

PODCASTS:

Contributo da utilização do *Podcasting* para a promoção da leitura em voz alta

MADALENA PEREIRA GONÇALVES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Março de 2023

Versão Final

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

***PODCASTS: Contributo da utilização do *Podcasting* para a promoção da
leitura em voz alta***

Autora: Madalena Pereira Gonçalves

Orientadora: Professora Doutora Sandrina Esteves

Março de 2023

Agradecimentos

Quero agradecer aos meus pais, Vanda e Filipe, e à minha irmã, Margarida, por estarem sempre presentes ao longo deste meu percurso e darem-me força para conseguir concluir.

Agradeço ao Bernardo por me incentivar e por toda a paciência que teve comigo, mesmo em dias difíceis.

À minha amiga Ana um agradecimento especial por todas as partilhas e por termos vivido esta etapa sempre juntas.

Um obrigada especial a todas as crianças e docentes por quem passei ao longo deste percurso académico.

Resumo

Hoje em dia a leitura é uma das capacidades indispensáveis à vida. A leitura torna-se importante e determinante tanto a nível pessoal como social e profissional do ser humano. Sendo assim, nós, educadores e professores, temos um papel crucial em criar hábitos de leitura nas crianças que passam por nós.

O presente estudo insere-se na temática da leitura em voz alta, utilizando uma ferramenta da Web 2.0, o *podcast*. Este foi desenvolvido ao longo do período de prática pedagógica supervisionada numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

Para a execução deste projeto, realizou-se uma investigação-ação, contando com 14 participantes do 4.º ano de escolaridade de um contexto de ensino particular no distrito de Lisboa.

Este projeto teve como objetivos compreender qual o papel da produção de *podcasts* na leitura em voz alta, desenvolver a fluência leitora no grupo de alunos participantes e promover a reflexão dos mesmos sobre a sua própria leitura e a leitura dos outros. Nesta investigação, utilizaram-se como instrumentos e recolha de dados a observação, a análise documental, os registos dos alunos e a entrevista de grupo.

No que diz respeito aos resultados foi possível perceber que o *podcasting* pode ser um relevante motor de aprendizagem e desenvolvimento da leitura em voz alta, levando à tomada de consciência dos aspetos inerentes à mesma: aspetos articulatórios (precisão) e as dimensões da prosódia (expressividade e volume, construção frásica, suavidade e ritmo). Para além disso, a utilização deste recurso constituiu-se como uma motivação para a leitura em voz alta e ainda se tornou um auxílio para os alunos ouvirem e deterem os erros das suas leituras.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico, leitura em voz alta, fluência na leitura, *podcast*

Abstract

Nowadays reading is one of the indispensable skills in life. Reading becomes important and decisive both at a personal, social and professional level of the human being. Therefore, we, educators and teachers, have a crucial role in creating reading habits in the children who pass by us.

The present study is part of the theme of reading aloud using a Web 2.0 tool, the podcast. This was developed during the period of supervised pedagogical practice in a class of the 4th grade of the 1st cycle of basic education.

For the execution of this project, an action-research was carried out, with 14 participants from the 4th year of schooling in a private education context in the district of Lisbon.

This project aimed to understand the role of podcast production in reading aloud, to develop reading fluency in the group of participating students and to promote their reflection on their own reading and the reading of others. In this investigation, observation, document analysis, student records and group interviews were used as instruments and data collection.

Regarding the results, it was possible to perceive that podcasting can be a relevant engine of learning and development of reading aloud, leading to the awareness of the inherent aspects of it: articulatory aspects (correction) and prosodic aspects (expression, volume, texture, flow and path), in addition to this, it also assumed a strong role as a motivator and helped in the self-correction of the readings.

Keywords: 1st cycle of basic education, reading aloud, fluency in reading, podcast

Índice Geral

Introdução.....	1
1. Revisão da Literatura.....	3
1.1. A Linguagem.....	3
1.2. A Leitura.....	4
1.2.1. Processos cognitivos inerentes à leitura.....	5
1.2.2. Modelos teóricos da leitura.....	6
1.2.3. Modelos de aprendizagem da leitura.....	7
1.2.4. Métodos de ensino da leitura.....	9
1.3. A Fluência na Leitura.....	10
1.4. A Leitura em voz alta.....	11
1.5. Podcast.....	13
2. Problematização e metodologia.....	15
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	15
2.2. Paradigma.....	17
2.3. Metodologia do estudo.....	18
2.3.1. Plano de ação.....	19
2.4. Participantes.....	24
2.5. Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	25
2.5.1. Observação.....	26
2.5.2. Análise Documental.....	27
2.5.3. Registos dos alunos.....	27
2.5.4. Entrevista de grupo.....	28
2.6. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.....	28
3. Resultados.....	31
3.1. Resultados das Gravações Iniciais.....	31
3.2. Resultados das Estratégias Desenvolvidas no Âmbito da Leitura em Voz Alta.....	37
3.3. Resultados dos <i>Podcasts</i> Finais.....	39
3.4. Resultados das Entrevistas de Grupo.....	46
4. Considerações Finais.....	49
5. Referência Bibliográficas.....	52
Anexos.....	59
Anexo 1 – Texto <i>A Carochinha</i>	60

Anexo 2 – O freguês caloteiro.....	63
Anexo 3 – Escala de Leitura Oral.....	66
Anexo 6 –Avaliação da leitura de grupo em voz alta	71
Anexo 7 – Guião da entrevista.....	72
Anexo 8 - Transcrição das entrevistas.....	73
Anexo 9 – Tabela de análise de conteúdo	79
Anexo 10 – Notas de campo	84

Índice de Figuras/Tabelas/Gráficos

Figura 1 – Cartaz realizado em grupo

Tabela 1 – Planificação da recolha de dados

Gráfico 1 – Avaliação da precisão na leitura inicial

Gráfico 2 – Frequência dos tipos de erros na leitura inicial

Gráfico 3 – Número de palavras lidas durante um minuto

Gráfico 4 – Avaliação da expressão na leitura inicial

Gráfico 5 – Avaliação do volume na leitura inicial

Gráfico 6 – Avaliação da textura na leitura inicial

Gráfico 7 – Avaliação do fluxo na leitura inicial

Gráfico 8 – Avaliação do percurso na leitura inicial

Gráfico 9 – Classificações dos alunos em cada aspeto da Escala da Leitura Oral

Gráfico 10 – Classificação total de cada aluno na Escala da Leitura Oral na leitura inicial.

Gráfico 11 – Número de palavras lida durante um minuto

Gráfico 12 – Avaliação da precisão na leitura.

Gráfico 13 – Tipos de erros nas leituras.

Gráfico 14 – Avaliação da expressão na leitura.

Gráfico 15 – Avaliação do volume na leitura.

Gráfico 16 – Avaliação da textura na leitura.

Gráfico 17 – Avaliação do fluxo na leitura.

Gráfico 18 – Avaliação do percurso na leitura.

Gráfico 19 – Classificação total de cada aluno na Escala da Leitura Oral na leitura inicial e na leitura final

Introdução

A leitura é uma das aprendizagens mais importantes que fazemos ao longo da vida. É uma competência determinante em todos os aspetos da nossa vida, seja a nível pessoal, profissional ou até social.

Nestes dois últimos anos atípicos, devido à pandemia SARS-Cov-2, os alunos tiveram alguns períodos afastados das salas de aula, levando a que as práticas de leitura em voz alta tivessem diminuído.

O presente estudo insere-se na temática da leitura em voz alta, com enfoque no uso das novas tecnologias, mais precisamente através do recurso a podcasts.

Este Relatório Final consiste num estudo qualitativo, sendo um projeto de investigação-ação com vista a compreender de que forma a produção de podcasts influencia o desenvolvimento da leitura em voz alta numa turma do 4.º ano do ensino básico. Além disto, este estudo pretende desenvolver a fluência da leitura em voz alta nos alunos desta turma, estabelecer relações de entreajuda entre os alunos, promover a reflexão dos alunos sobre a leitura em voz alta deles próprios e dos outros e compreender qual o papel da construção de podcasts na leitura em voz alta.

A utilização deste recurso surgiu como elemento motivador para a leitura em voz alta, já que é uma ferramenta nova e envolve todos os alunos. Tornou-se, também, uma ferramenta de avaliação tanto inicial como final, indo ao encontro de Sousa e Bessa (2008) que afirmam que a utilização de podcasts pode ser “uma ferramenta de avaliação/precisão dos aspetos articulatórios e prosódicos da oralidade” (p.54). Para não falar que estamos perante uma geração onde as novas tecnologias estão muito presentes na vida daqueles e, segundo Carvalho (2009), “não podemos tratar os alunos da geração Net como se fossem da geração do papel” (p.2).

Tratando-se de um projeto de investigação-ação, que Morais (2013) define como “uma forma de investigar para a educação” (p.376), onde o professor, através desta, pode refletir e melhorar as suas práticas, importa salientar que este foi desenvolvido a partir da observação e intervenção numa turma do 4.º ano, num contexto de ensino privado, constituído por 14 alunos, no âmbito do último estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório com vista à obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico está organizado em quatro grandes capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao quadro teórico onde são apresentados primeiramente conceitos-chave, nomeadamente os conceitos de linguagem, leitura, os processos inerentes à leitura, os modelos teóricos da leitura, os modelos de aprendizagem da leitura e, ainda, os métodos de ensino da mesma. Este capítulo foca ainda a leitura em voz alta, na fluência na leitura e no conceito de podcast.

O segundo capítulo refere-se à Problematização e Metodologia, sendo aqui definido o problema em estudo e os seus objetivos, as questões de investigação e o design do estudo. Ainda neste capítulo é caracterizada a amostra e apresentam-se os instrumentos de recolha, o tratamento e análise dos dados.

Segue-se o capítulo de Análise e Discussão dos Resultados onde serão apresentadas as respostas às questões de investigação.

Por último, nas Considerações Finais, podemos encontrar uma reflexão final do estudo, bem como as limitações do mesmo.

1. Revisão da Literatura

Com a revisão da literatura pretendem-se abordar diversos conceitos relevantes para a compreensão da temática em estudo.

Esta informação foi obtida através da consulta e análise bibliográfica referente ao tema do estudo, com vista a sustentar cientificamente as questões de partida.

Neste sentido, e num primeiro momento, são abordados diversos conceitos relacionados com a linguagem e a leitura. O segundo momento está mais orientado para a especificidade do presente relatório, sendo ela a leitura em voz alta, a fluência na leitura e os podcasts.

1.1. A Linguagem

A linguagem é uma capacidade crucial na vida da espécie humana, é através desta que comunicamos uns com os outros. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a linguagem é “(...) a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (p.9).

Os mesmos autores acrescentam que a linguagem é adquirida logo desde muito cedo, nos primeiros anos de vida, de forma natural, espontânea e intuitiva. A criança através da interação com tudo o que a rodeia vai-se apropriando e desenvolvendo a sua língua materna. Nesta fase da vida das crianças, o adulto tem um papel fundamental. É importante que proporcione à criança ambiente e experiências estimulantes e que promova interações significativas com a criança, pois “é através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna.” (Sim-Sim et al., 2008, p. 33).

Myklebust (s.d.), citado por Rodrigues (2012), divide a linguagem em dois sistemas: um primeiro sistema que se desenvolve em primeiro lugar exatamente por estar relacionado com competências auditivas e um segundo sistema relacionado com questões visuais, constituído pela leitura e escrita, daí desenvolver-se posteriormente.

Martins e Niza (1998) diferenciam a linguagem oral da linguagem escrita. Enquanto a linguagem oral está diretamente relacionada com o contexto de

comunicação e os interlocutores, a linguagem escrita, por não ter este contexto de comunicação partilhado, exige um nível de explicitação mais elevado.

1.2. A Leitura

A leitura é um uso secundário da língua. Segundo Sim-Sim (2001), a leitura, ao contrário da língua oral, não é uma capacidade que se adquire naturalmente e espontaneamente. Isto significa que a leitura é uma competência que tem de ser ensinada e é aqui que a escola tem um grande papel. A missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra (Direção-Geral da Educação, s/d, p.3).

Jesus (2006) define a leitura como “uma atividade cognitivo-social, exercida nas sociedades que dispõem de escrita como fonte de busca de informação, de estabilização da informação e de interação por meio da informação” (p.108). Sendo assim, numa sociedade como é a nossa, tal como refere Ribeiro (2005), onde o nosso sistema educativo privilegia e dá especial importância às fontes escritas, a leitura é essencial e “negligenciá-la significaria desprezar o acesso ao conhecimento e à capacidade de refletir que esta actividade proporciona” (Magalhães, s/d, p. 56).

De acordo com Alonso Matias (1985) citado por Ribeiro (2005) “ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código, mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto”. Já Sim-Sim (2009) diz que “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura” (p. 12) a passo que Costa (2012b) explica a leitura como o “processo através do qual o leitor extrai e constrói significado a partir de um texto escrito com uma determinada finalidade” (p.25).

Segundo Cruz (2007) “a leitura começa por ser um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos” (p.45), implicando dois importantes processos cognitivos: a descodificação e a compreensão.

1.2.1. Processos cognitivos inerentes à leitura

Reforçando a ideia de que a leitura é um processo complexo, e que nele estão inerentes dois processos cognitivos distintos: a decodificação e a compreensão, importa compreendê-los

Castro e Gomes (2002) referem que estes dois processos, a decodificação e a compreensão, são ambos importantes para alcançar o domínio da leitura, porém são processos distintos. Todavia, Cruz (2007) considera que os mesmos se relacionam, pois a capacidade de decodificar pode comprometer a capacidade de compreender.

Whitehurst (2002), citado por Cruz (2005), acrescenta que “um leitor que não consiga transformar uma sequência de grafemas em sons não consegue compreender uma frase escrita”, mas, também, “um leitor que não entenda os conceitos abordados num texto ou o seu contexto não compreende o que está a ler” (p. 61)

Deste modo, podemos dizer que ler não se restringe apenas em decodificar, pois, segundo Cadório (2001), a decodificação é um meio para alcançar um nível mais profundo, a compreensão.

Rodrigues (2012) caracteriza o processo de decodificação como a capacidade que permite o reconhecimento das palavras, “processo segundo o qual se extrai suficiente informação das palavras, através da ativação do léxico mental, permitindo que a informação semântica se torne consciente.” (p.20). Acrescenta, ainda, que este processo implica treino e que “para um domínio da decodificação é necessária a aprendizagem da discriminação e identificação das letras isoladas ou em grupo” (p.20).

Este processo torna-se essencial à leitura, porém o leitor necessita de outras capacidades para retirar informação contida no texto que lê. Ler vai para além de reconhecer uma sequência de palavras escritas, este é o primeiro passo, a leitura envolve também um processo de nível superior, a compreensão.

De acordo com Sim-Sim (2007), entende-se como compreensão da leitura dar significado àquilo que se lê, sejam textos ou palavras, é entender o significado da mensagem do texto.

Cruz (2007) refere três etapas que o leitor deve seguir: i) analisar visualmente a palavra; ii) identificar a palavra através do resultado da análise visual, por comparação

com as unidades armazenadas no léxico visual; iii) ativar a unidade de significado, situada no sistema semântico.

Em suma, retomando a ideia de Cruz (2007) acima referida, estes dois processos estão interligados, porém existe uma limitação nesta interação, pois sem decodificar as palavras não poderá ocorrer um processo de compreensão, enquanto sem compreensão podemos decodificar, motivo pelo qual Linuesa & Guitiérrez (1999) afirmam que para chegar à compreensão de um texto é crucial decodificar, identificar ou reconhecer as palavras escritas de forma automatizada.

1.2.2. Modelos teóricos da leitura

Santos (2000), citado por Marques (2013), refere que só por volta dos anos 60 é que se começaram a investigar e a desenvolver modelos explicativos das operações cognitivas que estão envolvidas no ato de ler. Tal como Martins e Niza (1998), citadas por Marques (2013), referem: “conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler” (p.34).

Deste modo, é importante destacar e abordar três modelos teóricos de leitura, isto é, modelos que dão conta da forma como os leitores realizam a sua leitura, nomeadamente: os modelos ascendentes (*bottom-up*), os modelos descendentes (*top-down*) e os modelos interativos.

Relativamente aos modelos ascendentes, *bottom-up*, Cruz (2007) defende que estes “concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação” (p.83). O mesmo autor acrescenta, ainda, que, nestes modelos, a leitura parte da perceção das letras para as palavras e destas para as frases.

De acordo com Gaitas (2013), os modelos ascendentes caracterizam-se por partirem de processos psicológicos primários (como o reconhecer e juntar letras) e terminam em processos cognitivos de ordem superior (compreensão).

Nos modelos descendentes a leitura é colocada em prática num processo oposto ao dos modelos ascendentes. Segundo Cruz (2007) “ler é a construção activa de significado a partir da mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado

pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto” (p.88). Ao contrário dos ascendentes que valorizam o processo cognitivo da descodificação, estes modelos, modelos descendentes, consideram mais importante o processo de produzir significado (compreensão).

Gaitas (2013) afirma que os modelos descendentes são conhecidos como modelos *top-down* por atentarem que o processo de leitura é norteado pelos conhecimentos prévios de leitor, ou seja, pelos processos cognitivos de ordem superior.

Por último, temos os modelos interativos que, segundo Gaitas (2013), caracterizam-se por ocuparem uma posição intermédia entre os dois modelos a cima descritos. Estes modelos, de acordo com Cruz (2007), levam os leitores a utilizarem em paralelo tanto as capacidades de ordem inferior como as capacidades de ordem superior, ou seja, “no processo de leitura estão envolvidos de um modo íntimo e interdependente tanto as componentes dos modelos ascendentes (como a identificação; o reconhecimento de letras e a sua tradução em sons), como as componentes dos modelos descendentes (como a compreensão, a formulação de hipóteses e as predições para descobrir o significado)” (p.94).

De acordo com Cruz (2007), os modelos interativos são os que apresentam maior acordo entre os investigadores, pois estes conseguem colmatar as carências dos outros modelos e representar uma melhor noção de que a leitura é produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descentes).

1.2.3. Modelos de aprendizagem da leitura

Os modelos de aprendizagem da leitura são uma caracterização das etapas de aprendizagem. Neste subcapítulo, iremos apresentar apenas dois modelos, nomeadamente o modelo de Frith (1985) e de Ehri (1985), pois, segundo Cruz (2007), são os modelos mais divulgados e referenciados na literatura. No modelo de Uta Frith (1985), a autora considera três etapas distintas na aprendizagem da leitura: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na etapa logográfica ao leitor reconhece um número reduzido de palavras sem recorrer ao processo de decifração, isto é, o leitor distingue-as através da sua forma, estrutura ou contexto sem identificar as letras que a constituem. Cruz (2007) afirma que

nesta etapa o leitor lida com as palavras como lida com figuras, este só consegue reconhecer as palavras que lhe são familiares e confunde algumas letras e palavras que são semelhantes visualmente.

A segunda etapa, a alfabética, é crucial na aprendizagem da leitura e da escrita (Capovilla, Viggiano, Maurício e Bidá, 2005). É nesta etapa que o leitor começa a associação grafema-fonema e começa a decodificar palavras e pseudopalavras (Cruz, 2007).

Por último, temos a etapa ortográfica, na qual o leitor já é capaz de reconhecer palavras de forma direta e automática. Cruz (2007) acrescenta que o leitor “adquire consciência acerca do modo como as letras podem ser combinadas para produzir distintos sons” (p. 117). Refere ainda que, nesta etapa, as palavras são sistematicamente analisadas em unidades ortográficas e internamente representadas.

O outro modelo mais utilizado na investigação é o modelo de Ehri (1985). Ehri divide a aprendizagem da leitura em quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada (Cruz, 2007).

De acordo com Cruz (2007), a fase pré-alfabética corresponde à etapa mais prematura da leitura, na qual o leitor não conhece o princípio alfabético e identifica as palavras recorrendo a pistas visuais.

Na fase alfabética parcial, Cruz (2007) refere que o leitor apesar de reconhecer a existência de relações entre letras e sons, apenas é capaz de estabelecer essa relação em algumas das letras da palavra e os seus sons.

Na terceira fase, alfabética total, segundo Querido (2013), o leitor é capaz de identificar e reconhecer todas as correspondências letras-fonemas, desta forma é capaz de agrupar sons para chegar às palavras, o que lhe permite ler de forma autónoma e mais rápida.

Na última fase, alfabética consolidada, Sargiani (2016) esclarece que “boa parte das palavras já são lidas por reconhecimento automatizado, pois a ortografia das palavras já foi armazenada na memória” (p. 97). Isto acontece devido aos encontros repetidos entre o leitor e as palavras, desta forma o leitor vai armazenando padrões sendo cada vez mais um processo automático.

