurso pedagógico no ensino e aprendizagem de conteúdos da leitura e da escrita iniciais. Aliás, a maioria destes professores teve a disciplina ou as metodologias de ensino e aprendizagem da Educação Musical durante a sua formação psicopedagógica, o que pressupõe que tenham bases seguras para compreender a importância da música como recurso pedagógico. Ademais, 43 professores (95.5%) afirmaram que usam a música como uma das estratégias didáctico-pedagógicas no ensino e aprendizagem de conteúdos de leitura e de escrita iniciais, tais como vogais, consoantes, sílabas, letras e palavras e no ensino de fábulas e lenga-lengas, dentre outros.

Estes dados mostram que, efectivamente existe uma boa percepção dos professores sobre o papel e a importância da música como auxiliar das aprendizagens da leitura e da escrita no I Ciclo. Contudo, embora seja maioria, o ideal seria que todos os professores não só percebessem mas também usassem a música como auxiliar da leitura e da escrita iniciais.

De referir que esta forma de proceder dos professores, que encontramos nos inquiridos pelo questionário e pela entrevista, está em consonância com a teoria defendida por Dallabona e Mendes (2004), segundo a qual, “... o lúdico deve servir de meio didáctico-pedagógico que envolve o aluno nas tarefas da sala de aula...”. Os autores indicam, ainda, que a educação mediante actividades lúdicas demanda o acto consciente e planeado para resgatar a satisfação e o interesse do aluno. Para isso, o educador deverá repensar a sua própria prática pedagógica, com o intuito de inserir atitudes que prezem a reconstrução do pensamento e a maneira de perceber e compreender o conhecimento, devendo, deste modo, realizar modificações e transformações necessárias no seu modo de lidar com os alunos e com a construção do conhecimento (Dallabona & Mendes, 2004).

Contrariamente aos dados recolhidos pelo questionário, os recolhidos através da observação de aulas mostram que a boa percepção dos professores não tem tido a aplicação prática na sala de aula, pois a maioria prefere usar a música para motivação (entretenimento) dos alunos antes de começarem com as diferentes aprendizagens. Portanto, não utilizam a música como estratégia didáctico-pedagógica de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares. Contudo, na apresentação e discussão de dados referiu-se que do total de 12 aulas observadas, entre duplas e simples, somente dois professores utilizaram a música como auxiliar no ensino da leitura e da escrita iniciais. Esta forma de proceder dos professores do I Ciclo mostra que embora tenham uma boa percepção e conhecimento sobre as vantagens do uso da música ou canção no ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, na prática, não fazem o devido aproveitamento dessas vantagens. Assim, o que os professores disseram não encontram aplicação prática na sala de aula, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos programático no geral e da escrita e da leitura iniciais em particular.

5.2 Estratégias metodológicas usadas pelos professores do I Ciclo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais;

Em relação às estratégias metodológicas usadas pelos professores do I Ciclo, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, os dados da investigação revelam que, efectivamente, os professores utilizam o método analítico-sintético. Portanto, a observação de aulas confirmou que, efectivamente, os professores utilizam o método recomendado pelas Autoridades Educacionais Nacionais através do Programa da Língua Portuguesa no I Ciclo.

Fazendo uma análise comparativa das respostas dos inquiridos pelo questionário em relação aos da entrevista, pode-se observar que estes últimos parecem fazer pouco uso do método analítico-sintético. Todavia, esta constatação em nenhum momento poderá beliscar as conclusões finais do estudo porque a observação das aulas mostra claramente que todos os professores seguem o preceituado pelas Autoridades Educacionais Nacionais.

Relativamente aos dados da observação de aulas, na apresentação e descrição de dados referiu-se que foi possível verificar que todos os professores observados utilizam, de preferência, os métodos de elaboração conjunta e a exposição do professor, combinando-os constantemente. Depois aparece o método do trabalho independente que também é usado frequentemente. A leitura que se faz sobre o uso de métodos de ensino e aprendizagem na prática quotidiana dos professores é a de haver uma grande correspondência, pois quando estes dados são confrontados com os recolhidos pelo questionário e pela entrevista encontrámos muitas similaridades. Desta forma, pudemos, constatar que a prática dos professores está de acordo com a literatura especializada, porquanto, esta, na sua teorização sobre métodos de ensino e aprendizagem, preconiza os mesmos métodos usados pelos professores. Por exemplo, sobre o método de elaboração conjunta, Libâneo (1994, p. 161) refere que “é um método de ensino que cria uma forma de interação professor/alunos para a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridas”.

5.3 Modo como os professores do I Ciclo usam a música como recurso didáctico-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais.

Relativamente ao modo como os professores do I Ciclo do Ensino Primário moçambicano utilizam a música como recurso didáctico-pedagógico, os dados mostraram que eles utilizam mais o canto colectivo e o canto individual dentre outras estratégias musicais como jogos rítmicos e soletração. Os dados puderam mostrar, ainda, que a música através da canção é usada para o aperfeiçoamento da oralidade nos alunos e como preparação para a leitura e escrita iniciais. Todavia, a observação de aulas demonstrou que poucos professores têm utilizado música como estratégia de ensino e aprendizagem mas como um elemento de preparação e de entretenimento dos alunos. Constatou-se, por exemplo, que o(a) professor(a),

antes de começar a aula, enquanto escreve o sumário no quadro, entoa uma canção que é cantada pelos alunos e depois de escrever o sumário interrompe-a e escreve a frase que contém a palavra ou letra do estudo, ou seja, realiza as outras actividades inerente à aprendizagem da leitura ou da escrita iniciais. A lição que se tira desta constatação prática é a de haver alguns procedimentos incorrectos por parte dos professores, porquanto, a música nunca deve ser interrompida porque como estratégia de ensino deve ter um tempo estimado dentro do plano da aula e devendo, por isso, desempenhar o seu papel naquele espaço de tempo. Outra lição que se pode tirar é a dos professores puderem ter feito afirmações que não correspondem ao que acontece diariamente na sala de aula.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As conclusões de um estudo, como se sabe, constituem o registo dos resultados globais da leitura e interpretação cuidadosas (em função das regras estabelecidas) dos dados recolhidos para esse mesmo estudo. Considerando que este estudo visava analisar as percepções dos professores do I Ciclo do Ensino Primário moçambicano sobre a utilidade da música como auxiliar da aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, este parte do pressuposto de que a música, a canção, o ritmo e elementos ligados a aprendizagem lúdica, quando utilizados como estratégias didáctico-pedagógicas podem elevar os níveis de competência de leitura e de escrita iniciais nos alunos do I Ciclo.

6.1 Conclusões

Neste subcapítulo apresenta-se os resultados finais obtidos em forma de conclusões, seguindo as áreas que, afinal, constituíram os objectivos do estudo:

- Os professores demonstraram possuir uma boa percepção sobre a utilidade da música como recurso pedagógico e auxiliar do ensino e aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, porquanto, todos os respondentes foram unânimes em reconhecer a sua utilidade. Os professores reconheceram, ainda, a utilidade da canção, do ritmo e de outros elementos ligados à música para o ensino e aprendizagem de conteúdos de leitura e da escrita iniciais, tais como o ensino e aprendizagem de vogais, consoantes, sílabas, palavras, dentre outros. Porém, o estudo concluiu, também, que a aplicação prática da música na sala de aula não é satisfatória porque somente uma minoria a tem utilizado convenientemente como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. O estudo constatou, também, que a maioria de professores prefere usar a música como um simples elemento motivacional e/ou de entretenimento dos alunos;
- As estratégias metodológicas que são usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem indicam haver uma boa receptividade por parte dos professores. Porquanto, estes utilizam preferencialmente o método de elaboração conjunta e a sua

combinação com o método expositivo e trabalho independente. Estes resultados podem estar a mostrar sinais de que o método expositivo (tradicional), que dominou o mundo durante muitos séculos, está pouco a pouco a ficar para história, sendo por conseguinte substituído pelos métodos activos e participativos;

- No tocante aos métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, o estudo demonstrou que os professores utilizam preferencialmente o método analítico-sintético de base grafémica, como preconiza o programa da disciplina de Língua Portuguesa embora ainda exista um número insignificante de professores que usam os métodos analíticos e sintéticos, separadamente. Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, estes resumem-se ao uso da frase e da imagem extraídas do livro de leitura dos alunos;
- O estudo apurou, ainda, que a utilização da música como recurso didáctico-pedagógico pelos professores do I Ciclo tem-se resumido ao canto individual, canto colectivo e ao ritmo. Portanto, o grande conhecimento sobre a utilidade e importância da música como auxiliar da aprendizagem de conteúdos da leitura e da escrita iniciais pelos professores não tem a mesma correspondência no que se refere ao seu aproveitamento como recurso didáctico-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos curriculares.