Em suma, apesar das semelhanças, Uta Frith identifica três etapas distintas para a aprendizagem da leitura (logográfica, alfabética e ortográfica), enquanto Ehri atribui

nomes diferenciados e ainda acrescenta uma etapa (pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada).

1.2.4. Métodos de ensino da leitura

Tal como referido anteriormente, a leitura, ao contrário da linguagem oral, não surge de forma natural no desenvolvimento da criança, pelo que é necessário haver um ensino sistemático e dirigido. Moats (2002), citado por Cruz (2007), faz a comparação entre aprender a ler e tocar piano, ou seja, estas aprendizagens dependem de ensino, enquanto aprender a falar é como aprender a correr, isto são aprendizagens naturais do ser humano.

Deste modo, é relevante abordar os diferentes métodos de ensino da leitura. Skander (s.d.) identifica três métodos de ensino da leitura: os métodos fónicos ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos e os métodos mistos.

Cruz (2007) afirma que os métodos sintéticos “começam pelo estudo dos signos e sons elementares, (...) orientam-se para as regras que nos permitem relacionar as letras aos sons” (p. 139). Segundo Esteves (2013), estes métodos ensinam ao leitor a relação sistemática de letra-fonema recorrendo apenas ao conhecimento fonológico. Estes métodos vão ao encontro dos modelos ascendentes de leitura onde é efetuada a descodificação numa fase precoce do ensino da leitura. Deste modo podemos verificar que os modelos fónicos partem das unidades mais simples para as mais complexas.

Em contrapartida, os métodos analíticos “partem das palavras ou frases completas (...) e orientam-se para os processos que nos permitem extrair significado da linguagem escrita” (Cruz, 2007, p. 139), ou seja, o leitor parte de estruturas mais complexas (frases e palavras) para as mais simples (grafemas e fonemas) (Esteves, 2013).

Estes métodos defendem que a aprendizagem da leitura deverá ser concretizada de uma forma global, enquadrando-se com os modelos descendentes de leitura, onde dão especial destaque à compreensão numa fase primordial do ensino da leitura.

De acordo com Cruz (2007), os métodos mistos surgem com vista a reunir e aperfeiçoar as vantagens de ambos os métodos e têm como apoio os modelos interativos.

Skander (s/d) refere que os métodos mistos partem de um ponto de vista global e combinam as características dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos. As palavras e as letras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de forma a estimular o interesse da criança.

Em suma, este método representa uma combinação entre o método global e o fônico, sem favorecer vincadamente um ou outro, mas afirmando claramente que nenhuma criança aprende a ler apenas por um processo de síntese ou por um processo de análise (Marcelino, 2008).

1.3. A Fluência na Leitura

No processo de aprendizagem da leitura a fluência é considerada uma ponte entre a descodificação e a compreensão. De acordo com Rasinki (2004, citado por Ramos, 2017) “a fluência é a capacidade de ler um texto rapidamente, com expressão adequada, tendo em linha de conta a prosódia e o reconhecimento rápido e automático das palavras.” (p.47). Para Sim-Sim (1997), a fluência da leitura é fulcral, pois a criança ao ler de modo rápido e preciso está disponível para compreender o que lê.

Coelho (2010) recorre a diferentes autores para definir fluência oral: “capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente, utilizando variações de tom, ênfase, entoação e pausas” (Armbruster, Lehr & Osbrn, 2001, p. 8).

Segundo Esteves (2013) podemos definir fluência da leitura como a habilidade de ler um texto em voz alta, de forma rápida, precisa e com expressão adequada, pois esta contempla três dimensões que contribuem para a compreensão do texto, são elas: a velocidade, a precisão e a prosódia.

A velocidade de leitura é a dimensão associada ao número de palavras lidas corretamente por minuto. A precisão remete para a correta descodificação das palavras, Carvalho e Pereira (2008) acrescentam que “a precisão da leitura, ou a exactidão com que são transformados os grafemas em fonemas, depende essencialmente de competências fonológicas de descodificação, associadas à aquisição do princípio alfabético” (p.2). A prosódia está relacionada com a expressividade e o ritmo da leitura.

Chall, (1996, citado por Querido, 2013), refere que se “espera que se tornem leitores fluentes durante o 2.º e o 3.º ano de escolaridade, que por volta do 4.º ano deixem de aprender a ler e passem a ler para aprender nova informação” (p.14).

É de salientar que a fluência na leitura é uma característica dos bons leitores (Esteves, 2013), isto é, dos leitores aptos para ler de forma precisa, a uma velocidade adequada e com uma prosódia oportuna. Contudo, os bons leitores só o são pois foram sujeitos ao treino, sendo que quanto mais vezes o leitor ler melhor será a sua fluência.

1.4. A Leitura em voz alta

«Ler.
Em voz alta.
Gratuitamente.
As suas histórias preferidas».
José Morais, *A Arte de Ler* (1997)

Marques (2011, citado por Leite, 2013) afirma que a leitura em voz alta “não se trata de unir sílabas, mas sim de interpretar as palavras que lá se encontram, fazendo uso do ritmo, da entoação, da projeção de voz e da boa dicção e encarnando a voz do sujeito literário com toda a paixão que lhe for possível” (p.6). Deste modo, podemos perceber que a leitura em voz alta não se resume apenas à oralidade, mas também, envolve capacidades ao nível da compreensão e de interpretação textual. Martins e Capellini (2018) ainda acrescentam que a leitura em voz alta determina a fluência de um leitor, pois “um leitor fluente terá a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva” (p.2).

A leitura em voz alta constitui um papel fundamental para nos tornarmos leitores. Segundo Aindan Chambers (citado no Plano Nacional de Leitura, s/d) “aprendemos a ler quando ouvimos a ler!” (s/d). Ler para as crianças é uma prática que deveremos ter enquanto educadores/professores, pois é o primeiro contacto que as crianças têm com a literatura.

De acordo com Pennas (1993, citado por Nóbrega, 2014), “para além do papel da família na valorização de hábitos de leitura, sublinho também o da escola, espaço

onde, muitas vezes, o leitor aprende a ler e a gostar de ouvir ler”. (p.91). Magalhães (s.d.) reforça esta ideia “as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores de leitura (...) se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura” (p.55).

Ferreira, Ribeiro e Viana (2012, citado por Silva, 2013), através de diversos estudos de diferentes autores, contemplaram um conjunto de procedimentos e estratégias com vista o desenvolvimento da fluência na leitura, tais como:

- a) Utilização de modelos;
- b) Ouvir um adulto proficiente ler em voz alta (Rasinki, 2010; Morgan e Sideris, 2006);
- c) Registo de vídeo da leitura efetuada pelos alunos com a respetiva visualização e análise posterior (Baker, Lang e O-Reilly, 2009; Prater e Outros, 2012);
- d) A leitura repetida;
- e) A leitura em voz alta para adultos (Rasinki, 2010);
- f) A dramatização (Young e Rasinki, 2009);
- g) O fornecimento de pistas durante a leitura;
- h) O fornecimento de feedback corretivo com recurso a procedimentos sistemáticos de precisão dos erros (Paige, 2011);
- i) A repetição da leitura até ser atingido um critério de desempenho pré-definido;
- j) A definição de objetivos;
- k) A organização de registos gráficos que permitam a visualização dos progressos (Morgan e Sideris, 2006; Therrien, 2004);
- l) A prática de leitura de lista de palavras (Begeny, Laugle, Krouse, Lynn, Tayrose e Stage, 2010)

(pp. 25-26)

A leitura em voz alta é uma atividade de extrema importância, pois para além de desenvolver a linguagem e o enriquecimento do vocabulário, desenvolve, também, como já foi referido anteriormente, capacidades ao nível da compreensão e interpretação. Evidencia-se algumas vantagens da leitura em voz alta no ouvinte que Matos (2008, citado por Costa, 2014) destaca:

- Cria a oportunidade para ouvir leitura fluente, com entoação adequada facilitando a compreensão do que é ler e para que serve, despertando maior interesse e vontade de participar na atividade;
- Fornece modelos de leitores envolvidos, porque seja o educador ou um familiar que leia com gosto transmite esse prazer e esse gosto à criança;
- Alarga experiências porque os livros são grandes fontes de conhecimento e podem motivar para futuras pesquisas e leituras;
- Desenvolve curiosidades pelos livros, porque a exploração à história, feita antes, durante e após a leitura desperta curiosidade e interesse pelos livros;
- Aprende comportamentos de leitor, ao observar o leitor a criança quando manipula os livros imita os comportamentos que viu;
- Desenvolve conceitos de escrita, aprende conceitos como a sua orientação, que a escrita reflete a nossa oralidade, aprende sinais de pontuação e letras de forma simples e com sentido, mesmo antes do ensino formal da escrita.

(p.32)

1.5. Podcast

Nos últimos anos, houve uma grande evolução nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a escola não as pode ignorar. Na educação a utilização de gravadores, leitores de cassetes, CD e DVD é muito frequente, contudo, não é nenhuma novidade.

Mais recentemente, surgiu um novo conceito, o *podcast*. Segundo Marques e Reis (2011), o termo *podcast* surgiu da combinação dos conceitos *iPod* (dispositivo portátil de reprodução de áudio/vídeo fabricado pela Apple) e *broadcast* (transmissão de dados), podendo definir-se, segundo Carvalho (2009), como um ficheiro de áudio ou vídeo que está disponível na internet. De acordo com Bottentuit e Coutinho (2007b), associado ao termo *podcast* surge o termo *podcasting* que se resume ao próprio ato de gravar e/ou divulgar os ficheiros na web e o termo *podcaster* que é o nome dado ao indivíduo que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio.

Para Sousa e Bessa (2008), a utilização de podcast tem-se relevado um excelente recurso pedagógico e, ao mesmo tempo, uma forma de integrar as novas tecnologias na educação.

A utilização de podcasts em contexto educativo pode ser feita pelo professor, criando os episódios e disponibilizando-os aos alunos. Sousa e Bessa (2008) referem que a utilização desta ferramenta pelo professor pode ter um papel motivador, quer seja na abordagem de conteúdos, por exemplo na transmissão de conteúdos, ou, até mesmo, na leitura através da apresentação de narrações e de modelos de leitura. Coutinho e Bottentuit (2007b) consideram que como esta abordagem permite que os alunos possam reproduzir inúmeras vezes o mesmo episódio e em diferentes contextos, acaba por respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um.

Este recurso também pode ser desenvolvido pelos alunos, o que também proporciona diversas vantagens pedagógicas. Cruz (2009) afirma que os alunos ao realizarem podcasts estão envolvidos na construção da sua própria aprendizagem.

Sousa e Bessa (2008, citado por Silva, 2013) mencionam as potencialidades deste recurso sendo os próprios alunos os produtores, “construindo e publicando ele os episódios de podcast fazendo, deste modo, concentrar os seus esforços na preparação das matérias de uma maneira mais activa e mais estimulante” (p.16).

Também Bottentuit e Coutinho (2007b) mencionam que serem os próprios alunos a gravar os podcasts potencia as suas aprendizagens, pois o facto de quem vai ouvir serem os colegas, acaba por estimular a preocupação em preparar bons textos, com material correto e coerente.

Cardoso (2010) enaltece a vantagem que a gravação de podcasts pode proporcionar na desinibição de crianças mais tímidas e na sua capacidade de desenvolverem expressividade.

Sousa e Bessa (2008) salientam ainda o uso de podcast como um meio de avaliação e precisão dos aspetos articulatórios e prosódicos da oralidade. Seguindo esta linha de pensamento, e de acordo com Ferreira (2004, citado por Ferreira e Horta, 2014), a fluência na leitura é ampliada através da leitura em voz alta e esta permite que quem a ouve possa dar feedback em relação às suas leituras para que haja possibilidade de melhorias. Ora, a utilização de podcasts vem ajudar neste exercício de ouvir a leitura dos outros e a sua (dos alunos), facilitando deste modo a autoavaliação da sua leitura e a

avaliação ou feedback das dos colegas. Peixoto (2014) complementa esta ideia quando refere que o professor tem de ouvir o aluno a ler para o avaliar, mas, também, o aluno precisa de se ouvir a ler em voz alta para conseguir ter consciência das suas eventuais dificuldades e conseguir melhorar.

2. Problematização e metodologia

No capítulo que se segue pretende-se dar a conhecer os princípios metodológicos implícitos à estruturação deste relatório final de mestrado. Sendo assim, será apresentado no segundo capítulo a problemática, os objetivos, as questões de investigação e o paradigma.

Será igualmente apresentada a investigação-ação como metodologia de investigação, bem como os participantes da mesma, os instrumentos de recolha de dados e o modo de tratamento e análise destes que nos conduzirão a algumas considerações.

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Nestes dois últimos anos atípicos, devido à pandemia SARS-Cov-2, os alunos tiveram alguns períodos afastados das salas de aula e, por conseguinte, as práticas efetivas de leitura em voz alta diminuíram.

Ora, a leitura é uma das aprendizagens mais importantes que fazemos ao longo da vida. É uma competência determinante em todos os aspetos da nossa vida, seja a nível pessoal, profissional ou até social.

Esta competência é fundamental para o sucesso dos alunos face à sua transversalidade e por influenciar as aprendizagens em todas as áreas curriculares.

De acordo com o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL 2027), o sucesso no domínio da leitura está diretamente relacionado com a frequência de contacto com material escrito e com práticas de leitura, pelo que “o tempo dedicado à leitura condiciona de forma decisiva os progressos na compreensão, cabendo à escola um papel relevante no ensino da leitura e na promoção do gosto de ler” (PNL 2027, s.d.).

Ao lermos as Aprendizagens Essenciais (2018) verificamos que está presente, desde o primeiro ano de escolaridade, estratégias que envolvam a leitura em voz alta. No entanto, de acordo com Duarte (2001) é frequente haver alunos com dificuldades na leitura em voz alta no Ensino Básico.

Posto isto, é de salientar que a leitura em voz alta não deve ser considerada uma competência com menor importância nas aprendizagens exigidas aos alunos, tornando-se imprescindível trabalhá-la em sala de aula com regularidade, combinando prazer e aprendizagem.

Após um olhar atento sobre o contexto educativo, bem como uma reflexão tanto individual como partilhada com a professora cooperante, será possível assumir que estes alunos foram privados durante dois anos consecutivos de ter algumas destas práticas em sala de aula. Esta privação deve-se ao facto de terem tido dois anos de escolaridade atípicos devido à pandemia SARS-Cov-2. Estes alunos foram afastados das salas de aulas passando para o ensino à distância. Durante este ensino, as práticas de leitura em voz alta diminuíram, tendo a professora cooperante referido que não planeou qualquer tipo de atividade deste domínio durante este tempo.

Por outro lado, e no decorrer da pesquisa bibliográfica, verificou-se que foi publicado um roteiro de apoio à Leitura Orientada em Sala de Aula exatamente porque um estudo realizado pelo Instituto de Avaliação Educativa (2021) aponta para um “retrocesso nas aprendizagens, designadamente no domínio da leitura e da escrita” devido ao impacto da pandemia. Este estudo refere também que estas dificuldades nesta área poderão estar relacionadas com a redução de práticas de leitura.

Assim sendo, a presente investigação surge neste âmbito e, de modo a poder desenvolver esta competência de forma motivadora, recorreu-se à produção de *podcasts*. Para não falar que estamos perante uma geração em que as novas tecnologias estão muito presentes na vida dos alunos e tal como refere Carvalho (2009) cabe aos docentes inovar e recorrer a novas ferramentas e instrumentos de trabalho em sala de aula. Após esta reflexão sobre o problema, surgiu a seguinte questão de investigação: De que forma a produção de podcasts promove a leitura em voz alta numa turma do 4.º ano de escolaridade?

A partir desta questão de investigação foram delineados três objetivos, sendo eles:

1. Desenvolver a fluência na leitura em voz alta;
2. Promover a reflexão dos alunos sobre a leitura em voz alta deles próprios e dos outros;
3. Compreender qual o papel da produção de podcasts na leitura em voz alta.

De modo a desenvolver estes objetivos e de responder à questão acima identificada, foi estabelecido o paradigma do presente estudo.

2.2. Paradigma

Ramos e Naranjo (2014) definem paradigma como “um modelo em que se concretiza uma profunda fundamentação teórica que serve de suporte filosófico para sustentar outras teorias” (pp. 26-27). Guba (1990, citado por Libório, 2020) acrescenta que o “paradigma, ou esquema interpretativo, é um conjunto de crenças que orientam a ação, sendo que cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões formuladas e as interpretações que são feitas dos problemas” (p.23).

Após a identificação do problema, os objetivos definidos e a questão de investigação formulada, resta definir a metodologia levada a cabo neste projeto.

Deste modo, este estudo insere-se num paradigma interpretativo tendo sido realizado uma investigação qualitativa. Nesta investigação observaram-se os participantes perante as várias estratégias realizadas em contexto de sala de aula a propósito desta intervenção em torno da temática da leitura em voz alta.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), os estudos qualitativos são mais flexíveis do que os estudos quantitativos e são utilizados com o objetivo de compreender de uma forma global o comportamento e a experiência dos sujeitos. Estes “tentam compreender melhor o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70).

Pinto, Campos e Siqueira (2018) definem quatro características deste tipo de estudos, sendo elas:

- i) Os dados são recolhidos no ambiente onde os participantes vivem quotidianamente e o investigador é o principal agente da sua colheita;
- ii) Os dados recolhidos são, maioritariamente, descritivos;

- iii) O investigador pretende, essencialmente, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências;
- iv) A análise de dados recorre à indução, isto é, partindo dos dados recolhidos o investigador infere uma conclusão geral.

2.3. Metodologia do estudo

Para Pacheco (1995), a investigação educativa “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. (p.9).

O *design* do presente estudo é do tipo investigação-ação, onde a investigadora teve um papel ativo na recolha de dados e um papel participante do contexto, tendo sido responsável pela dinamização e implementação das atividades. Esta investigação teve por base a planificação de algumas estratégias promotoras da fluência na leitura em voz alta, a sua implementação e observação, e a reflexão sobre as mesmas.

Neste tipo de investigação, a ação educativa e a investigação são realizadas pelo mesmo sujeito, assumindo este um papel de investigador e prático em simultâneo (Silva, 1996). No mesmo seguimento, Monteiro (1998) salienta que este tipo de investigação diz respeito a uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo, onde o investigador abandona o papel de observador e assume um papel mais participativo.

De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), existe uma estreita ligação entre este tipo de investigação e a educação, afirmando que a investigação-ação é “apresentada como a metodologia do professor investigador” (p.358). Os mesmos autores justificam esta situação pelo facto de a escola ser um local favorável a incertezas e problemas e que, através da investigação-ação, os professores procuram melhorar a sua prática educativa.

Janeiro (2014) refere que esta metodologia deve ser encarada de forma rigorosa, devido à exigência da mesma, pois “o investigador que se propõe a utilizar esta metodologia, deve ser capaz de planear, atuar observar e refletir, com o objetivo de

melhorar o conhecimento prático de determinada situação no contexto concreto onde desenvolve o seu estudo” (p.25).

Em suma, esta metodologia, permite a melhoria da prática, questionando as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, tornando-se um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos”. (Coutinho et al., 2009, p.363).

2.3.1. Plano de ação

Para desenvolver o presente projeto junto deste grupo de alunos foi necessário estruturar e planificar a intervenção. Desta forma, e tendo em consideração toda a revisão da literatura realizada, a intervenção foi dividida em quatro etapas principais: avaliação diagnóstica; preparação para a leitura em voz alta; gravação dos *podcasts*; audição e avaliação dos *podcasts*.

Os participantes foram divididos em quatro grupos, tendo sido a divisão feita aleatoriamente: dois grupos ficaram com o texto *A Carochinha* da Luísa Dacosta (Anexo 1) e os outros dois grupos com o texto *O Freguês Caloteiro* da mesma autora (Anexo 2). Ambos os textos foram divididos por falas de modo a que todos os participantes lessem aproximadamente a mesma porção textual.

A escolha destes textos partiu do interesse dos alunos numa conversa informal entre estes e a professora cooperante.

A primeira etapa – Avaliação diagnóstica – realizou-se no dia 2 de junho de 2021 e durou cerca de 90 minutos. Esta consistiu no primeiro momento em que os participantes contactaram pela primeira vez com os textos e com o programa que utilizaram posteriormente para gravar os seus *podcasts* – o *Audacity*.

Nesta etapa foram dados aos alunos cinco minutos para treinarem a leitura silenciosamente, pois como menciona Delgado-Martins (1992), “é necessário, muitas vezes, no processo de aprendizagem da leitura, ter, primeiro, um tempo de leitura silenciosa para interiorizar essa estrutura do texto e a seguir proceder à sua leitura em voz alta” (p. 16) e, seguidamente, por grupos, foram feitas as gravações das leituras diretamente no computador. Foi igualmente apresentado o programa aos alunos e

explicadas as respetivas funções (*play*, *stop*, pausa e gravar). Seguidamente cada grupo gravou a sua leitura.

No fim de cada gravação, cada grupo teve oportunidade de ouvir um excerto da mesma, pretendendo-se com esta audição despertar nos alunos o desejo de voltarem a gravar e de se ouvirem a ler, motivando-os para o projeto. Tal como referem Moura e Carvalho (2006a) “o podcast apresenta enormes potencialidades em educação, no entanto, elas só serão efectivamente rentabilizadas se forem ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos” (p.108).

É de salientar que estas gravações foram realizadas na sala dos professores, de modo a evitar ruídos externos à leitura. Contudo, devido ao facto de as turmas terem intervalos intercalados, em algumas gravações não foi possível evitar o barulho exterior.

A partir das gravações das leituras dos alunos, e recorrendo à Escala de Leitura Oral, adaptada de Tristão (2009) (Anexo 3), procedeu-se posteriormente à avaliação individual das leituras realizadas.

Ainda no final desta sessão, e já na sala de aula com toda a turma, juntaram-se, aleatoriamente, os alunos dois a dois para que fizessem o registo da velocidade de leitura. À vez, cada elemento contava e registava o n.º de palavras que o outro colega leu corretamente durante um minuto.

A segunda etapa – Preparação para a leitura em voz alta – contemplou três sessões de 90 minutos e duas de 45 minutos em cinco dias diferentes.

A primeira sessão desta etapa realizou-se no dia 4 de junho de 2021. Esta sessão começou com uma conversa com os alunos sobre os aspetos que devemos ter em conta na leitura em voz alta e a construção de um brainstorming com as ideias destes. Desta conversa surgiram algumas ideias: “Ouvir-se a ler”; “Respeitar os sinais de pontuação”; “Ler a uma velocidade nem muito lenta, nem muito rápida”; “Bom tom de voz”; “Atenção aos erros”, ideias que foram utilizadas para a construção de um cartaz sobre estes aspetos e que, posteriormente, foi afixado na sala para futuras referências.

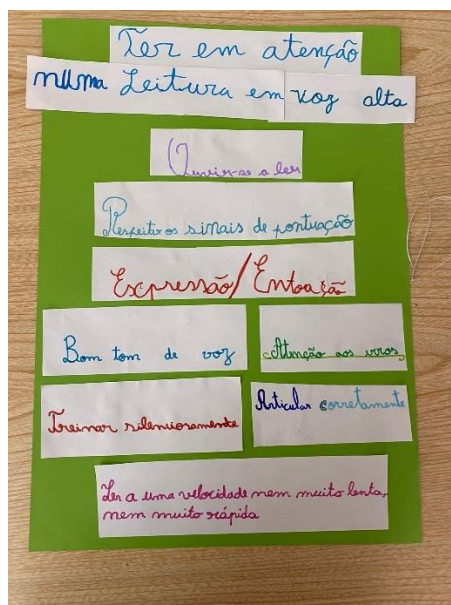


Figura 1- Cartaz realizado em grupo

Nesta aula foi, também, abordado o conceito de *podcasts*. Para tal, recorreu-se ao site da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da Direção Geral de Educação para mostrar alguns podcasts coletivos realizados por crianças. Após a audição dos mesmos, foi pedido a alguns alunos que comentassem as leituras-modelo tendo em conta os aspetos referidos no cartaz realizado anteriormente.

Por fim, escolheram-se dois alunos para lerem cada um o seu texto tendo em consideração o cartaz que foi elaborado e as leituras-modelo ouvidas. Os restantes colegas fizeram um breve comentário sobre cada leitura, mencionando o que cada um poderia melhorar e quais os aspetos que os leitores tiveram em conta.

A segunda sessão desta etapa realizou-se no dia 7 de junho de 2021. Nesta sessão, os participantes foram divididos em dois grupos: um grupo de alunos que tinha o texto d' *A Carochinha* e o outro grupo dos alunos que tinham o texto d' *O Freguês Caloteiro*; sendo que, enquanto um grupo estava a desenvolver as atividades deste projeto, o outro grupo estava a trabalhar com a professora cooperante. Esta sessão consistiu no esclarecimento de dúvidas de vocabulário e articulação de palavras, bem como de dificuldades ao nível do tom de voz e entoação. Primeiramente, cada aluno leu silenciosamente o seu texto e foi assinalando as palavras cujo significado não conheciam e, em grupo, foi feito o levantamento das mesmas e discutido o seu significado. Para ajudar nas dúvidas em relação à maneira como deveriam ler, foi feito o levantamento

das didascálias, o que ajudou na criação das personagens e na relação estabelecida entre elas.

A terceira sessão desta etapa foi desenvolvida no dia 9 de junho de 2021 durante 45 minutos. Esta sessão foi dedicada a uma das estratégias mencionadas por Belo e Sá (2005): a leitura a pares com momentos de autoavaliação. Na criação dos pares foi aproveitado o facto de que para cada texto existiam dois grupos, logo a existência de dois alunos, um de cada grupo, com as mesmas falas. Inicialmente os alunos foram treinando a leitura com os seus pares e, no fim, houve oportunidade de realizar uma leitura de cada texto para o grupo todo. No fim desta sessão houve um pequeno momento de discussão sobre o que correu bem, as dificuldades sentidas e o que cada um poderia melhorar.

A quarta sessão teve lugar no dia 16 de junho de 2021. A turma foi dividida nos quatro grupos inicialmente criados. Durante esta sessão os alunos tiveram oportunidade de desenvolverem duas atividades de forma autónoma: avaliação da velocidade de leitura de cada elemento do grupo e leitura do texto com diferentes entoações; e uma atividade mais orientada: leitura e autoavaliação da mesma. No início da sessão foi explicada cada uma das atividades e, enquanto os grupos desenvolviam de forma autónoma as duas primeiras mencionadas, foi-se ao encontro de cada grupo desenvolver a atividade orientada. A avaliação da velocidade foi realizada a cada participante, à vez, um aluno começava a ler e o restante grupo controlou o tempo no cronómetro, após um minuto mandavam parar a leitura e contavam e registavam quantas palavras tinham sido lidas corretamente nesse tempo. Na leitura com diferentes entoações, cada grupo tinha um saco com diversos papéis com ordens relativas ao como deveriam realizar a leitura (ex.: ler muito devagar, ler a sorrir/rir ...) e todos os elementos do grupo leriam consoante a ordem que saía.

Estas atividades foram planeadas com base naquilo que Leite (2013) explica que o aluno deve fazer para conseguir uma boa leitura. A autora refere como importante que o aluno seja capaz de dar a entoação correta a todas as frases, tendo em atenção a pontuação e o “estado de espírito” do escritor e ainda que seja capaz de fazer uma boa gestão da velocidade de leitura.

Na atividade orientada, leitura e avaliação, deram-se algumas indicações a cada grupo do que era pedido, chamando-se a atenção para terem em consideração o cartaz

realizado numa das sessões anteriores e o que tinha sido vindo a trabalhar com estes textos. Após algumas orientações cada grupo leu o seu texto e no final reuniu-se para fazer a avaliação (Anexo x).

Segundo Silva (2013), é importante que os alunos reflitam sobre as suas leituras para que possam melhorar e, ao mesmo tempo, esta reflexão contribui para o desenvolvimento de competências como o espírito crítico e o trabalho de equipa.

A quinta sessão decorreu no dia 21 de junho de 2021 e realizou-se durante 45 minutos. A sessão iniciou com uma pequena conversa sobre os aspetos da leitura em voz alta que foram trabalhados nos dias anteriores (ex.: entoação, velocidade ...). De seguida, todos os alunos ouviram todas as gravações das suas leituras realizadas na primeira etapa e, de seguida, fizeram uma pequena reflexão sobre as mesmas, tendo em conta os aspetos da leitura em voz alta referidos no cartaz realizado numa das sessões anteriores. Silva (2013) menciona esta estratégia como uma das vantagens dos podcasts, pois estes dão oportunidade aos alunos de ouvirem as suas leituras e de refletirem sobre as mesmas, possibilitando melhorias ao nível da fluência na leitura oral.

A terceira etapa – Gravações dos Podcasts - teve lugar no dia 24 de junho de 2021. As gravações foram todas realizadas na mesma sala onde foram gravadas as leituras iniciais na primeira etapa. As gravações foram feitas por grupos e todos os elementos do grupo estavam presentes, exceto um grupo em que um dos participantes faltou.

Tal como aconteceu com as gravações iniciais, estas também foram avaliadas recorrendo à mesma grelha de observação.

A quarta e última etapa – Audição e avaliação dos podcasts – realizou-se no dia 28 de junho. Esta etapa baseou-se numa das estratégias enumeradas por Ferreira, Ribeiro e Viana (2012), citados por Silva (2013), e que consiste na audição e análise da leitura em voz alta dos alunos registada em áudio.

Na sala, com todos os participantes presentes, reproduziram-se as gravações iniciais e as finais de cada grupo sem mencionar de qual se tratava e cada grupo teve de identificar qual era qual.

Seguidamente, procedeu-se à avaliação de todo o trabalho desenvolvido e do resultado final. Devido à limitação do tempo, esta avaliação tomou a forma de entrevista de grupo (Anexo 5) e foi realizada numa sala à parte com cada grupo individualmente.

2.4. Participantes

A presente investigação foi desenvolvida numa instituição privada do distrito de Lisboa e teve como participantes os alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico.

O contexto de ensino onde os participantes desta investigação estão inseridos situa-se na Área Metropolitana de Lisboa, na freguesia de Campo de Ourique.

A instituição onde decorreu a investigação, de acordo com o site da mesma, funciona como ensino particular e cooperativo e abrange o Ensino Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O horário de funcionamento desta decorre entre as 8h e as 19h.

A escola foi construída em 1933 e ocupa dois pisos com uma área a rondar os 1300m², num edifício de traça antiga.

Segundo o Projeto Educativo da instituição a visão desta escola é “cocriar uma nova humanidade integral com consciência, liberdade, harmonia, alegria e conhecimentos”. O método educativo que é proposto neste Projeto é suportado pelo Método Evolutivo que entende que a evolução humana depende de cada um e de todos e que há que ter motivação para a interioridade e melhoria pessoal, privilegiando as ligações interdisciplinares e transversais ao currículo e o autoconhecimento ([nome da instituição], 2018-2021) .

Relativamente à caracterização da turma que participou na investigação, é importante referir que a mesma resultou da observação realizada ao longo do período de estágio que me levou a registá-las, recorrendo para tal a notas de campo e das conversas informais com a professora cooperante.

A turma do 4.º ano é constituída por 14 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Um dos alunos desta turma está a passar por uma transição social de género, deste modo é tratado como quer e como é o seu desejo tanto pelos colegas, professores e família, no que se refere ao seu sexo contabilizei este aluno conforme o sexo com que nasceu.

Estes alunos têm idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idades.

Esta turma tem sofrido algumas alterações, alguns já estão juntos desde o 1.º ano de escolaridade, dois alunos entraram no 3.º ano, um aluno chegou de Moçambique a meio de novembro e outro aluno chegou a Portugal no início de janeiro vindo do Brasil.

Trata-se de uma turma participativa e no geral apresenta bons níveis de aprendizagem nas diferentes áreas curriculares. É de salientar que o 3.º ano de escolaridade destes alunos foi feito online a partir de março devido à pandemia Covid-19, por isso alguns conteúdos foram pouco abordados.

Existem três alunos que requerem especial atenção devido a algumas dificuldades de aprendizagem.

Um deles foi diagnosticado um problema de surdez muito tarde e, por este motivo, demonstra algumas dificuldades ao nível da linguagem, nomeadamente, dificuldades morfossintáticas e fonológicas.

Uma das alunas tem acomodações curriculares e medidas seletivas, nomeadamente adaptações curriculares não significativas e antecipação e reforço das aprendizagens.

O aluno que chegou de Moçambique apresenta grandes fragilidades ao nível da linguagem, principalmente na compreensão. É um aluno muito introvertido e com baixa autoestima o que acaba por levar a isolar-se.

No geral, a turma apresenta-se sempre interessada nas novas aprendizagens, mostrando ser simpática e recetiva. Contudo, existe alguns alunos que demonstram desmotivação e baixa autoestima, o que piorou durante e após o segundo confinamento em que se passou a ter aulas em regime a distância.

2.5. Métodos e instrumentos de recolha de dados

Os métodos e instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais para o sucesso da investigação. De acordo com Quivy (1998) “a recolha de dados consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra. (s.p.).

Tendo em vista as informações que pretendemos recolher para esta investigação, quer seja para aprofundar o conhecimento sobre o contexto, quer seja para avaliar as consequências da intervenção, foram utilizados métodos de recolha de dados qualitativos.

O presente estudo baseou-se em três métodos de recolha de dados: a observação, a análise documental e a entrevista aos grupos de trabalho.

2.5.1. Observação

De acordo com Estrela (1994) podemos considerar que a observação é a primeira, e essencial, etapa de “uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (p.29).

Através da observação realizada durante este período de estágio, numa primeira fase conseguimos levantar de imediato diversas questões a nível do grupo, do comportamento e das necessidades a combater e numa segunda fase observamos os resultados provenientes da nossa intervenção.

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008) a observação direta permite observar e analisar os comportamentos no momento exato em que acontecem, sem a necessidade de utilizar um instrumento de apoio à observação realizada. Este método acaba por ser vantajoso por isso mesmo, observa-se e regista-se no momento sem a necessidade de recorrer a qualquer outro instrumento, contudo, este método também mostra ter algumas desvantagens.

Bressan (2000) refere o facto de a relação com os sujeitos poder interferir com os dados recolhidos. Quivy & Campenhoudt (1992) salientam como uma limitação deste tipo de instrumento de recolha de dados o impedimento de poder registar de imediato aquilo que foi observado, ao registar mais tarde poderá haver falta de rigor e esquecimento de informação importante.

Uma das componentes da observação prende-se com o registo do que se observou recorrendo às notas de campo. Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo são relatos escritos “detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88), neste caso podemos considerar que é tudo o que observamos e que consideramos relevante dentro desta temática para anotar. As notas de campo após a sua recolha e registo merecem uma reflexão sendo fundamental na análise dos dados recolhidos.

Bogdan e Biklen (1994) complementam esta ideia, referindo que as notas de campo devem ter uma parte descritiva acompanhada de uma reflexão. Sendo que a parte descritiva consiste num registo detalhado daquilo que ocorre no campo da

investigação, neste caso na sala de aula, e a parte reflexiva permite ao observador registar o seu ponto de vista, as suas ideias, dúvidas, problemas, entre outros.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foram as grelhas de observação (Anexo 4) provenientes das leituras realizadas durante as gravações dos podcasts tanto na avaliação diagnóstica como na avaliação final. Estas grelhas tiveram por base a escala de leitura oral (Anexo 3) utilizada por Tristão, 2009 (adaptado de Rasinsk e Padak, 2005). De acordo com Máximo-Esteves (2008) o material audiovisual facilita a reminiscência desses momentos bem como a sua reflexão.

2.5.2. Análise Documental

Para Gerhardt e Silveira (2009), a análise documental é um método de recolha de dados que, através da teoria, permite aproximar-nos do real e possibilita o investigador melhorar a sua intervenção, adquirindo novos conhecimentos e conhecer diferentes posições perante o mesmo tema.

Segundo Ludke e André (1986), este método de recolha de dados é fundamental numa abordagem de dados qualitativos, quer seja para complementar as informações conseguidas através de outros métodos, quer seja para descobrir aspetos novos de uma determinada temática.

Os documentos analisados nesta investigação foram o Projeto Educativo da instituição que possibilitou conhecer todo o funcionamento da instituição, bem como os seus objetivos e o meio envolvente da mesma.

2.5.3. Registos dos alunos

Os registos dos alunos correspondem aos documentos reunidos na sala de aula referente às atividades desenvolvidas.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (p.92), a organização destes documentos “transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

Neste estudo foram analisados os registos da reflexão individual dos alunos (Anexo 5) e das grelhas de avaliação (Anexo 6).

2.5.4. Entrevista de grupo

Segundo Máximo-Esteves (2008) a entrevista é um dos métodos de recolha de dados mais utilizados na investigação educacional. Para Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2008), este método é um complemento da observação, pois permite “recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjectivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de visto do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados” (p.27).

Nesta investigação recorreu-se às entrevistas em grupo, denominadas *focus group*. Estas, de acordo com Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2008) “propiciam uma maior interatividade ao fornecerem comparações de experiências e de pontos de vista dos entrevistados” (p.28).

Estas entrevistas foram realizadas na última sessão, com cada grupo de alunos que trabalhou em conjunto para a produção dos podcasts e tiveram como principal objetivo avaliar todo o trabalho desenvolvido e o resultado final.

2.6. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

Neste subcapítulo encontram-se os procedimentos de recolha de dados, de tratamento e de análise dos mesmos.

Segundo Afonso (2005), “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p.111).

Trata-se de um processo demorado e complexo, pois, para além de recolher os dados implica, também, ir analisando-os. Desta forma podemos ir verificando se os objetivos estão a ser cumpridos e se estamos a utilizar os instrumentos adequados. De

acordo com Bogdan & Biklen (1994) no final é fundamental fazer uma análise mais abrangente.

Durante o presente projeto, recolheram-se diversas informações em formato de áudio e escrito, nos quais estão inseridas as gravações das leituras das crianças, as notas de campo (Anexo 10), entre outros, como podemos verificar na tabela seguinte.

Tabela 1 – Planificação da recolha de dados.

Sessão	Data	Tempo	Instrumento de recolha de dados
1.ª Sessão – Avaliação diagnóstica	2 de junho de 2021	90 minutos	- Gravações; - Grelhas de observação; - Tabela da Velocidade.
2.ª Sessão- Preparação para a leitura em voz alta	4 de junho de 2021	90 minutos	- Notas de campo;
3.ª Sessão- Preparação para a leitura em voz alta	7 de junho de 2021	90 minutos	- Notas de campo.
4.ª Sessão- Preparação para a leitura em voz alta	9 de junho de 2021	45 minutos	- Notas de campo.
5.ª Sessão- Preparação para a leitura em voz alta	16 de junho de 2021	90 minutos	- Registos dos alunos: tabela da velocidade; - Registos dos alunos: grelhas de avaliação.
6.ª Sessão- Preparação para a leitura em voz alta	21 de junho de 2021	45 minutos	- Registos dos alunos: reflexão individual.
7.ª Sessão – Gravação dos podcasts	24 de junho de 2021	90 minutos	- Gravações; - Grelhas de observação.
8.ª Sessão – Audição e Avaliação dos podcasts.	28 de junho de 2021	90 minutos	- Entrevista de grupo.

De forma a analisar os dados recolhidos recorri à análise de conteúdo. Esta, para Bardin (2019), é “uma técnica de investigação que tem por finalidade a de criação objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (p.19).

Existem diversas formas de tratamento de dados qualitativos segundo vários autores. Para o presente estudo, optou-se pela sugestão de Bardin (2019) que identifica três fases na técnica de análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a primeira fase, a pré-análise, é selecionado todo o material sujeito a análise, formula-se hipóteses e objetivos e ainda são elaborados os indicadores que possam apoiar a interpretação final.

Seguidamente passa-se para a fase da exploração do material. Nesta fase os documentos selecionados para análise são codificados ou categorizadas consoante as regras estabelecidas.

Por último, segue-se a fase de tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Nesta fase o investigador deve tratar os dados de modo a organizá-los em quadros, diagramas ou figuras.

Este método de análise implica a codificação de dados, isto é, de acordo com Holsti (1969), citado por Bardin (2019), “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”. (p.103). Bardin (2019) ainda menciona que a codificação abrange três escolhas: a escolha das unidades de registo ou de contexto, a escolha das regras de contagem e a classificação e agregação dos dados segundo categorias e subcategorias.

Para além da codificação, este método exige, também, a realização de inferências. Segundo Berelson (1984), citado por Campos (2004), as inferências são “a razão de ser da análise de conteúdo” (p. 613) com o objetivo de obter os resultados. De acordo com Campos (2004) realizar inferências significa “não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores e receptores.” (p.613).

Afonso (2005) refere que “no trabalho empírico recolhe-se informação quantitativa, expressa em valores numéricos, e informação qualitativa constituída por textos.” (p.111). Neste projeto, apesar de a maioria da informação ser qualitativa, também está presente informação quantitativa, mais especificamente a que decorreu das grelhas de avaliação da leitura.