6.2 Recomendações

Depois de realizada a análise das percepções dos professores do I Ciclo do Ensino Primário sobre a utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, em seguida apresentam-se as recomendações do estudo:

- Que o MINEDH retome a formação de professores da disciplina de Educação Musical para ajudarem a massificar a musicalização nas escolas primárias do país;
- Que o programa de Língua Portuguesa para o I Ciclo, o Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e o Programa de Metodologia de Ensino de Educação Musical contenham instruções claras sobre o usar a música como estratégia didáctico-pedagógica;
- Que o MINEDH realize a capacitação dos professores do I Ciclo do Ensino Primário em metodologias e estratégias que privilegiam o uso da música e de outras formas de

aprendizagem lúdica de modo a melhorar o actual estágio do ensino e aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita iniciais;

- Que o MINEDH adquira instrumentos musicais tradicionais Moçambicanos como Ngoma, Chigovio, Xitende, dentre outros, para servir de material didáctico para a musicalização na escola;
- Que o INDE produza e publique um cancioneiro nacional para o Ensino Primário por forma a colmatar a falta de canções didácticas para o ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares;
- Que o INDE produza e publique uma brochura contendo metodologias e estratégias de abordagem de conteúdos da oralidade, leitura e da escrita iniciais usando a música, jogos, dramatização, movimento corporal e outras formas de aprendizagem lúdica;
- Que o actual Plano de estudos do Plano Curricular de Formação de Professores Primários seja reformulado de modo aumentar a carga horária para os módulos de Educação Musical e de Metodologias de Ensino da Educação Musical;
- Que o MINEDH incentive as escolas para a produção de instrumentos musicais tradicionais em coordenação com as comunidades;
- Que a DPEDH, SDEJT e ZIP tenham técnicos pedagógicos (professores) competentes, para realizarem a capacitação dos professores em exercício, em metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem lúdicas incluindo a Educação Musical.

6.3 Limitações do estudo

A este estudo deve-se reconhecer alguma reserva do ponto de vista de investigação, uma vez que como qualquer outro traz limitações inevitáveis. Considera-se limitação deste estudo a impossibilidade de observar aulas em todas as seis escolas onde se realizou a recolha de dados porque na visita às escolas e províncias, o investigador não dispunha de tempo suficiente porque estava em missão de serviço do INDE, como técnico pedagógico.

Um dos grandes constrangimentos deste estudo relaciona-se com o medo que alguns professores primários têm em ver assistidas as suas aulas. Por isso, foi difícil observar algumas aulas mas com a persuasão do investigador foi possível realizar o trabalho. Outra limitação do estudo residiu na possível falta de material de consulta, pois segundo o que

pudemos observar, em Moçambique parece existir poucas informações escritas sobre a prática musical e, especialmente, sobre a prática do canto nas escolas, assim, somente pudemos socorreremo-nos da literatura universal disponível na Internet.

O tempo para a realização desta dissertação e o custo, também, foram grandes limitações que esta investigação pôde enfrentar. Contudo, é de referir que algumas dessas limitações poderão ter-se transformado em possíveis novas abordagens de investigação no futuro.

No concernente aos resultados esperados é preciso realçar que mesmo com as limitações referidas anteriormente, esta investigação obteve os resultados previstos e a sua obtenção representou a parte mais importante e interessante da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Textos Editores, Lda.
- Andrade, M. M. (2006). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação (7ª ed.)*. São Paulo: Editoras Atlas S. A.
- Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Disponível a 05 de Fevereiro de 2015 em www.grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia de pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bello, T. R. (2003). *A aprendizagem da escrita e da leitura*. Disponível a 20 de Abril de 2013 em www.alobebe.com.br/revista/a-aprendizagem-da-escrita-e-leitura.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man*. Washington: University of Washington Press.
- Cesar, A. M. R. V. C. (2006). *Métodos do estudo do caso ou método do caso? uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração*. Disponível a 05 de Fevereiro de 2015 em www.mackenzie.com.br/9844.98.html.
- Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. J. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista Recre@rte*, 1699-1834, 3. Disponível a 20 de Julho de 2012 em www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. (2011). Paradigmas, metodologias e métodos de investigação. In *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (pp. 9-41). Lisboa. Almedina.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar, *Revista de Divulgação Técnico-científica*, Vol.1 (4). Disponível a 11 de Março de 20015 em <http://www.icpg.com.br/artigo/rev04-16.pdf>.
- Dehaene, S. (2010). *Reading in the brain: the new science of how we read*. New York, EUA: Penguin Books.
- Deus, A. M., Cunha, D. E. S. L., & Maciel, E. M. (2010). *Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia*. VI Encontro 2010 - UFPI. BR. Disponível a 05

de Fevereiro de 2015 em

www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI...2010/.../GT_01_14.p.