Assim sendo e tendo em conta o método de análise de conteúdo de Bardin (2019), os dados recolhidos através das notas de campo e dos registos dos alunos foram revistos, analisados e organizados em tabelas de análise de conteúdo (Anexo 6). Para estas tabelas foram criadas, de acordo com os dados recolhidos, categorias de análise, sendo elas: preparação da leitura; reflexão sobre os aspetos de uma boa leitura em voz alta; avaliação da leitura em voz alta e discussão sobre as leituras realizadas.

Para além disso, os dados recolhidos através das grelhas de observação estruturada a partir das gravações dos podcasts foram analisados e cruzados, posteriormente, com os dados das tabelas de análise de conteúdo.

3. Resultados

No presente capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos ao longo do presente trabalho.

Para a presente análise e discussão dos dados recolhidos recorreu-se, como mencionando no capítulo antecedente, à análise documental, às observações e às notas de campo recolhidas durante a intervenção, às gravações no início do projeto bem como às gravações finais e às grelhas de avaliação correspondentes, aos registos escritos dos alunos e às entrevistas de grupo.

Deste modo, a análise e discussão dos resultados encontra-se dividida em quatro subcapítulos, sendo eles: análise e discussão dos dados obtidos nas gravações iniciais; análise e discussão dos dados obtidos ao longo das estratégias desenvolvidas no âmbito da leitura em voz alta; análise e discussão dos dados dos *podcasts* finais e análise e discussão dos dados das entrevistas de grupo.

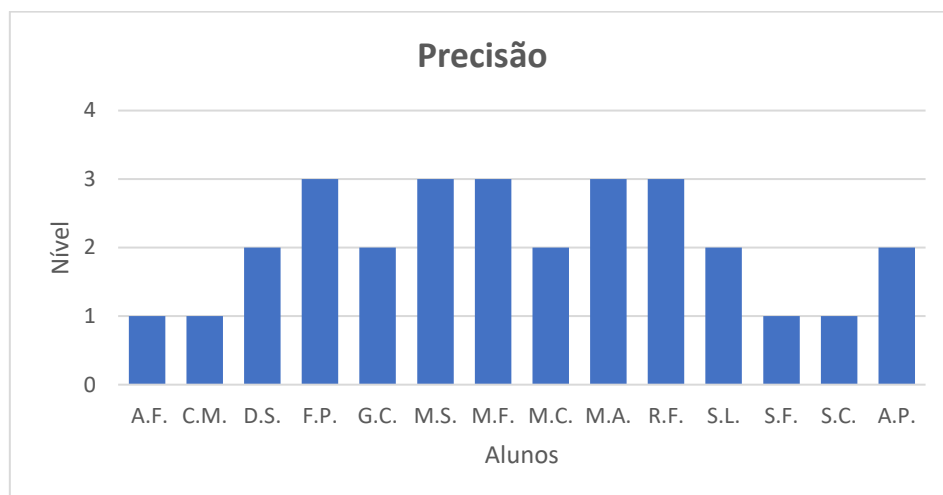
3.1. Resultados das Gravações Iniciais

As gravações iniciais tiveram como principal objetivo compreender melhor o nível médio dos alunos em relação à sua fluência leitora bem como às dimensões a esta associadas, nomeadamente: aspetos articulatórios (precisão) e aspetos prosódicos (expressão, volume, textura, fluxo e percurso).

Estes níveis foram elaborados a partir de uma grelha disponibilizada e criada pela professora cooperante, que estabeleceu os seguintes níveis: nível 1 – mais de sete erros; nível 2 – entre quatro e sete erros; nível 3 – até três erros, nível 4 – zero erros.

Relativamente ao aspeto da precisão, podemos verificar, no gráfico 1, que nove alunos encontram-se nos níveis 1 e 2 e cinco alunos estão no nível 3. Podemos ainda concluir que todos os alunos leram pelos menos uma palavra incorreta.

Gráfico 1 – Avaliação da precisão na leitura inicial

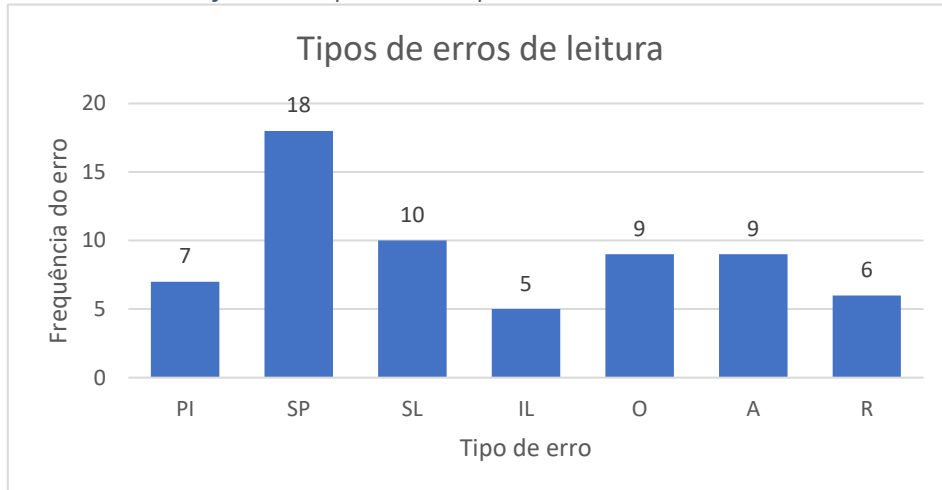


De forma a compreender melhor quais os erros dados pelos alunos, analisando as palavras que não foram lidas corretamente foi possível dividir os erros em sete categorias: pronúncia incorreta (PI), substituição de palavras (SP), substituição de letras (SL), inversão na ordem das letras (IL); omissão de letras ou palavras (O), adição de letras ou palavras (A) e repetições (R). A partir destas categorias criou-se um gráfico com a frequência que os alunos cometeram estes erros (gráfico 2).

É possível verificar, no gráfico 2, que nem todas as crianças dão o mesmo tipo de erros, sendo os mais frequentes os erros de substituição de palavras e seguidamente os erros de substituição de letras, de omissão e de adição.

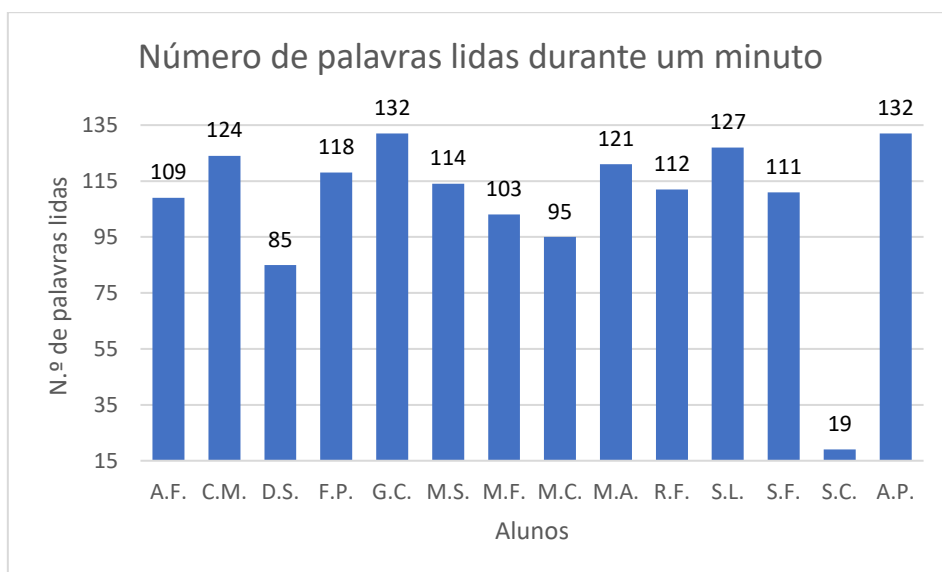
Estes tipos de erros mais predominantes podem indicar alguma falta de atenção na leitura realizada pelos alunos, sendo que estes são capazes de identificar rapidamente, mas incorretamente as palavras, ou devido a querer ler rápido e avançar na leitura saltam e não reparam em algumas palavras e/ou letras.

Gráfico 2 - Frequência dos tipos de erros na leitura inicial



Através do gráfico 3 verificamos que a média desta turma é, aproximadamente, 107 palavras por minuto. Observamos, também, que quatro alunos estão a baixo desta média e que um aluno leu corretamente apenas dezanove palavras num minuto.

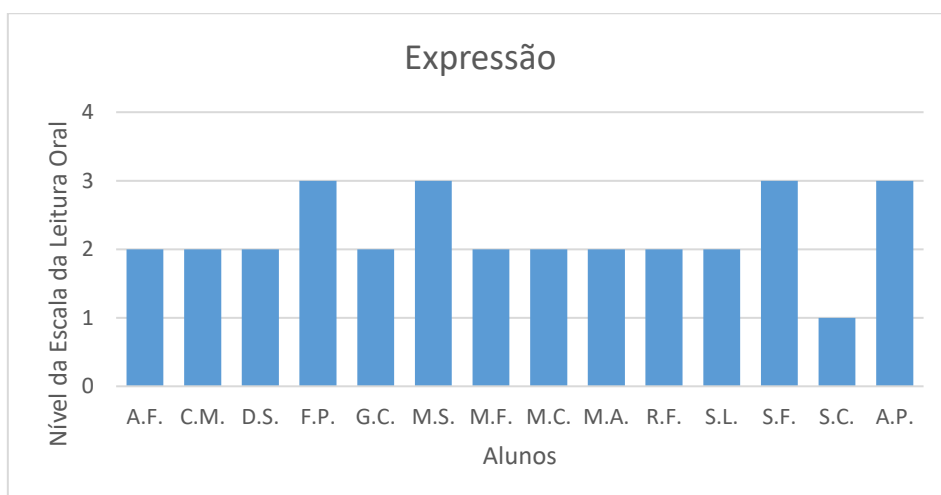
Gráfico 3 - Número de palavras lidas durante um minuto



Em relação aos aspetos prosódicos (expressão, volume, textura, fluxo e percurso), os mesmos foram analisados segundo a tabela da escala da leitura oral (Anexo 3).

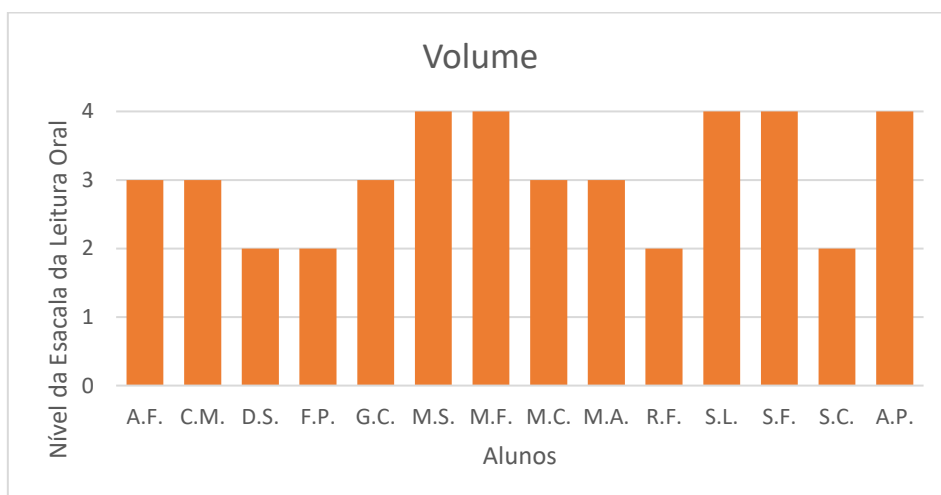
Ao observamos o gráfico 4, podemos verificar o nível de expressividade desta turma. Verificamos que dez alunos da turma estão entre o nível 1 e o nível 2 e apenas quatro alunos estão no nível três. A maior parte destes alunos ainda está muito focada e preocupada com a descoberta da pronúncia das palavras, acabando por não ler com a expressividade adequada.

Gráfico 4- Avaliação da expressão na leitura inicial.



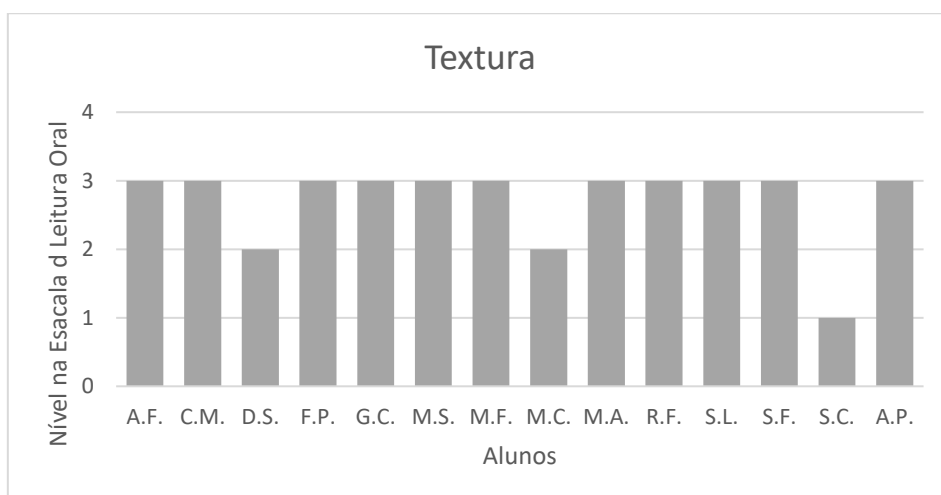
Relativamente ao volume, podemos verificar, no gráfico 5, que apenas quatro alunos apresentam níveis inferiores a três e cinco alunos estão no nível mais elevado.

Gráfico 5- Avaliação do volume na leitura inicial.



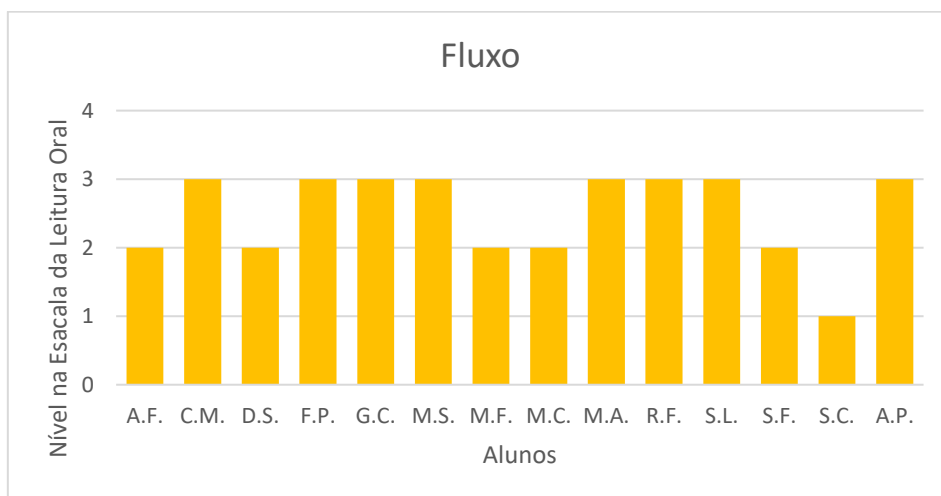
No que toca ao aspeto da textura, observando o gráfico 6, observamos que a maior parte dos alunos está no nível três, demonstrando algumas dificuldades em respeitar os sinais de pontuação. Já os alunos nos níveis mais baixos apresentam uma leitura entrecortada, lendo pequenos grupos de palavras acabando por não se aperceberem dos limites das frases.

Gráfico 6- Avaliação da textura na leitura inicial.



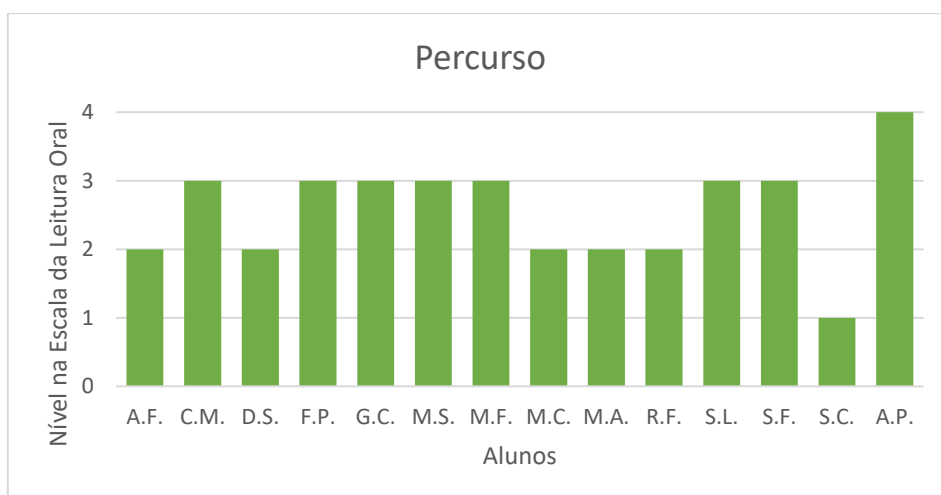
Analisando agora o aspecto do fluxo na leitura oral, observamos, no gráfico 7, que oito alunos desta turma estão no nível três onde apenas apresentam na sua leitura oral pequenos momentos de maior tensão ou hesitações. Os restantes alunos leem com algum esforço e dificuldade, indicando cansaço e fazendo pausas maiores.

Gráfico 7- Avaliação do fluxo na leitura inicial.



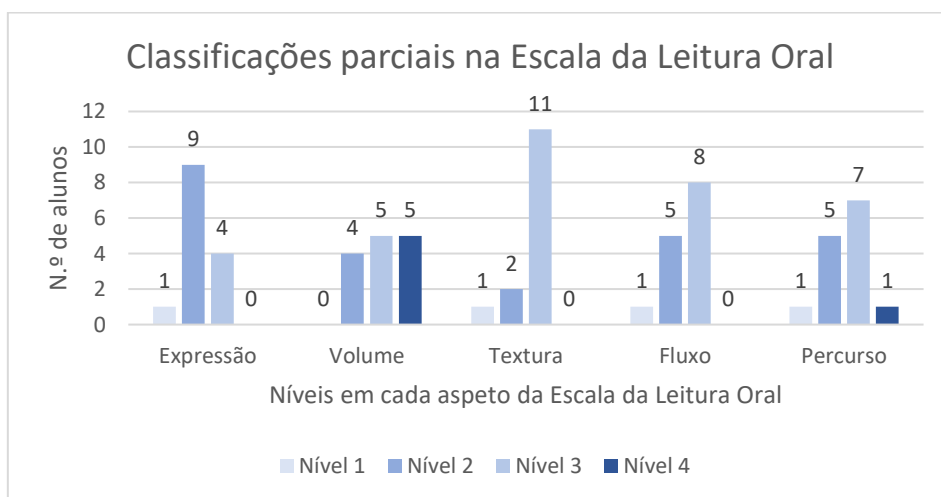
Por último, segue o aspecto do percurso na leitura oral. Analisando o gráfico 8, um dos alunos está no nível um, tendo uma leitura sempre fraca. Cinco alunos estão no nível dois, apresentando algumas oscilações na sua leitura, tanto têm momentos de progressão como de regressão na leitura oral. Apenas um aluno está no nível quatro, lendo com empenho e de forma regular ao longo de toda a leitura.

Gráfico 8- Avaliação do percurso na leitura inicial.



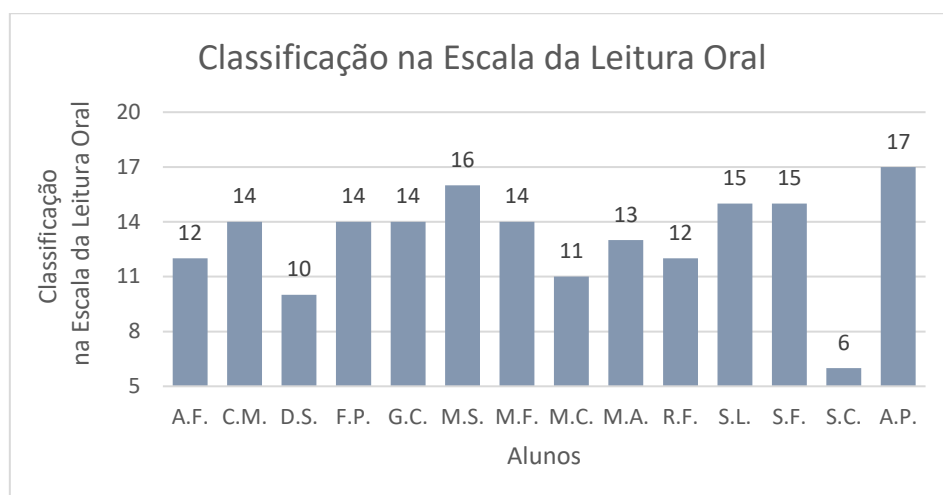
Analisando de uma forma mais global, os aspetos prosódicos, onde estes alunos revelam melhores resultados são o volume e a textura, sendo que, nos restantes, apresentam classificações mais baixas (gráfico 9). Ainda podemos concluir que para cada aspeto da Escala da Leitura Oral, a maioria dos alunos obteve classificações entre o nível dois e o nível três, numa escala de 0 a 5.

Gráfico 9- Classificações dos alunos em cada aspeto da Escala da Leitura Oral na leitura inicial.



Por fim, ao analisarmos o somatório das classificações em cada aspeto prosódico da Escala da Leitura Oral (gráfico 10), verificamos uma média de 13 numa escala entre 0 e 20. Dos 14 alunos, cinco estão abaixo da média. Para além disso, podemos observar que a classificação mais alta foi 17 e a mais baixa 6. Analisando estes resultados, podemos concluir que a prosódia na leitura oral destes alunos pode ser desenvolvida.

Gráfico 10 - Classificação total de cada aluno na Escala da Leitura Oral na leitura inicial.



3.2. Resultados das Estratégias Desenvolvidas no Âmbito da Leitura em Voz Alta

A realização de diversas estratégias no âmbito da leitura em voz alta, nomeadamente, a preparação da leitura em voz alta e a avaliação da sua própria leitura e da leitura dos outros, permitiram a recolha de diferentes dados. Dados estes que foram analisados através de uma grelha de análise de conteúdo (Anexo 6).

Estes dados vão ao encontro dos três principais objetivos deste estudo, sendo eles, desenvolver a fluência na leitura em voz alta, promover a reflexão dos alunos sobre a leitura deles e dos outros e compreender qual o papel da produção de podcasts na leitura.

Para que os alunos consigam desenvolver a sua fluência leitora é crucial treinar a leitura. A preparação da leitura é fulcral para uma boa leitura em voz alta, as próprias aprendizagens essenciais fazem referência a este aspeto ao longo dos diferentes anos de escolaridade.

Durante as diversas atividades de preparação das leituras, um dos objetivos que pretendia que os alunos desenvolvessem era a consciência dos aspetos que deveremos ter em consideração para uma boa leitura em voz alta de modo a que sejam capazes de refletir sobre a leitura deles próprios e dos outros.

Este objetivo foi alcançado como podemos observar nos comentários sobre as leituras que os alunos foram ouvindo, tanto leituras modelos como as leituras dos colegas.

S.L.: Não leem corretamente algumas palavras e não se percebe bem, eles ... (olha para o cartaz) não articulam bem as palavras.

F.P.: Leram com um bom tom de voz.

G.C.: A S.F. leu tão rápido, é por isso que se enganou nas palavras.

M.S.: Acho que os dois articularam bem as palavras, o R.F. podia ler um bocadinho mais alto.

Através das verbalizações relativas à autoavaliação dos alunos, conseguimos perceber, também, que o objetivo acima referido foi conseguido. A par do que Sousa e Bessa (2008) referem, os alunos através dos podcasts gravados ouvem-se a ler e refletem sobre a sua própria leitura com vista a sua melhoria.

A.F.: “Tenho alguns erros e devia articular melhor as palavras. Eu tenho um bom tom de voz e li com velocidade normal e com expressividade.”

C.M.: “Acho que tenho de melhorar a entoação e os erros. Mas o resto acho que está bem.”

M.C.: “Tenho de melhorar: erros, entoação, tom de voz e velocidade. Na altura ainda não tínhamos treinado assim tanto. Eu dei erros, li lento, não usei bom tom de voz e não usei uma boa entoação. Mas agora já treinamos mais, por isso vou melhorar.”

R.F.: “Não articulo bem as palavras e leio baixo. Não sou expressivo. A minha velocidade é adequada e não dou erros a ler.”

De acordo com Ferreira (2004), citado por Ferreira e Horta (2014), o facto de se avaliar a leitura e de haver feedback da mesma é importante para que existam melhorias. Silva (2013) adita que quando a leitura é gravada e ouvida pelos próprios leitores esta avaliação é melhor, pois possibilita os alunos de se ouvirem a eles próprios e de reconhecerem os seus erros e aprenderem com os mesmos.

3.3. Resultados dos Podcasts Finais

As gravações finais tiveram como principal objetivo verificar se os alunos melhoraram ou não a sua fluência leitora, assim como os aspetos articulatórios e os prosódicos.

Estas leituras foram avaliadas exatamente com os mesmos parâmetros das leituras iniciais acima analisadas.

É de referir que um dos alunos faltou à escola durante uns dias e por este motivo não foi possível gravar a sua leitura final. Deste modo nestas gravações finais serão avaliados apenas treze alunos.

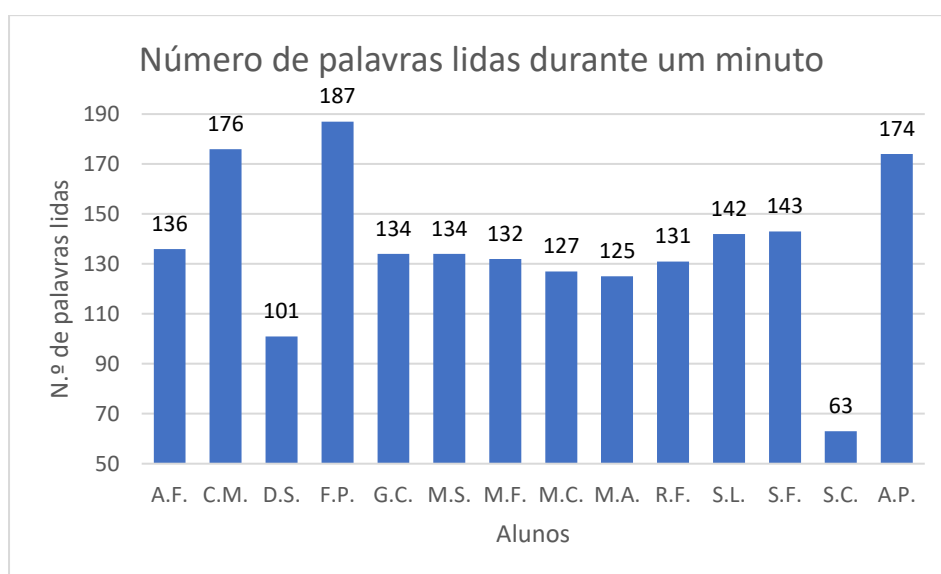
De forma a facilitar esta avaliação, em cada aspeto surgirá dois gráficos, nomeadamente o da primeira leitura e o da leitura final.

É de salientar que a velocidade de leitura foi avaliada numa atividade anterior às gravações dos podcasts finais.

Enquanto na avaliação inicial a média de palavras lidas era, aproximadamente, 107, aqui, na avaliação final, temos uma média de, aproximadamente, 136 palavras por minuto.

Podemos verificar que a velocidade de leitura destes alunos melhorou bastante. O aluno S.C. na avaliação inicial tinha lido corretamente dezanove palavras, nesta avaliação o aluno leu mais do que o triplo.

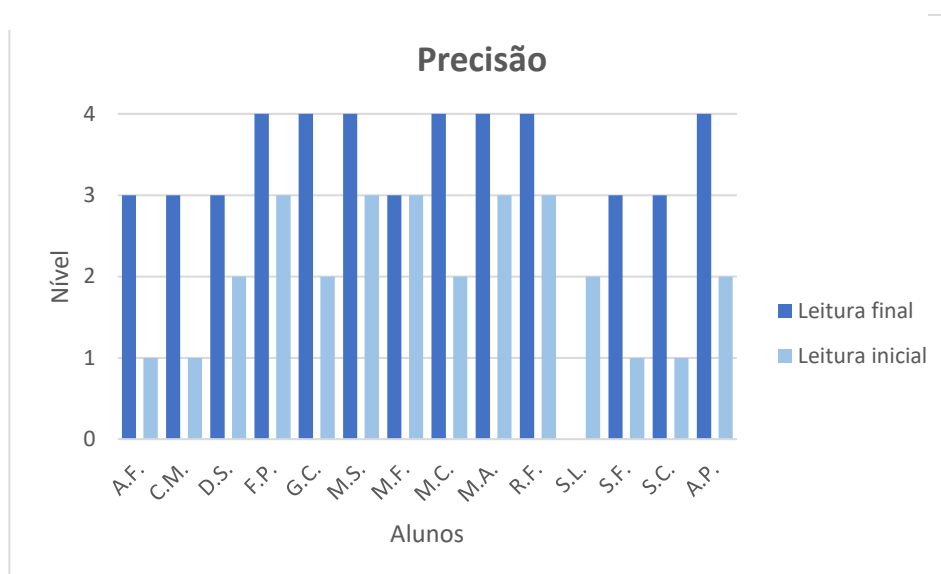
Gráfico 11 - Número de palavras lidas durante um minuto



No que concerne ao aspeto da precisão, podemos verificar ao observarmos os gráficos 12 e 13 que apenas um aluno se manteve no mesmo nível. Contudo este aluno apenas deu um erro na leitura final, enquanto na leitura inicial tinha dado três.

Podemos ainda observar que todos os alunos estão entre o nível três e o nível quatro, o que significa que nenhum dos participantes deu mais do que três erros. É de salientar que sete alunos não deram nenhum erro durante a sua leitura final, enquanto na primeira leitura isso não aconteceu, todos os alunos deram pelos menos um erro.

Gráfico 12- Avaliação da precisão.



De facto, as melhorias ao nível da precisão são notórias, os alunos deram menos erros durante as suas leituras finais. Esta melhoria pode estar relacionada com o treino das leituras realizadas ao longo das várias atividades deste projeto.

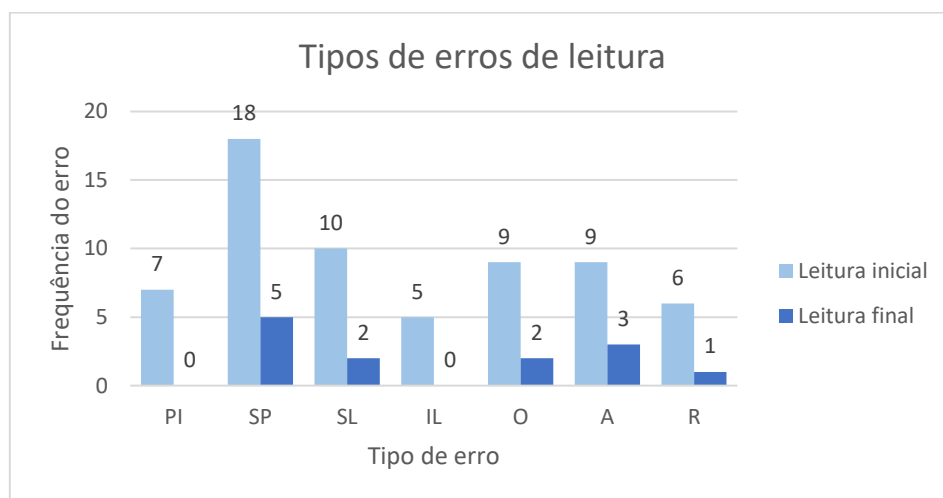
Segundo Esteves (2013), a fluência leitora depende muito do treino, os leitores ao estarem expostos repetidamente a uma palavra melhoram a sua fluência. A precisão é uma das dimensões associadas a esta importante competência, um aluno fluente é preciso na descodificação das palavras.

Ao observarmos o gráfico 13 conseguimos perceber que os erros mais frequentes são do mesmo tipo em ambos os momentos, nomeadamente, os erros de substituição de palavras e seguidamente os erros de substituição de letras, de omissão e de adição.

Porém estes erros são agora muito menos frequentes. Mais uma vez, pensa-se, justifica-se esta melhoria com a preparação que os alunos fizeram destas leituras, pois através da leitura repetida do mesmo texto os alunos desenvolvem esta competência (Hasbrouck, 2005).

Observando o gráfico 13, observa-se que não se regista nenhum erro de pronúncia incorreta, este dado pode-se justificar com a audição de diversos modelos que os alunos ouviram e com as dúvidas que foram surgindo ao longo deste projeto.

Gráfico 13- Tipos de erros.

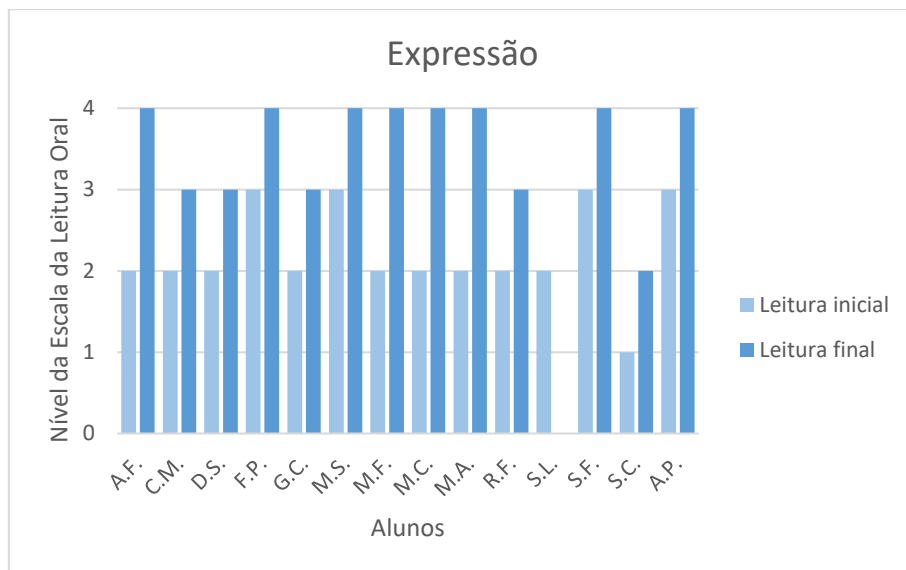


No que toca aos aspetos prosódicos (expressão, volume, textura, fluxo e percurso), no geral, houve uma melhoria.

Ao compararmos o gráfico 14 podemos verificar que o nível de expressividade desta turma melhorou. Enquanto na leitura inicial estes alunos estavam mais focados e preocupados na descoberta da pronúncia das palavras, com a leitura repetida do texto e com todas as atividades desenvolvidas neste projeto esse processo passou a ser mais automático, pois os alunos já conheciam bem o texto, o que lhes permitiu focarem-se na interpretação do mesmo.

A audição de leituras modelos ajudou-os também a interpretar melhor os textos e a dar expressividade à sua leitura. Tal como Leite (2005) refere “se o adulto fizer uma leitura sentida e expressiva, a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto” (p. 3).

Gráfico 14 - Avaliação da expressão.

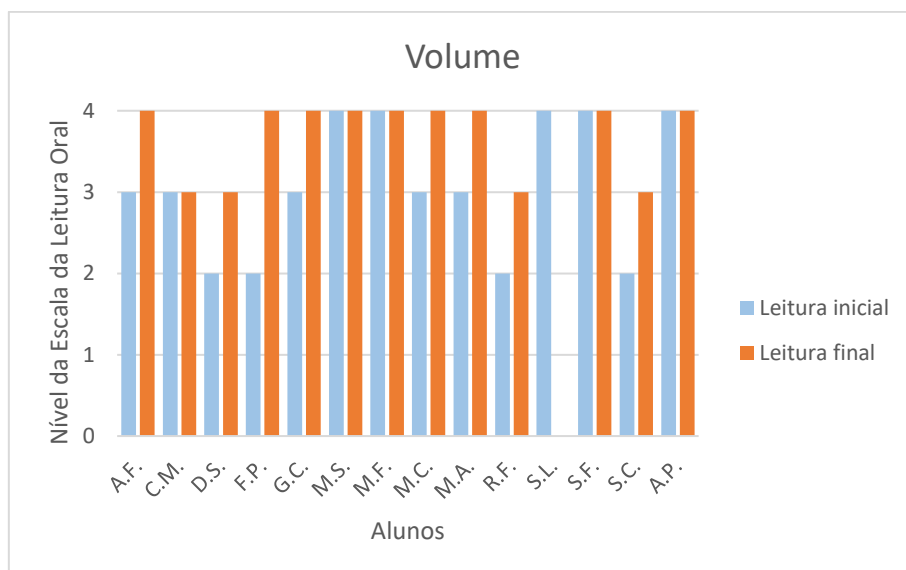


O volume foi um dos aspetos prosódicos onde os alunos manifestaram melhores resultados, tanto na leitura inicial como na final. Contudo, na leitura final, conseguiram melhorar, como podemos observar no gráfico 15.

Penso que por terem gravado e ouvido as suas próprias leituras e posteriormente a sua reflexão, tal fez com que os alunos tomassem consciência do que poderiam aperfeiçoar.

As leituras repetidas dos textos fizeram, também, com que os alunos conhecessem bem os textos lidos, o que por sua vez, contribuiu para que se sintam mais confiantes na sua leitura e se desinibissem mais ao longo das mesmas.

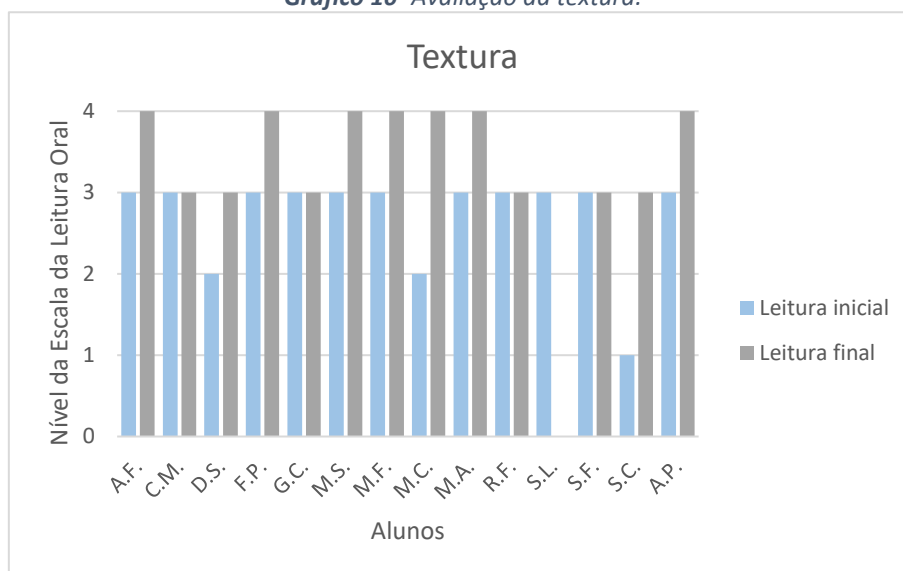
Gráfico 15- Avaliação do volume.



A textura, foi outro dos aspetos com uma grande melhoria. Ao observarmos o gráfico 16 verificamos que sete alunos conseguiram atingir o nível máximo respeitando a estrutura das frases e a pontuação.

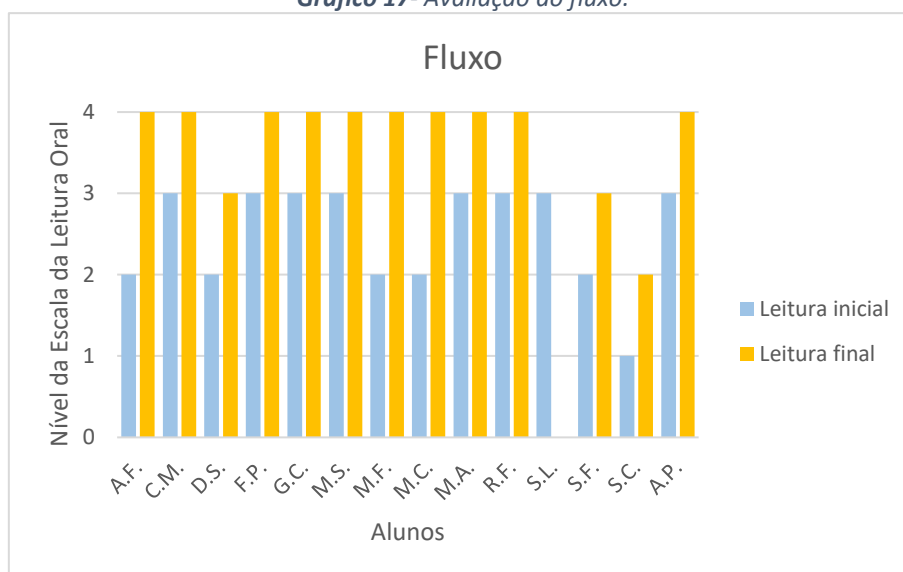
Ao contrário do que se verificou na leitura inicial, nesta leitura final nenhum dos alunos apresentou uma leitura entrecortada lendo pequenos grupos de palavras acabando por não se aperceberem dos limites das frases.