Dhorsan, A. & Monteiro, S. (2007). *Aprender a ler, manual do professor da língua portuguesa, 1ª classe*. Maputo: Macmillan.

Diniz, M. J., & Mendonça, M. (2004). O ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita. In Perpétua Gonçalves e Maria João Diniz (orgs.), *Português no ensino primário: estratégias e exercícios* (pp. 91-126). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Disponível a 24 de Outubro de 2015 em http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Portugues_Ensino_Primary.pdf

Eiterer, C. L., & Medeiros, Z. (2010). Recursos pedagógicos. In *Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F., Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em 23 de Fevereiro de 2015 em www.gestrado.org/pdf/155.pdf.

Faria, M. N. (2001). *A música, factor importante na aprendizagem*. Monografia de Especialização em Psicopedagogia. Brasil: Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense - CTESOP/CAEDRHS.

Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo dicionário eletrônico Aurélio, versão 5.0*. São Paulo: Positivo Informática LTDA.

Ferreira, M. (2004). *A música na sala de aula*. São Paulo: Conexão Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A. Canelas, M. C., & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa, Vol. I 1º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, N° 1)*. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Pesquisa Ambiental. Disponível a 21 de Fevereiro de 2014 em www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

INDE/MEC. (2010). *Relatório de monitoria de leitura e escrita iniciais*. Documento não publicado.

INDE/MEC. (2006). *Programa de metodologia de ensino da língua portuguesa*. Maputo: INDE/MEC.

- INDE/MEC. (2006). *Programa de metodologia de ensino de educação Musical*. Maputo: INDE/MEC.
- INDE/MINED. (2003). *Programa das disciplinas do ensino básico, I ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- INDE/MINED. (2003). *Plano curricular do ensino básico: objectivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- Jesus, A. M. P. (2010). *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada*. Dissertação apresentada à Universidade da Madeira, Funchal, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica, Sob a orientação do Professor Doutor Nelson Veríssimo. Disponível a 23 de Fevereiro de 2015 em www.meirieu.com/biographie/contributos_alex_jesus.pdf.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*, (5ª ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia de trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Maurício, J. T. (2008). *Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem*. Disponível a 16 de Março de 2015 em <https://psicologado.com/.../a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino>.
- Med, B. (s.d.). *Teoria da Música* (4ª ed.). São Paulo: Musimed.
- Melo, S. (2008). *Música e psicologia da infância*. Disponível a 16 de Março de 2015 em <http://www.meloteca.com/cursos/musica-e-psicologia-da-infancia-manual.pdf>.
- Montagner, H. (1988). *Acabar com o insucesso na escola: a criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Piaget. Disponível a 08 de Março de 2014, em <http://geameuffs.blogspot.com/2014/03/aprendizagem-questao-de-ritmo.html>.
- Nattiez, J. (1990). *Music and discourse: toward semiology of music*. Disponível a 18 de Abril de 2013 em www.pt.wikipedia.org/wiki/música.
- Nogueira, M. A. (2003). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, 5 (2). Disponível a 20 de Julho de 2012 em www.proec.ufg.br.
- Oliver, P. (2010). *The student's guide to research ethics* (2nd ed.). Berkshire, UK: The McGraw Hill Companies.

- Orlikowski, W., & Baroudi, J. (1991). Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions. *Information Systems Research*, Vol. 2 (1): 1-28.
- Passmore, J. (1980). *The philosophy of teaching*. London: Duckworth. Disponível a 08 de Março de 2014, em <http://www.download.tutorial6.com/o-conceito-de-ensino-pdf-e556.html>.
- Piletti, C. (2008). *Didática geral* (23ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Pinto, T. O. (2001). Som e música: questões de uma antropologia sonora, *Revista de Antropologia*, 44 (1), 221 - 286.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas. Disponível 26 Janeiro de 2015 em <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/roberto-jarry-richardson/0>
- Ruiz, J. A. (2006). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Saccol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração, *Rev. Adm. UFSM, Santa Maria*, V. 2 (2): 250-269. Disponível a 26 Janeiro de 2015 em www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf.
- Scheffler, I. (1973). *Reason and Teaching*. London: Routledge Revivals.
- Schwartz, S. (2004). Aprendizagem: questão de ritmo? *Ciências e Letras, Porto Alegre*, 35, 45-61. Disponível em 24 de Fevereiro de 2015 em www.geameuffs.blogspot.com/2014/03/aprendizagem-questao-de-ritmo.html.
- Soeiro, E. (2012). *Paradigma de investigação. Reflexões e trabalhos realizados no âmbito do estrado em educação*. Área de Especialização em Educação e Tecnologias Digitais, Regime à Distância, da Universidade de Lisboa (2012-2014). Disponível a 16 Março de 2015 em <http://www.eduardosoeiro.info/tic-edu/entry/paradigmas-de-investigacao>.
- Tovela, S. A. F. (1995). *O processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros da 1ª classe*. Monografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, para obtenção do grau de licenciado. Disponível a 29 de Outubro de 2015 em <http://www.saber.ac.mz/handle/10857/1/simple-search?query=leitura+e+escrita>.
- Yaremko, R. K., Harari, H., Harrison, R. C., & Lynn, E. (1986). *Handbook of research and quantitative methods in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro(a) professor (a)