Gráfico 16- Avaliação da textura.



Analisando agora o aspeto do fluxo na leitura oral, observamos, no gráfico 17, que dez alunos desta turma atingiram o nível quatro. Isto significa que estes alunos demonstraram uma precisão na descodificação quase automática, deixando de estar preocupados com esta parte da leitura e passando a retirar prazer da mesma.

Gráfico 17- Avaliação do fluxo.

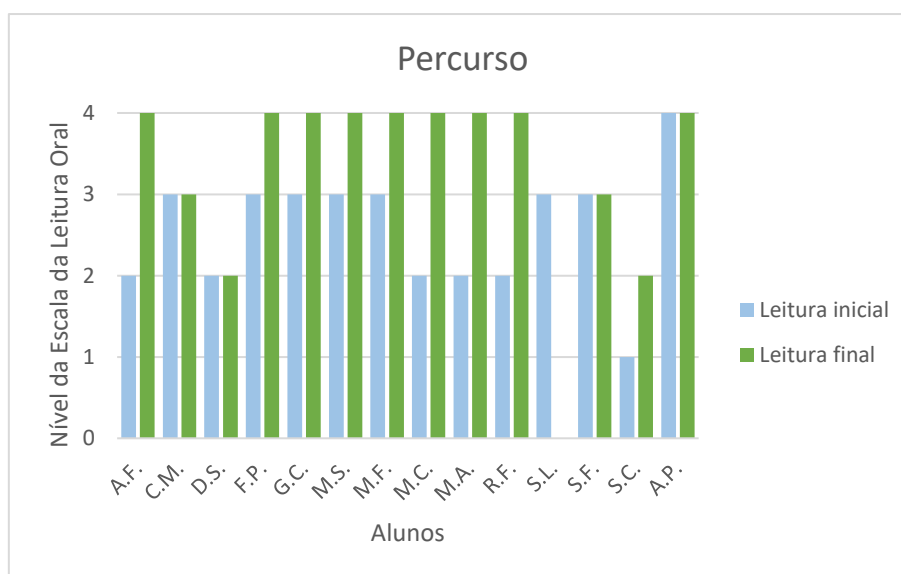


Ao analisarmos o gráfico 18 no que diz respeito ao percurso da leitura houve algumas melhorias, contudo foi onde os alunos revelarem maior dificuldade.

No geral, na leitura final, os alunos leram com empenho e com qualidade de forma regular ao longo de todo o texto.

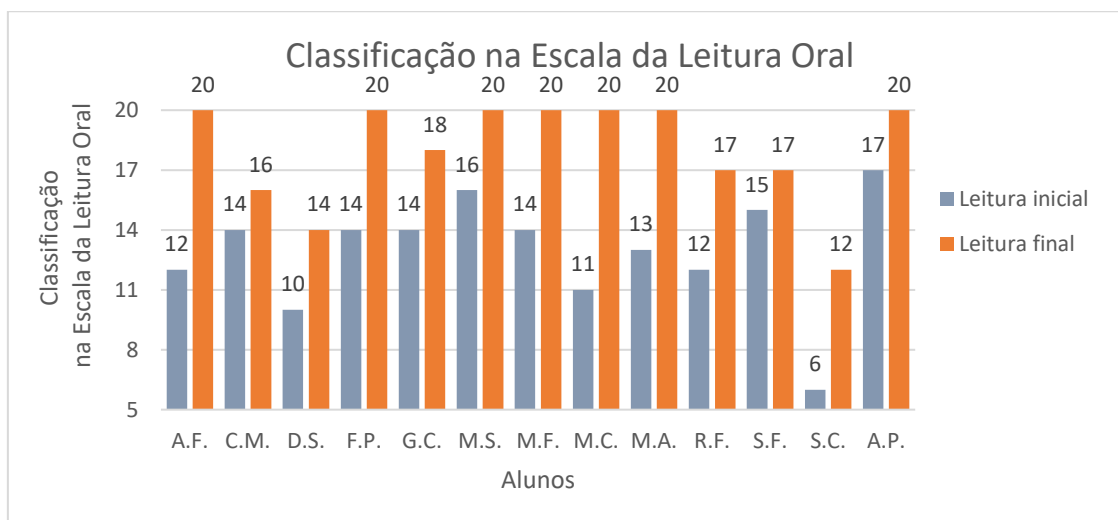
Dois alunos revelaram alguma dificuldade em manter uma leitura regular, oscilando entre momentos de melhoria e degradação. Contudo, é de salientar que um destes alunos, S.C., demonstrou uma melhoria na sua leitura. Enquanto na leitura inicial realizou uma leitura muito fraca, piorando com a avanço, na leitura final já foi capaz de ter alguns momentos de progressão.

Gráfico 18 - Avaliação do percurso.



Para finalizar esta análise dos resultados obtidos nas gravações finais, vamos observar o gráfico 19 onde podemos verificar o somatório das classificações em cada aspeto prosódico da Escala da Leitura Oral tanto na leitura inicial como na leitura final.

Gráfico 19 - Classificação total de cada aluno na Escala da Leitura Oral na leitura inicial e na leitura final



Ao analisarmos cada aluno chegamos à conclusão de que todos atingiram melhor classificação na leitura final comparativamente à leitura inicial.

Perante as classificações obtidas na leitura final obtemos uma média de 18 numa escala de 0 a 20, enquanto na leitura inicial a média era de 13. Para além disso, verificamos que a classificação mais baixa foi 12 e a mais alta foi 20, sendo que sete alunos de treze atingiram esta classificação mais alta.

Analisando estes dados é notório que a prosódia na leitura oral dos alunos desta turma melhorou significativamente. O que pode ser justificado com as atividades desenvolvidas entre uma leitura e a outra.

Em conclusão, podemos salientar a importância da utilização de podcasts, indo ao encontro de Silva (2013) que diz que ouvir podcasts realizados por outros traduz várias vantagens, pois este torna-se um modelo de leitura em voz alta. Os alunos através destes podcasts foram avaliando de forma crítica estas leituras que foram ouvindo, de forma a tomarem consciência do que devem e do que não devem fazer durante a leitura em voz alta.

Por fim, outro aspeto fundamental da utilização de podcasts que contribuiu para a melhoria das classificações que obtivemos a cima, foi a utilização de novas tecnologias. De novo Silva (2013) refere que a utilização e novas tecnologias acaba por motivar os alunos à sua audição e produção e o facto de os podcasts serem construídos pelos próprios alunos estes acabam por estarem mais envolvidos, mais preocupados com a preparação dos textos e ao terem a possibilidade de ouvirem as suas leituras os alunos

são conduzidos a autocorrigirem-se o que lhes permite evoluírem nas suas leituras em voz alta.

3.4. Resultados das Entrevistas de Grupo

A par do que aconteceu com os dados recolhidos e analisados anteriormente, as entrevistas de grupo realizadas aos alunos possibilitaram a recolha de dados que apoiam a resposta à questão de investigação deste projeto: De que forma a produção de *podcasts* promove a leitura em voz alta numa turma do 4.º ano de escolaridade?

Estas entrevistas serviram como uma avaliação global de cada grupo sobre o trabalho realizado ao longo deste projeto.

As primeiras questões têm como objetivo tentar perceber o que os alunos sentiram durante a realização do projeto e se o resultado final correspondeu às suas expectativas.

No que diz respeito ao resultado final todos os alunos demonstraram um *feedback* bastante positivo. É de realçar que houve um grande impacto positivo nas melhorias ao nível da autoestima e autoconfiança, tal como Leite (2013) refere ser expectável. Contudo, também, é esperado por Cruz (2005) e Landeiro (2009) que surjam alguns problemas de autoestima provenientes de certas algumas dificuldades que os alunos tenham na leitura.

Para Landeiro (2009) os alunos mais tímidos e que apresentam mais dificuldades ao nível da leitura em voz alta demonstrem menos autoconfiança e motivação quando realizam tarefas deste género: “S.C.: *É eu não consigo melhor...*” Porém Cruz (2005) e Landeiro (2009) concordam que estas dificuldades possam ser colmatadas como treino da leitura. “Eu: *Mas achas que melhoraste comparativamente à primeira gravação?* S.C.: *Acho que sim.*”

Os alunos quando questionados sobre o que tinham achado do projeto demonstraram uma grande satisfação pelo mesmo, como podemos verificar nas transcrições seguintes:

“M.F.: Foi muito bom, fizemos várias coisas e aprendemos a ler melhor.”

“A.F.: Foi muito giro, as tuas atividades são sempre boas.”

“R.F.: Eu acho que foi fixe.”

“C.M.: Eu achei muito divertido, trabalhámos sempre o mesmo texto sem nos fartarmos.”

“M.A.: Eu também gostei, fizemos muitas atividades para melhorar a leitura.”

Ao longo das entrevistas os alunos foram mencionando o que mais gostaram, referindo algumas estratégias utilizadas: *“F.P.: (...) gostei da atividade da velocidade (...)”, “A.P.: (...) ler como dizia o papel (...)”, “M.S.: (...) eu gostei da leitura a pares (...)”*. Os alunos, também, referiram quando questionados a cerca do que gostaram mais o facto de terem gravado as suas leituras e poderem ter ouvido depois, o que acabou por facilitar a deteção dos seus próprios erros : *“G.C.: (...) eu gostei de gravarmos as nossas vozes e depois ouvirmos e assim já sabemos o que fazemos de mal (...)”, “M.A.: (...) eu gostei de gravar e depois podermos ouvir, ajudou-me muito (...)”, “M.A.: (...) foi bom ouvir a nossa voz para ver o que melhorar (...)”, “G.C.: (...) ouvimos as nossas vozes e já sabemos o que fazer melhor (...)”*.

Todavia, também, foram salientando algumas dificuldades sentidas: *“S.F.: (...) eu não gostei da leitura a pares, foi um pouco difícil (...)”, “S.C.: (...) eu acho que tinha algumas palavras difíceis (...)”, “M.S.: (...) para mim o mais difícil foi quando gravamos a primeira vez, não conhecia bem o texto (...)”, “A.P.: (...) algumas palavras do texto eram um pouco difíceis, mas aí você explicou e melhorou (...)”, “M.F.: (...) para mim o mais difícil foi a primeira vez que gravámos (...)”*.

Silva (2013) refere que quando são os próprios alunos a construírem os podcasts têm um maior cuidado na sua preparação, preocupam-se mais com os detalhes para que as suas leituras sejam publicadas. Além disto, a produção de *podcasts* feitos pelos alunos dá oportunidade a estes de ouvirem as suas leituras e detetarem melhor os seus próprios erros, o que lhes permitirá evoluir na leitura.

Através destas entrevistas podemos verificar que os alunos foram capazes de refletir sobre as suas leituras acabando por terem um maior cuidado em alguns aspetos que consideraram ter mais dificuldade e autocorrigindo-se: *“A.F.: (...) eu estive atenta a alguns erros e na articulação (...)”, “R.F.: (...) tentei ser mais expressivo e o tom de voz (...)”, “M.A.: (...) sim, melhorou bastante. Não sabia quais os pontos que devia ter atenção para ler e agora já sei (...)”, “M.S.: (...) eu acho que leio melhor, já tenho mais atenção à forma como leio (...)”, “M.S.: (...) eu tentei ler mais alto e com mais expressividade (...)”, “M.C.: (...) eu antes li mais devagar e dei alguns erros, mas depois*

treinamos muito e já sabia o que tinha de melhorar. Nesta gravação eu estava a pensar que tinha de ler com mais entoação e usar uma boa voz (...)", "F.P.: (...) eu foi o tom de voz e a velocidade, quando li mais devagar dei menos erros (...)", "R.F.: (...) ao ouvir a minha voz percebi no que tenho de melhorar. A Inês [professora] está sempre a dizer, mas eu agora percebi (...)".

De acordo com Silva (2013) a produção de *podcasts* dá oportunidade aos alunos de ouvirem as suas leituras e de refletirem sobre estas para que possam melhorar, contribuindo, ainda, para desenvolverem diferentes competências como o espírito crítico e o trabalho de equipa.

Com este projeto estes alunos trabalharam muito em grupo e através destas entrevistas podemos perceber que a entreaajuda e o trabalho de equipa esteve sempre presente, tanto entre grupos como entre os elementos do mesmo grupo: "G.C.: (...) ouvi o que os colegas disseram da minha leitura e ajudou-me (...)", "G.C.: (...) quando fomos para a salinha preencher aquela grelha também ajudámos os outros a preencher porque ouvimos o que eles leram (...)", "F.P.: (...) naquela atividade de lermos aos pares eu ajudei a D.S. (...)", "D.S.: (...) a F.P. ajudou-me com algumas palavras que eu não estava a conseguir ler (...)", "M.S.: (...) eu também acho que foi bom por causa dos comentários dos colegas (...)", "A.F.: (...) para nos ajudarmos, por exemplo a M.F. ajudou-me porque eu não conseguia ler algumas palavras (...)", "A.F.: (...) também ajudámos o R.F., dissemos para ele ler mais alto e ser mais expressivo (...)".

Uma das vantagens da leitura em voz alta segundo o Plano Nacional de Leitura (s.d.) é precisamente o trabalho em equipa que contribui para o estabelecimento de relações afetivas entre os alunos e melhora a capacidade de entreaajuda e gestão de conflitos entre os próprios alunos.

Com as entrevistas realizadas aos grupos podemos concluir que estes estiveram envolvidos ao longo de toda a preparação e produção dos *podcasts*. Cruz (2009) defende que a produção de *podcasts* por alunos faz com que estes estejam envolvidos na construção da sua própria aprendizagem, dedicando-se na sua preparação e participando de maneira ativa.

4. Considerações Finais

A reflexão da prática pedagógica, nos últimos anos, tem vindo a ganhar uma grande relevância no processo educativo. Assim sendo, é fundamental que a formação inicial desde cedo prepare os docentes para refletir sobre a sua ação, pois Cardona (2005) defende que “(...) o saber não pode estar nas mãos de quem pratica sem refletir sobre a acção” (p. 112).

O ato de refletir é hoje inerente à profissão do educador/professor, o próprio perfil geral de desempenho profissional chama à atenção para a necessidade de refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001), pois é refletindo sobre a prática de hoje que nos leva a melhorar a prática de amanhã.

Deste modo, ao finalizar o presente relatório final de mestrado é crucial retomar a questão de investigação “de que forma a produção de *podcasts* promove a leitura em voz alta numa turma do 4.º ano de escolaridade?”, bem como os objetivos delineados e a sua reflexão.

Após observar atentamente a análise e discussão dos dados recolhidos é possível verificar que os objetivos delineados foram conseguidos. Portanto, com a realização desta investigação tornou-se exequível compreender qual o papel da produção de *podcasts* na leitura em voz alta, desenvolver a fluência na leitura em voz alta no grupo de alunos com o qual foi desenvolvido o presente projeto e, ainda, promover a reflexão destes alunos sobre a leitura em voz alta deles próprios e dos outros.

A presente investigação incidiu sobre alunos do 4.º ano, alunos estes que já sabem ler e que estão numa fase de consolidação e de treino da leitura. Ora segundo o Plano Nacional de Leitura (s.d.) ler em voz alta proporciona ao aluno que se torne um bom leitor devido ao treino e à possibilidade de se ouvir a ele próprio. Este projeto deu oportunidade aos alunos de treinarem as suas leituras através das diferentes estratégias de leitura em voz alta implementadas.

O facto de serem os próprios alunos a produzirem os *podcasts* levou com que estes assumissem um papel ativo na sua aprendizagem, estando empenhados e motivados. Apesar de haverem alguns alunos mais tímidos e menos confiantes na sua

leitura com o trabalho desenvolvido acabaram por ultrapassar os seus medos “R.F.: *Eu acho que foi fixe, ao início não gostei muito da ideia e de me ouvir, mas depois acho que ajudou*”.

Ferreira (2004, citado por Ferreira e Horta, 2014) refere que a fluência da leitura é desenvolvida através da leitura em voz alta, esta, por sua vez, permite que quem a ouve possa dar *feedback* das leituras para que ocorra melhorias. É precisamente neste exercício que a produção de *podcasts* tem um papel fundamental, pois através destes conseguimos gravar e ouvir as leituras facilitando a autoavaliação e, conseqüentemente, a deteção dos próprios erros durante leitura, bem como a avaliação das leituras dos colegas.

Ao longo deste projeto os alunos ao ouvirem as gravações tomaram consciência das suas próprias dificuldades e conseguiram melhorar.

O recurso ao *podcasting* tornou-se também vantajoso por converter-se numa motivação para a leitura em voz alta. A utilização de recursos novos e estratégias diferentes das habituais despertou o interesse dos alunos e manteve-os empenhados. Durante a realização deste projeto deparámo-nos com algumas limitações e dificuldades que foram surgindo ao longo do seu desenvolvimento.

A primeira limitação que quero destacar relaciona-se com a pandemia sentida nos últimos anos causado pelo vírus Covid-19. Durante a prática pedagógica onde foi desenvolvido o presente projeto, as escolas estiveram encerradas entre o dia 22 de janeiro de 2021 e o dia 12 de março de 2021, de acordo com o Decreto de Lei n.º 3-C/2021. Também devido a esta pandemia, sempre que aparecia um caso positivo para este vírus na turma, todos tínhamos de cumprir quarentena. Por estes motivos estivemos algumas vezes em ensino à distância, o que acabou por atrasar as tarefas implementadas neste projeto.

Outra das limitações que quero elencar está relacionada com a disponibilização *online* dos *podcasts* produzidos pelos alunos. Esta é o último fim desta ferramenta e não foi possível devido ao atraso de todas as tarefas desenvolvidas. Deste modo, esta foi uma experiência inicial com vista a uma replicação futura com possibilidade de disponibilização, por parte da professora titular, na plataforma partilhada com os alunos.

A última limitação que senti ao realizar este relatório final, está relacionada com o pouco conhecimento que tinha sobre este tipo de investigação. Porém com empenho e com pesquisa penso que as dificuldades sentidas a este nível tenham sido superadas.

Por fim quero partilhar que após ter percebido o quanto é enriquecedor a utilização de *podcasts* e, ao mesmo tempo, o quanto é pouco utilizado e explorado em sala de aula, vou levar comigo esta ferramenta para o futuro.

A par das tarefas realizadas ao longo deste projeto, existem outras potencialidades deste recurso que gostaria de explorar futuramente, nomeadamente a criação de *podcasts* com textos criados pelos alunos e a criação de podcasts informativos também realizados pelos alunos.

Para finalizar, quero realçar a importância de nunca se parar de estudar, de investigar e, principalmente de refletir sobre as suas próprias práticas. Assim como a reflexão destes alunos sobre as suas leituras conduzi-os à melhoria das suas leituras em voz alta, a nossa reflexão sobre o nosso trabalho de hoje irá melhorar o nosso trabalho de amanhã.

5. Referência Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. ASA Editores.

Belo, M., & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de língua portuguesa*. Universidade de Aveiro.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bottentuit, J., & Coutinho, C. (2007b). Podcast em Educação: Um Contributo para o Estado da Arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B & Almeida, L. (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 837- 846). Universidade da Coruña

Bressan, F. (2000). *O método do estudo de caso*. Administração online, 1(1), 2-8.

Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K, Mauricio, A., & Bidá, M. (2005). *Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes*. Estudos de Psicologia, 10(1), 15-23.

Cardoso, V. (2010). Os podcasts na promoção da criatividade. In Carvalho, A. & Aguiar, C., *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto* (pp. 59-72). De Facto Editores.

Carvalho, A. (2009). *Podcasts no ensino: Contributos para uma taxonomia*. Ozarfaxinars, n.º 8. http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf.

Castro, S.L. & Gomes, I. (2002). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.

Coelho, J. (2010). *Estimulação da Fluência Oral: Proposta de Actividades e Estudo Exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2593>

Costa, S. C. C. (2012b). *Desenvolver a leitura na deficiência mental: o contributo da consciência fonológica*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10422>

Costa, F. C. S. (2014). *A magia da leitura*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/28398>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel – Edições Técnicas, Lda

Cruz, V. M. L. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana] Repositório Institucional da Faculdade de Motricidade Humana. <http://hdl.handle.net/10400.5/6766>

Delgado-Martins, M. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In DelgadoMartins, M. (org.), *Para a didáctica do Português: Seis estudos de linguística* (pp. 5-22). Edições Colibri.

Direcção-Geral da Educação (s/d). *Cadernos de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. <http://www.dge.mec.pt/portugues>.

Duarte, I. (2001). *Gavetas de leitura estratégias e materiais para pedagogia da leitura*. 1ª Edição. Edições ASA.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura - da avaliação à intervenção, Guia Prático*. Psico&Soma.

Ferreira, M., & Horta, I. V. (2014). *Leitura – dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências*. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144-154.

Gaitas, S. M. P. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura*. [Dissertação de Doutoramento, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório Institucional do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/2734>

Hasbrouck, J. (2005). *Reading Fluency. Treasures* (Eds.), Macmillan / McGrawHill.

Janeiro, C. C. (2014). *O processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/6927>

Jesus, O.F. (2006). *Paradigmas da teoria da leitura: Aspectos da leitura e do ensino de línguas*. (pp. 108-130). Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Leitura Orientada – Orientações. (s/d) Plano Nacional de Leitura. <https://www.leituraorientada.pnl2027.gov.pt/orienta%C3%A7%C3%B5es>

Linuesa, M.C. e Gutiérrez, A.B.D. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Ediciones Pirámide

Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU

Magalhães, V. (s/d). *A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder*. Desenvolver competências em língua portuguesa.

Marcelino, C. I. M. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: concepções e práticas de professores*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/8905>

Marques, C., & Reis, P. (2011). *Criação de Podcasts do Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Nuances: Estudos sobre Educação, pp. 68-80

Marques, P. A. T. B. (2013). *O desenvolvimento da literacia emergente na Educação Pré-escolar: Representações e práticas de estágio*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Institucional da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2321>

Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2018). *Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura*. CoDAS, 31(1), 1-8.

Monteiro, A. (1998). *Investigação-acção: uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais*. Cadernos de Educação de Infância, 46, 15. Associação dos Profissionais de Educação de Infância

Morais, C. (2013). *Investigação: do problema aos resultados*. Instituto Politécnico de Bragança.

Moura, A. & Carvalho, A. (2006a). *Podcast: Potencialidades na Educação*. Prisma.com, nº 3, pp 88-110.

Peixoto, G. M. F. R. S. (2014). *A caminho da fluência na leitura oral: lendo e escutando-se a ler na sala de aula* [Dissertação de Mestrado do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/11842>

Querido, S. M. F. F. (2013). *Aprendizagem da leitura no português europeu: Relações entre fluência na leitura oral, vocabulário e compreensão em leitura*. [Dissertação de Doutoramento da Faculdade de Psicologia]. Repositório Institucional da Faculdade de Psicologia. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9179>

Ramos, M. H. S. (2017). *Das concepções Linguísticas de Leitura e Escrita à Fluência e Compreensão Leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Doutoramento da Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/22519>

Ramos, S. T., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Escolar Editora.

Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. [Dissertação de Mestrado do Instituto de Educação e Psicologia do Minho]. Repositório Institucional do Instituto de Educação e Psicologia do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/299>

Rodrigues, A. P. I. (2012). *Processos cognitivos e leitura: Estudo comparativo com crianças com e sem dificuldades na leitura*. [Dissertação de Mestrado do Instituto Superior de Educação e Ciências] Repositório Institucional do Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/10754>

Sargiani, R. A. (2016). *Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico*. [Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo] Biblioteca digital da Universidade de São Paulo. www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde07102016-182310/

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Instituto de Inovação Educacional.

Silva, F. (2013). *Fluência da leitura em voz alta – contributo da utilização do podcasting para o seu desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/4669>

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura. Caderno de formação de professores, n.º 2* (pp.51-64). Universidade Católica Portuguesa.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Skander, O. (s.d.). *A organização e o desenvolvimento de programas*. In S. Niza (Coord.), *O Ensino da Leitura II* (pp. 41-84). Editorial Estampa.

Sousa, A. & Bessa, F. (2008). *Podcast e utilização do software Audacity*. In Carvalho, A., *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp. 41-56). DGIDC.

Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a J. & Vieira, S. (2008) *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.

Anexo 1 – Texto *A Carochinha*

A Carochinha

ROBERTO (depois de muitas vénias)

- Meninas! Meninos! Gente de folia! Chegou o Roberto e a sua companhia! Temos para apresentar as aventuras da Carochinha, aquela que achou cinco réis a varrer a cozinha. Pedimos palmas, atenção e um milheiro de tostões, pois somos amigos e brincalhões! O espetáculo vai já começar ...e não é de perder... Orelhas em pé! E olhos abertos com vontade de ver!

(Desaparece o Roberto, depois de muitas vénias debruçadas.)

Aparece a CAROCHINHA (queixando-se, enquanto varre)

- Ó tristeza de vida! Varrer, varrer, sempre a lidar! Sem tempo de a própria formosura contemplar! (alvoraçada) Mas o que é aquilo que além tanto brilha?! Cinco reis! Cinco reizinhos eis o que cintila! Que feliz sou! Formosa e herdeira riquinha, pois achei cinco réis a varrer a cozinha! Some-te vassoura! Tenho de arranjar forma para o meu pé! Quero um marido, a gosto, elegante, olarilolé! (debruçada na janela) Quem quer casar com a carochinha que achou cinco réis a varrer a cozinha?

PORCO (entusiasmado)

-Tanta formosura quem pode enjeitar? Não procures mais, querida Carochinha, aqui estou eu pronto a casar!

CAROCHINHA (atalhando)

- Isto não é assim sem inquirições!... Preciso de me informar. Que comes tu? És videiro? Sabes a vida levar?

PORCO (confiante)

- Sou de boa boca. Que hei de eu comer? Tudo o que me dão é pró bandulho encher.

CAROCHINHA (desdenhosa)

-O que te dão?! Vives de esmolas!? Fora! Fora! Não te quero, melhor marido ainda espero!

(Sai o Porco desanimado e entra o Cão, e a Carochinha entusiasma-se)

- Quem quer casar com a carochinha, a formosa, que achou cinco réis a varrer a cozinha? (mais baixo) Que corpo elegante! Oh! Que garbo e tentação! Oxalá o pensamento não seja chocho melão!

CÃO (galanteador)

- Põe-me à prova, querida senhorita, pois entre todas és a mais bonita.

CAROCHINHA (cautelosa)

- Cuidado nunca é de mais... e um casamento é coisa para durar, responde-me, sê franco, que fazes tu para te alimentar?

CÃO (afoito)

- Comida?! É coisa com que não fatigo o pensamento. Isso são cuidados de dono.... Vivo a flanar muito a meu contento.

CAROCHINHA (desanimada)

- Ah! Pois continua.... Flanar é também o meu plano de odisseia, mas a dois, não dá prá trincadeira...

(Sai o Cão de rabo entre as pernas e surge o Gato)

GATO (dengoso)

-Miau-Miau-uuu! Que vista celestial! Nem em noites de lua vi beleza igual!

CAROCHINHA (pavoneando-se)

- Quem quer casar com a carochinha, que é formosa e bonitinha?

GATO (seguro de si)

- Eu, miau, miau, não sou gato vulgar, nem pretendente de ocasião, sou um in-te-lec-tu-al, e a poesia é a minha ocupação.

CAROCHINHA

- Poesia... E isso come-se? Dá para viver? Garante o futuro ou o mantimento?!

GATO (impulsivo)

- Não sejas realista, querida Carochinha! Vem comigo viver a ilusão... e fazer dela teu único sustento.

CAROCHINHA (abespinhada)

- Deus me livre de tal! À amarga pobreza não quero regressar. Passa de largo... pois no meu coração não tens tu lugar.

(Sai o Gato e aparece o Rato)

RATO (apaixonado)

- O teu coração está vago, mas o meu salta e palpita...Ó formosura, não tentes mais a sorte, aqui tens o Ratãozinho pra te amar até à morte!

CAROCHINHA (entusiasmada, mas cautelosa)

- Na verdade, és tentador, não digo que não... mas o seguro manda averiguar... Que usas tu comer? Que fazes pra manducar?

RATO (seguro de si)

- Que como? Não sou dos que ficam à espera do que lhes cai do céu. A qualquer bom bocado, sei, pela esperteza, chamá-lo de meu.

CAROCHINHA (aliviada)

- Até que enfim! Acabou-se a canseira! Encontrei o chinelo para o meu pé! Serás meu marido, e amor querido, olarilolé!

(Saem num abraço a dar beijos repenicados.)

Luísa Dacosta, Robertices.

Anexo 2 – O freguês caloteiro

O Freguês caloteiro

ROBERTO (fazendo grandes vénias)

-Então, tudo bem, meninada? Tudo a postos prá teatrada? Hoje temos "O Freguês Caloteiro": o que queria barba, sem dinheiro. No fim pr'animar há brava pancada de robertaria, mas nada de sustos, não parte cabeças, nem causa arrelia. Atenção, atenção, vamos escutar. Orelhas alerta! A função vai começar.

(Desaparece o Roberto com grandes vénias.)

FREGUÊS

- Bom dia, mestre! Bom dia! Então ainda está sem freguesia?

BARBEIRO

- O dia mal despontou... mas já está tudo a postos, tesoura, navalha, sabão e toalha. É sentar, freguês, que a minha arte tem alma, em barbas e cabelo ninguém me leva a palma.

FREGUÊS

- Pois, então, vamos lá... Quero cabelo e barba, tudo a preceito, (suspira fundo) para dobrar D. Maganinha aos amores do meu peito.

BARBEIRO (à parte)

- Ai qu'ele está apaixonado! Isto é freguês esquisito, estou bem aviado!

(alto) A serviço da sua elegância toda a minha arte porei. Tenha a bondade de sentar-se, e inclinar-se, como manda a lei. (cantando) Um pouco de sabão para ensaboar... Navalha afiada para escanhoar... E mãos de veludo para não magoar...

FREGUÊS

-Ai, ai... um pouco mais de jeito. Quero-me livre de arranhões, de rosto escorreito.

BARBEIRO

- Sofrer para ser belo, sofrer, é o que tenho ouvido dizer.

FREGUÊS

- Sofrer, sofrer, já sofro eu do peito. Sofrer por navalha, não é para almas da minha igualha.

BARBEIRO

- Pronto, pronto, a barba já está. E, agora, a marrafa, como a deseja? Curta? Comprida? A meia-haste?...

FREGUÊS

- A meia-haste?! O meu cabelo não é bandeira. Quero-o curto para deixar livre a testa, onde se espelha a minh'alma de poeta...

BARBEIRO

- O freguês manda, a sua vontade seja feita, pois quando chegamos a contas também quero a minha satisfeita. (Dá-lhe duas valentes tesouradas) A testa a descoberto? Já está...são trezentos mil tostões... O meu dinheirinho passe para cá!

FREGUÊS

- Ai, ai, julga que sou mealheiro?! Um poeta abunda em rimas, mas não em dinheiro.

BARBEIRO

-Se abunda em rima governe-se com ela, que a mim a rima não me enche a panela.

FREGUÊS (aflito)

- A minha lira não posso empenhar... Tenha paciência, mestre, um dia lhe hei de pagar.

BARBEIRO (zangado)

- Um dia?!... Que dia?! O meu serviço está feito. Se não paga (tira um grande cacete) vai a moca trabalhar a meu jeito.

FREGUES (assustado)

- Tenha mão, mestre, tenha mão... Assim quer deitar a sua arte a perder? E o que está tão perfeito, desfazer?!

BARBEIRO (dando-lhe com a moca)

- Toma! Toma! Grande caloteiro! Vê como te aqueço a pau de marmeleiro...

FREGUÊS

-Ai, acudam! Acudam! Que aflição! Assim morre um poeta...de pancada e não de paixão?!

BARBEIRO (continuando a dar-lhe)

- Não quero saber de paixão nem de paixoneta, quero o meu dinheiro, o resto é treta.

CORO DE CURIOSOS (à porta)

-Dá-lhe, mestre, ensina-o a fueiro, que a elegância não se compra com suor alheio.

FREGUÊS (fugindo da moca do Barbeiro)

- Ai, todo me requebro, ai, ai, ai, todo me meneio, ai, ai, ai como estou moído! Ai, ai, sinto-me pandeiro.

(Corre o pano e aparece o Roberto novamente)

ROBERTO

- Pronto, pronto... Assim venho pôr fim à pancadaria, que não quebrou ossos e foi só folia. Adeus, adeus, são horas de irmos armar a barraquinha para outra freguesia...

Luísa Dacosta, Robertices

Anexo 3 – Escala de Leitura Oral

	Expressão	Volume	Textura	Fluxo	Percurso
Pontuação	1234	1234	1234	1234	1234
1	Lê as palavras de forma mecânica (como um autômato, voz de GPS ou computador). A leitura não soa com a naturalidade da linguagem oral.	Tende a ler em voz excessivamente baixa. Quase inaudível.	Lê de forma monótona, não se apercebendo dos limites das frases. Lê palavra a palavra.	Lê com muito esforço e resistência. Faz pausas longas, hesitações e repetições. Cansa-se muito. Precisa de incentivo para continuar.	A leitura degrada-se, piora com a progressão. Vai piorando. Leitura sempre fraca.
2	Em algumas passagens consegue uma leitura que soa com naturalidade e entoação. Foco na descoberta da pronúncia das palavras.	Lê de forma audível, mas ainda em tom de voz muito baixo (tendo em conta o contexto onde decorre a leitura; tamanho da sala, audiência, etc.).	Lê grupos de duas ou três palavras, produzindo uma leitura entrecortada. Não respeita a estrutura das frases nem a pontuação.	Lê com algum esforço, com alguns momentos de pausa e maior dificuldade. Revela alguns sinais de cansaço ou resistência, mas continua a ler.	Leitura irregular, oscilando entre momentos de melhoria e degradação.
3	A leitura soa com entoação ao longo da maior parte do texto. Ocasionalmente começa a ler de forma menos expressiva.	O volume é apropriado ao longo de quase todo o texto.	Lê utilizando acelerações e pausas, por vezes sem respeitar a estrutura das frases ou a pontuação.	Lê sem esforço, com alguns episódios ocasionais de tensão ou hesitação.	A leitura vai melhorando com a progressão.
4	Lê todo o texto com boa entoação. Leitura expressiva que traduz uma correta interpretação do texto.	Efetua variações no volume para corresponder à sua interpretação das passagens do texto.	O ritmo da leitura ajuda a dar sentido ao texto. Respeita a estrutura das frases e pontuação.	Lê sem esforço e sem sinais de cansaço. Lê com gosto e aprecia a leitura.	Leitura com empenho e com qualidade, de forma regular durante toda a tarefa.

Tristão, 2009 (adaptado de Rasinsk e Padak, 2005)

Anexo 4 – Grelhas de observação

Data da observação: 02/06/2021

Nome	Expressão	Volume	Textura	Fluxo	Percurso	Classificação total
A.F.	2	3	3	2	2	12
C.M.	2	3	3	3	3	14
D.S.	2	2	2	2	2	10
F.P.	3	2	3	3	3	14
G.C.	2	3	3	3	3	14
M.S.	3	4	3	3	3	16
M.F.	2	4	3	2	3	14
M.C.	2	3	2	2	2	11
M.A.	2	3	3	3	2	13
R.F.	2	2	3	3	2	12
S.L.	2	4	3	3	3	15
S.F.	3	4	3	2	3	15
S.C.	1	2	1	1	1	6
A.P.	3	4	3	3	4	17

Data da observação: 24/06/2021

Nome	Expressão	Volume	Textura	Fluxo	Percurso	Classificação total
A.F.	4	4	4	4	4	20
C.M.	3	3	3	4	3	16
D.S.	3	3	3	3	2	14
F.P.	4	4	4	4	4	20
G.C.	3	4	3	4	4	18
M.S.	4	4	4	4	4	20
M.F.	4	4	4	4	4	20
M.C.	4	4	4	4	4	20
M.A.	4	4	4	4	4	20
R.F.	3	3	3	4	4	17
S.L.	-	-	-	-	-	-
S.F.	4	4	3	3	3	17
S.C.	2	3	3	2	2	12
A.P.	4	4	4	4	4	20

Anexo 5 – Reflexão Individual

Autoavaliação após audição das suas leituras.

A.F.

“Tenho alguns erros e devia articular melhor as palavras. Eu tenho um bom tom de voz e li com velocidade normal e com expressividade.”

C.M.

“Acho que tenho de melhorar a entoação e os erros. Mas o resto acho que está bem.”

D.S.

“Eu tenho alguns erros e também eu esqueço que é a minha vez de ler.”

F.P.

“Eu acho que estou a ler muito baixo e um pouco rápido também. Tive alguns erros. Se eu ler mais lentamente vou ter menos erros e depois leio mais alto. Se eu melhorar isso acho que a minha leitura ficaria melhor. Mas preciso de fazer mais pausas.”

G.C.

“Eu tenho de melhorar a entoação, mas acho que tenho boa velocidade. Acho que houve uma palavra que li mal, mas acho que também podia melhorar o tom de voz.”

M.S.

“Expressividade mais forte e articulação melhor. Alguns erros, mas poucos e entoação boa, mas na próxima gravação pode ser melhor.”

M.F.

“Eu acho que tenho de melhorar a articulação, a entoação. Tenho de dar mais atenção aos sinais de pontuação. Eu acho que tenho de manter a velocidade e tenho ainda alguns erros.”

M.C.

“Tenho de melhorar: erros, entoação, tom de voz e velocidade. Na altura ainda não tínhamos treinado assim tanto. Eu dei erros, li lento, não usei bom tom de voz e não usei uma boa entoação. Mas agora já treinamos mais, por isso vou melhorar.”

M.A.

“O tom da minha voz está bom. Velocidade lenta. Acho que não tive erros. Eu não articulei bem as palavras e li um pouco devagar. Também fiz algumas pausas.”

R.F.

“Não articulo bem as palavras e leio baixo. Não sou expressivo. A minha velocidade é adequada e não dou erros a ler.”

S.L.

“Eu acho que tenho de melhorar e ler um bocadinho mais rápido. Melhorar a leitura, a articulação está boa e o tom de voz também está bom.”

S.F.

“Eu tenho de falar mais baixo e não tenho de falar com tanta força. Também tenho de treinar mais porque tive alguns erros. Gostei da minha articulação e expressividade.”

S.C.

“Tenho de treinar a leitura. Na próxima leitura tenho de treinar a velocidade, articulação e os erros.”

A.P.

“Preciso de melhorar os erros e entoação e ler um pouco mais lento. Preciso articular a voz e acho que no final estive a ler bem.”

Anexo 6 –Avaliação da leitura de grupo em voz alta

Grelhas de leitura de grupo em voz alta

1. Marca com um x a opção que está de acordo com a leitura de cada um.

Nome:		
Parâmetros de leitura		
Correção (As palavras foram lidas corretamente?)	Sem erros	
	Alguns erros	
	Muitos erros	
Intensidade (Como se ouve?)	Pouco audível	
	Audível	
Ritmo (A velocidade é adequada?)	Lento	
	Adequado	
	Rápido	
Expressividade (Há expressividade na leitura?)	Monótona	
	Expressiva	

Nome:		
Parâmetros de leitura		
Correção (As palavras foram lidas corretamente?)	Sem erros	
	Alguns erros	
	Muitos erros	
Intensidade (Como se ouve?)	Pouco audível	
	Audível	
Ritmo (A velocidade é adequada?)	Lento	
	Adequado	
	Rápido	
Expressividade (Há expressividade na leitura?)	Monótona	
	Expressiva	

Nome:		
Parâmetros de leitura		
Correção (As palavras foram lidas corretamente?)	Sem erros	
	Alguns erros	
	Muitos erros	
Intensidade (Como se ouve?)	Pouco audível	
	Audível	
Ritmo (A velocidade é adequada?)	Lento	
	Adequado	
	Rápido	
Expressividade (Há expressividade na leitura?)	Monótona	
	Expressiva	

Nome:		
Parâmetros de leitura		
Correção (As palavras foram lidas corretamente?)	Sem erros	
	Alguns erros	
	Muitos erros	
Intensidade (Como se ouve?)	Pouco audível	
	Audível	
Ritmo (A velocidade é adequada?)	Lento	
	Adequado	
	Rápido	
Expressividade (Há expressividade na leitura?)	Monótona	
	Expressiva	

2. O que o grupo pode melhorar?

Anexo 7 – Guião da entrevista

Objetivos:

- Avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto.
- Analisar os resultados obtidos.

Blocos	Objetivos	Guia de questões
Bloco A Experiência/comportamento	<ul style="list-style-type: none">• Perceber de que maneira este projeto foi benéfico para os alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Ajudaram-se uns aos outros?• Mas achas que melhoraste comparativamente à primeira gravação?• Acham que com estas atividades melhoraram a forma como vocês leem ou ficou igual?• Quais os aspetos do cartaz sobre a leitura em voz alta que vocês tiveram mais em atenção durante as vossas leituras?
Bloco B Sentimentos/Opinião	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.• Conhecer o <i>feedback</i> dos alunos em relação ao resultado final.	<ul style="list-style-type: none">• Gostaram do resultado final?• O que gostaram mais?• E o que gostaram menos ou o que acharam mais difícil?• O que acharam deste projeto?• E gostaram de trabalhar em grupo?• Acham que foi bom terem trabalhado em grupo?