O presente inquérito por questionário visa recolher informações relativas à percepção dos professores sobre a utilidade da música no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais (I Ciclo).

O questionário deve ser preenchido individualmente e não precisa de indicar o seu nome. A informação por si prestada servirá somente para a realização do presente estudo e garantimos-lhe confidencialidade absoluta.

O seu contributo será bastante valioso e poderá ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais e a qualidade de educação em Moçambique.

Parte I – Dados do respondente

Para responder ao questionário assinale com X no quadradinho que corresponde a sua opção ou escreva no espaço indicado

1. Sexo (por favor, marque X num só quadradinho)

1.	Masculino	
2	Feminino	

7 Nível académico mais elevado que concluiu (por favor, marque X num só quadradinho)

1	2	3	4	5	6	7
7 ^a classe	10 ^a classe	12 ^a classe	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

8 Curso de formação (por favor, marque X num só quadradinho)

1	Agência de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP)	
2	Centro de Formação de Professores Primários (CFPP)	

3	Escola de Formação de Professores (EFEP)	
4	Instituto de línguas (IL)	
5	Instituto de Formação de Professores (IFP)	
6	Instituto Médio Pedagógico (IMP)	
7	Instituto do Magistério Primário (IMAP)	
8	Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMA)	
9	Faculdade de Educação (FACED)	
10	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	
11	Universidade Pedagógica (UP)	
12	Universidade Politécnica (A Politécnica)	

Outra instituição _____

9 Terá feito especialização em metodologias de ensino de alguma disciplina na sua formação psico-pedagógica?

1	Sim	
2	Não	

Se sim, qual é a disciplina ou disciplinas?

10 Teve a disciplina de Educação Musical ou Metodologia de Ensino de Educação Musical na sua formação?

1	Sim	
2	Não	

Parte II – Ensino da leitura e da escrita

11 Há quanto tempo lecciona no I Ciclo? (por favor, marque X num só quadradinho)

1	2	3	4
1 – 3 anos	4 – 6 anos	7 – 10 anos	+ de 10 anos

12 Qual é o método ou métodos de ensino que tem usado no processo de ensino e aprendizagem?

1	2	3	4	5
Exposição	Trabalho independente	Elaboração conjunta	Trabalho em grupo	Actividades especiais

13 Depois de começar a leccionar o I Ciclo (1ª e 2ª classes) participou em alguma capacitação em metodologia de ensino da leitura e da escrita iniciais?

1	Sim	
2	Não	

Se sim, quais dos conteúdos abordados achou relevantes?

14 Quais são os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que tem usado nas suas aulas?

1	2	3
Método analítico	Método sintético	Método analítico-sintético

a) Outros métodos.

15 Quais são as estratégias didático-pedagógicas que tem frequentemente utilizado para o ensino da leitura e da escrita no I Ciclo?

1	2	3	4	5	6
Frase	Imagem	Soletração	Música	Jogos	Encenação

a) Outras _____

16 Como é que avalia o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos seus alunos? (por favor, marque X num só quadrado)

1	2	3	4	5
Mau	Medíocre	Suficiente	Bom	Excelente

Parte III - Música (canção) no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

17 Tem utilizado a música para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?

1	Sim	
2	Não	

a) Se sim, quais são os conteúdos que tem privilegiado a utilização da música para a sua leccionação?

18 Que estratégias têm utilizado para a abordagem destes conteúdos com o auxílio da música?

19 De que modo a música pode auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo?

20 Apresenta um comentário, crítica, opinião ou observação sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita usando a música ou canção.

Grato pela colaboração!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

Código _____ Data _____

O ensino e aprendizagem e a aquisição de competências de leitura e de escrita são algumas das actividades mais desafiantes do actual currículo do Ensino Básico. Deste modo, gostaríamos de ter algumas informações sobre como tem encarado e desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula.

I - Identificação do Informante

1. Género
2. Nível académico
3. Curso de Formação
4. Tem alguma especialização em metodologias de ensino de alguma disciplina? Se sim, qual é a disciplina?
5. Na sua formação psicopedagógica teve a disciplina e/ou metodologias do ensino da disciplina de Educação Musical?

II - Ensino da leitura e da escrita

6. Há quanto tempo lecciona no I Ciclo?
7. Qual é o método ou métodos de ensino que tem utilizado no processo de ensino e aprendizagem no I Ciclo?
8. Terá participado em alguma capacitação sobre metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais? Se sim, quais são os temas (conteúdos) abordados?
9. Qual é o método ou métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que tem utilizado na leccionação das classes do I Ciclo?
10. Quais as estratégias didáctico-pedagógicas que tem usado para ensinar a leitura e a escrita no I Ciclo?
11. Como é que avalia as competências de leitura e de escrita nos seus alunos?

III - Uso da música (canção) no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

A música através da canção, os jogos lúdicos, a dramatização ou encenação e o movimento corporal são considerados alguns dos grandes recursos didáctico-pedagógicos para a aprendizagem lúdica de conteúdos da Língua Portuguesa.

12. Tem usado a música para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Se sim, quais são os conteúdos que tem privilegiado a música para sua leccionação?
13. Que estratégias tem utilizado para a abordagem destes conteúdos com auxílio da música?
14. De que modo pensa que a música pode auxiliar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no I Ciclo?
15. Se tem algum comentário, crítica, opinião ou observação sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita usando a música ou canção pode apresentar.

Grato pela colaboração!

Anexo 3



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ficha de Observação de Aulas

Escola _____ Turno _____ Classe/Ano _____
Disciplina: Língua Portuguesa _____ Aula n° _____ Número de alunos _____
Hora _____ Data ___/___/_____ Tópico: _____

1. Método ou métodos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem

1	2	3	4	5
Exposição	Trabalho independente	Elaboração conjunta	Trabalho em grupo	Actividades especiais

2. Métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita utilizados nas suas aulas

1	2	3
Método analítico	Método sintético	Método analítico-sintético

3. Estratégias utilizadas pelo professor no ensino da leitura e da escrita no I Ciclo

1	2	3	4	5	6
Frase	Imagem	Soletração	Música	Jogos	Encenação

4. Estratégias ligadas à música utilizadas no processo de ensino da leitura e da escrita no I Ciclo

1	2	3	4	5	6
Cancão	Ritmo	Canto a solo	Canto a solo		

Anexo 4



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carta de consentimento

Caro professor (a) e colega,

Eu, chamo-me Pedro Júlio Siteo, sou estudante de Mestrado em Ciências de Educação, concretamente, estou a concluir o Curso de Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

Para a culminação do curso, estou a efectuar um estudo cujo tópico é referente à percepção dos professores do Ensino Básico sobre a utilização da música na aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, e tenho como supervisora a Doutora Cristina Tembe.

Nesta carta ou folha de consentimento está anexado um breve questionário com uma variedade de perguntas relacionadas com o tema supracitado. O seu apoio na resposta a estas questões será muito apreciado. Se tiver alguma dúvida ou preocupação, ou se quiser saber mais sobre este estudo, por favor contacte-me através do correio electrónico: sitopedroj@yahoo.com.br ou pelos seguintes números de telefone móvel: 824273990; 847665284.

A informação recolhida destina-se, exclusivamente, à elaboração da dissertação, uma das formas de culminação do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação.

Se concorda em participar de forma voluntária na pesquisa, por favor assinale com um X as frases abaixo:

Confirmando que li e percebi a informação apresentada no documento e concordo em participar nesta pesquisa; ()

Tive a oportunidade de ponderar a respeito da informação constante deste documento e de fazer perguntas a respeito das mesmas, e estas foram satisfatoriamente respondidas; ()

Entendo que a minha participação neste estudo é voluntária e que sou livre de deixar de participar no mesmo a qualquer momento sem necessidade de apresentação de justificações, bem assim que não tenho de responder a todas as perguntas; ()

Concordo plenamente com o destino (elaboração da dissertação de mestrado) que será dado a informação por mim concedida. ()

Assinatura:Data:/...../2014