Anexo 8 - Transcrição das entrevistas

Grupo A

Eu: Gostaram do resultado final?

G.C.: Adorei!

F.P.: Eu gostei, mas acho que o S.C. enganou-se algumas vezes e fez muitas pausas.

S.F.: Mesmo assim acho que ele melhorou.

Eu: O que achaste S.C.?

S.C.: É eu não consigo melhor...

Eu: Mas achas que melhoraste comparativamente à primeira gravação?

S.C.: Acho que sim.

Eu: O que acharam deste projeto?

Todos: Gostei!

Eu: O que gostaram mais?

S.F.: Eu gostei de tudo menos da leitura a pares.

G.C.: Eu gostei de gravarmos as nossas vozes e depois ouvirmos e assim já sabemos o que fazemos de mal.

S.C.: Eu gostei de gravar também.

F.P.: Eu gostei das atividades que fizemos para melhorar e gostei da atividade da velocidade.

Eu: E o que gostaram menos ou o que acharam mais difícil?

G.C.: Eu acho que foi tudo fácil.

S.F.: Eu não gostei da leitura a pares, foi um pouco difícil.

S.C.: Eu acho que tinha algumas palavras difíceis.

F.P.: Para mim foi fácil tudo.

Eu: Quais os aspetos do cartaz sobre a leitura em voz alta que vocês tiveram mais em atenção durante as vossas leituras?

F.P.: Eu foi o tom de voz e a velocidade, quando li mais devagar dei menos erros.

S.F.: Eu também foi a velocidade e a expressão.

G.C.: Eu foi a expressão, no início eu era o Roberto e não sabia o que isso era, depois quando explicas-te que era como se fosse o apresentador eu já percebi e li melhor.

S.F.: Ah também li melhor quando soube o que algumas palavras significavam.

Eu: E tu S.C.? Lembras-te do cartaz que fizemos que está na parede da sala?

S.C.: Sim...

Eu: Dos aspetos que escrevemos lá quais é que deste mais atenção quando leste?

S.C.: Os erros e tentar ler mais rápido.

Eu: E gostaram de trabalhar em grupo?

Todos: Sim...

Eu: Acham que foi bom terem trabalhado em grupo?

S.C. e F.P.: Sim.

G.C.: Eu acho que sim, ouvi o que os colegas disseram da minha leitura e ajudou-me.

S.F.: Eu também acho que foi bom.

Eu: Ajudaram-se uns aos outros?

F.P.: Naquela atividade de lermos aos pares eu ajudei a D.S.

G.C.: Sim e quando fomos para a salinha preencher aquela grelha também ajudámos os outros a preencher porque ouvimos o que eles leram.

S.C. Houve colegas que disseram o que estava mal e eu já sei.

S.F.: Não gostei da leitura a pares, o A.P. pensa que sabe tudo.

Eu: Acham que com estas atividades melhoraram a forma como vocês leem ou ficou igual? O que é que vocês acham?

S.F.: Eu acho que melhorou.

G.C.: Sim eu também acho, nós antes liamos e pronto. Agora já sabemos o que devemos ter em atenção.

F.P: Sim melhorou, porque ouvimos as nossas vozes e já sabemos o que fazer melhor.

S.C.: Sim.

Grupo B

Eu: Gostaram do resultado final?

Todos: Sim.

Eu: O que acharam deste projeto?

D.S: Foi muito giro.

M.S. e A.P. concordaram.

M.C.: Eu gostei muito, foi divertido.

Eu: O que gostaram mais de fazer?

A.P.: Gostei de medir a velocidade e de ler como dizia o papel.

M.S.: Eu gostei da leitura a pares.

D.S.: Eu gostei de gravar.

M.C.: Eu também.

Eu: E o que gostaram menos ou o que acharam mais difícil?

A.P.: Algumas palavras do texto eram um pouco difíceis, mas aí você explicou e melhorou.

M.S.: Para mim o mais difícil foi quando gravamos a primeira vez, não conhecia bem o texto.

M.C.: Para mim também.

D.S.: Eu gostei de tudo.

Eu: Quais os aspectos do cartaz sobre a leitura em voz alta que vocês tiveram mais em atenção durante as vossas leituras?

A.P.: Eu foi a velocidade e a articulação.

D.S.: Os erros.

M.S.: Eu tentei ler mais alto e com mais expressividade.

M.C.: Eu antes li mais devagar e dei alguns erros, mas depois treinamos muito e já sabia o que tinha de melhorar. Nesta gravação eu estava a pensar que tinha de ler com mais entoação e usar uma boa voz.

Eu: E gostaram de trabalhar em grupo?

Todos: Sim.

Eu: Acham que foi bom terem trabalhado em grupo?

Todos: Sim.

Eu: Porquê?

A.P.: Por exemplo na atividade de preenchermos aquela grelha, nós ainda não tínhamos escutado nós a ler então os colegas ajudaram-nos a preencher.

M.S.: Eu também acho que foi bom por causa dos comentários dos colegas.

M.C.: Eu acho que foi bom, porque nos ajudámos uns aos outros.

D.S.: A F.P. ajudou-me com algumas palavras que eu não estava a conseguir ler.

Eu: Acham que com estas atividades melhoraram a forma como vocês leem ou ficou igual? O que é que vocês acham?

A.P.: Eu acho que melhorou bastante.

M.S.: Eu acho que leio melhor, já tenho mais atenção à forma como leio.

D.S.: Eu acho que melhorou, treinamos muito.

M.C.: Eu também acho que melhorou, porque da primeira vez não tínhamos lido nada e da última já tínhamos treinado muito.

Grupo C

Eu: Gostaram do resultado final?

C.M: Sim, foi pena o S.L. não estar.

M.A.: Sim, com ele ficava melhor.

Eu: Sim é verdade, é uma pena o S.L. não ter gravado com vocês esta última leitura. O que acharam do projeto todo?

C.M.: Eu achei muito divertido, trabalhámos sempre o mesmo texto sem nos fartarmos.

M.A.: Eu também gostei, fizemos muitas atividades para melhorar a leitura.

Eu: O que gostaram mais de fazer?

M.A.: Eu gostei de gravar e depois podermos ouvir, ajudou-me muito.

C.M: Eu gostei de todas as atividades que fizemos, principalmente a leitura a pares... ainda por cima o meu par era a M.F.

Eu: O que gostaram menos de fazer ou tiveram mais dificuldade?

M.A.: Eu gostei de tudo.

C.M.: Eu também.

Eu: Quais os aspetos do cartaz sobre a leitura em voz alta que vocês tiveram mais em atenção durante as vossas leituras?

M.A.: A velocidade e fui mais expressiva.

C.M.: Tudo.

Eu: Gostaram de trabalhar em grupo?

M.A. e C.M.: Sim.

Eu: Acham que foi bom terem trabalhado em grupo?

M.A. e C.M.: Sim.

Eu: Porquê?

M.A.: Deu para nos ajudarmos e corrigirmos uns aos outros.

C.M.: Eu também acho.

Eu: Acham que com estas atividades melhoraram a forma como vocês leem ou ficou igual? O que é que vocês acham?

C.M.: Eu penso que melhorou muito.

M.A.: Sim, melhorou bastante. Não sabia quais os pontos que devia ter atenção para ler e agora já sei. E também foi bom ouvir a nossa voz para ver o que melhorar.

Grupo D

Eu: Gostaram do resultado final?

Todos: Sim.

Eu: O que acharam deste projeto?

M.F.: Foi muito bom, fizemos várias coisas e aprendemos a ler melhor.

A.F.: Foi muito giro, as tuas atividades são sempre boas.

R.F.: Eu acho que foi fixe, ao início não gostei muito da ideia e de me ouvir, mas depois acho que ajudou.

Eu: R.F. de que forma é que te ajudou?

R.F.: Ao ouvir a minha voz percebi no que tenho de melhorar. A Inês (professora) está sempre a dizer, mas eu agora percebi.

Eu: O que gostaram mais de fazer?

A.F.: Eu gostei da atividade de ler com as diferentes vozes e das gravações.

M.F.: Eu gostei de medir a velocidade da leitura.

R.F.: Eu gostei de tudo.

Eu: E o que gostaram menos ou o que acharam mais difícil?

A.F.: Algumas palavras eram mais difíceis.

R.F.: Para mim foi ler mais alto e ser mais expressivo.

M.F.: Para mim o mais difícil foi a primeira vez que gravámos.

Eu: Quais os aspetos do cartaz sobre a leitura em voz alta que vocês tiveram mais em atenção durante as vossas leituras?

A.F.: Eu estive atenta a alguns erros e na articulação.

M.F.: Eu foi a entoação.

R.F.: Tentei ser mais expressivo e o tom de voz.

Eu: Gostaram de trabalhar em grupo?

Todos: Sim.

Eu: Acham que foi bom terem trabalhado em grupo?

Todos: Sim.

Eu: Porquê?

A.F.: Para nos ajudarmos, por exemplo a M.F. ajudou-me porque eu não conseguia ler algumas palavras.

M.F.: Ela estava sempre a enganar-se na palavra mealheiro e eu ajudei.

A.F.: Também ajudámos o R.F., dissemos para ele ler mais alto e ser mais expressivo.

R.F.: Sim deu para ajudar.

Eu: Acham que com estas atividades melhoraram a forma como vocês leem ou ficou igual? O que é que vocês acham?

M.F.: Melhorou.

A.F.: A minha também.

R.F.: Eu também acho que melhorou.

Anexo 9 – Tabela de análise de conteúdo

Análise de conteúdo das notas de campo e dos registos dos alunos

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	
			M.F.: “Devemos ler primeiro em silêncio.”	
			C.M.: “Estar atento aos erros.”	
			F.P.: “Devemos fazer as pausas breves quando temos uma vírgula, pausa mais longas quando temos um ponto final...”	
			M.F.: “Respeitar os sinais de pontuação.”	
		Reflexão sobre os aspetos de uma boa leitura em voz alta	G.C.: “E também mostrar que estamos espantados, ou com medo, ou muito felizes ...”	
	Preparação da Leitura		A.P.: “... isso é ler com entoação, não lendo como sendo robots.”	
			M.S.: “Devemos ouvir-nos ler em voz alta, porque às vezes em silêncio parece que estamos a ler tudo bem.”	
			M.C.: “Não ler muito rápido se não, não se percebe nada.”	
			F.P.: “Também devemos ler bem as palavras, pronunciar bem, às vezes a D.S. tem alguma dificuldade e nós ajudamos.”	

			M.A.: “A professora também está sempre a dizer “Lê mais alto!” isso também conta?”
			A.P.: “Ler a uma velocidade nem muito lenta, nem muito rápida e a S.F. está a ir muito rápido ela se atrapalha.”
		Estabelecer relações	M.C.: “Madalena posso ajudar o S.C. a corrigir alguns erros na sua leitura? Ele não consegue ler algumas palavras.”
			F.P.: “D.S. vamos treinar, eu ajudo-te. Vamos ler mais devagar até conseguires.”
	Avaliação da leitura em voz alta	Discussão sobre as leituras realizadas	Grupo B: “Menos erros, velocidade adequada e mais energia.”
			Grupo A: “O G.C. tem que ler menos rápido.”
			Grupo A: “A S.F. tem que melhorar uns erros.”
			Grupo A: “A F.P. tem que ler mais alto.”
			Grupo A: “O S.C. tem que melhorar os erros, ler mais alto e tem que ser mais expressivo.”
			Grupo D: “Entoação e expressividade o R.F. e a M.F. com ânimo.”
Grupo C: “O S.L. tem de melhorar a leitura.”			

			Grupo C: "A M.A. tem de ler mais."
			Grupo C: "A C.M. tem de ter mais expressividade."
			D.S.: "Alguns estão a ler muito baixinho."
			S.L.: "Não leem corretamente algumas palavras e não se percebe bem, eles ... (olha para o cartaz) não articulam bem as palavras."
			S.F.: "Têm pouca expressão."
			A.F.: "Foram muito expressivos e usaram entoações de voz."
			F.P.: "Leram com um bom tom de voz."
			G.C.: "Leram a uma boa velocidade."
			A.P.: "O R.F tem de melhorar a sua expressividade, parece que está com sono."
			S.L.: "O R.F. não deu erros e a S.F. deu alguns."
			S.C.: "A S.F. leu muito rápido não consegui acompanhar."
			G.C.: "A S.F. leu tão rápido, é por isso que se enganou nas palavras."

			M.S.: “Acho que os dois articularam bem as palavras, o R.F. podia ler um bocadinho mais alto.”
		Autoavaliação	A.F.: “Tenho alguns erros e devia articular melhor as palavras. Eu tenho um bom tom de voz e li com velocidade normal e com expressividade.”
			C.M.: “Acho que tenho de melhorar a entoação e os erros. Mas o resto acho que está bem.”
			D.S.: “Eu tenho alguns erros e também eu esqueço que é a minha vez de ler.”
			F.P.: “Eu acho que estou a ler muito baixo e um pouco rápido também. Tive alguns erros. Se eu ler mais lentamente vou ter menos erros e depois leio mais alto. Se eu melhorar isso acho que a minha leitura ficaria melhor. Mas preciso de fazer mais pausas.”
			G.C.: “Eu tenho de melhorar a entoação, mas acho que tenho boa velocidade. Acho que houve uma palavra que li mal, mas acho que também podia melhorar o tom de voz.”
			M.S.: “Expressividade mais forte e articulação melhor. Alguns erros, mas poucos e entoação boa, mas na próxima gravação pode ser melhor.”
			M.F.: “Eu acho que tenho de melhorar a articulação, a entoação. Tenho de dar mais atenção aos sinais de pontuação. Eu acho que tenho de manter a velocidade e tenho ainda alguns erros.”

			<p>M.C.: “Tenho de melhorar: erros, entoação, tom de voz e velocidade. Na altura ainda não tínhamos treinado assim tanto. Eu dei erros, li lento, não usei bom tom de voz e não usei uma boa entoação. Mas agora já treinamos mais, por isso vou melhorar.”</p>
			<p>M.A.: “O tom da minha voz está bom. Velocidade lenta. Acho que não tive erros. Eu não articulei bem as palavras e li um pouco devagar. Também fiz algumas pausas.”</p>
			<p>R.F.: “Não articulo bem as palavras e leio baixo. Não sou expressivo. A minha velocidade é adequada e não dou erros a ler.”</p>
			<p>S.L.: “Eu acho que tenho de melhorar e ler um bocadinho mais rápido. Melhorar a leitura, a articulação está boa e o tom de voz também está bom.”</p>
			<p>S.F.: “Eu tenho de falar mais baixo e não tenho de falar com tanta força. Também tenho de treinar mais porque tive alguns erros. Gostei da minha articulação e expressividade”.</p>
			<p>S.C.: “Tenho de treinar a leitura. Na próxima leitura tenho de treinar a velocidade, articulação e os erros.”</p>
			<p>A.P.: “Preciso de melhorar os erros e entoação e ler um pouco mais lento. Preciso articular a voz e acho que no final estive a ler bem.”</p>

Anexo 10 – Notas de campo

Nota de campo n.º 1 – 4 de junho de 2021

Após iniciar a conversa sobre a leitura em voz alta, questionei os alunos sobre quais os aspetos que devemos ter em conta quando realizamos esta leitura. À medida que os alunos iam dizendo, ia escrevendo no quadro.

M.F.: Devemos ler primeiro em silêncio.

C.M.: Estar atento aos erros.

F.P.: Devemos fazer as pausas breves quando temos uma vírgula, pausa mais longas quando temos um ponto final...

M.F.: Respeitar os sinais de pontuação.

G.C.: E também mostrar que estamos espantados, ou com medo, ou muito felizes ...

A.P. (interrompe G.C.): ... isso é ler com entoação, não lendo como sendo robots.

M.S.: Devemos ouvir-nos ler em voz alta, porque às vezes em silêncio parece que estamos a ler tudo bem.

A.F.: Sim, ler em voz alta é mais difícil. Nós na nossa cabeça estamos a ler de uma maneira e depois quando sai é diferente.

Os alunos já não tinham mais ideias, por este motivo fui dando algumas dicas. Comecei a ler as ideias que estavam escritas no quadro muito rápido.

M.C.: Não ler muito rápido se não, não se percebe nada.

A.P.: Nem muito lento.

F.P.: Também devemos ler bem as palavras, pronunciar bem, às vezes a D.S. tem alguma dificuldade e nós ajudamos.

M.A.: A professora também está sempre a dizer “Lê mais alto!” isso também conta?

Eu: Sim, devemos ler com um bom tom de voz.

Nota de campo n.º 2 – 4 de junho de 2021

Antes de reproduzir alguns *podcasts* perguntei aos alunos se sabiam o que era.

A.P.: Eu sei, a minha mãe por vezes fica escutando o *podcast* de um senhor , não me recordo do nome. Mas ela ouve no *spotify*.

C.M.: Eu também já ouvi do Miguel Luz.

R.F.: E do Pedro Teixeira da Mota.

Nota de campo n.º 3 – 4 de junho de 2021

Após a audição deste *podcast* <https://erte.dge.mec.pt/publico/podcast/concurso2014/audio/9286.mp3> pedi a alguns alunos para comentar.

D.S.: Alguns estão a ler muito baixinho.

S.L.: Não leem corretamente algumas palavras e não se percebe bem, eles ... (olha para o cartaz) não articulam bem as palavras.

S.F.: Têm pouca expressão.

Nota de campo n.º 4 – 4 de junho de 2021

Após a audição deste *podcast* <https://www.youtube.com/watch?v=MbYbLMqgCDE> pedi a alguns alunos para comentar.

A.F.: Foram muito expressivos e usaram entoações de voz.

F.P.: Leram com um bom tom de voz.

G.C.: Leram a uma boa velocidade.

Nota de campo n.º 5 – 4 de junho de 2021

O R.F. leu um excerto do texto *O Freguês Caloteiro* e a S.F. leu um exceto do texto *A Carochinha* e os restantes alunos tinham de comentar.

A.P.: O R.F tem de melhorar a sua expressividade, parece que está com sono.

S.L.: O R.F. não deu erros e a S.F. deu alguns.

S.C.: A S.F. leu muito rápido não consegui acompanhar.

G.C.: A S.F. leu tão rápido, é por isso que se enganou nas palavras.

M.S.: Acho que os dois articularam bem as palavras, o R.F. podia ler um bocadinho mais alto.

Nota de campo n.º 6 – 7 de junho de 2021

Após a leitura do texto *O Freguês Caloteiro* surgiram dúvidas em relação a algumas palavras/expressões, tanto a nível de articulação como a nível semântico.

S.L.: O que significa freguesia?

Eu: Alguém sabe e consegue ajudar o S.L.?

M.F.: Freguesia são os clientes não são Madalena?

Eu: Sim.

M.F.: É que a avó da parte do pai tem uma loja em Soutelo e ela às vezes diz que anda lá pouca freguesia.

Durante as dúvidas que surgiram, antes de ser eu a dar a resposta, tentei que em grupo chegassem a esta.

Nota de campo n.º 7 – 7 de junho de 2021

Após a leitura do texto *A Carochinha* surgiram dúvidas em relação a algumas palavras/expressões, tanto a nível de articulação como a nível semântico.

G.C.: Madalena o que é um milheiro?

Eu: Sabes o que são tostões?

G.C.: Não.

S.F.: Era a moeda de antigamente.

G.C.: Ah então milheiro vem de milhar... um milhar de tostões? Ah, não! Mil tostões!

Durante as dúvidas que surgiram, antes de ser eu a dar a resposta, tentei que em grupo chegassem a esta.

Nota de campo n.º 8 – 9 de junho de 2021

1.º Grupo – A Carochinha

- Par M.S. e G.C.: Ambos os alunos conseguiram ler corretamente, ouviram-se um ao outro.
- Par S.F. e A.P.:

A.P.: Oh S.F. você tem quer ler mais devagar, está toda apressada e salta palavras, está a ir mais rápido que eu.

S.F.: É a minha maneira de ler.

Eu: Vocês são um par, têm de se ajudar um ao outro. Lembram-se do que está no cartaz em relação à velocidade da leitura?

A.P.: Ler a uma velocidade nem muito lenta, nem muito rápida e a S.F. está a ir muito rápido ela se atrapalha.

Eu: S.F. não tenhas pressa, experimenta ler um pouco mais devagar, vais ver que não te atrapalhas e articulas melhor as palavras.

- Par S.C. e M.C.: O S.C. apresenta grandes dificuldades em ler e não consegue acompanhar a colega. A M.C. ajudou o colega a pronunciar algumas palavras que ele tem dificuldade.

M.C.: Madalena posso ajudar o S.C. a corrigir alguns erros na sua leitura? Ele não consegue ler algumas palavras.

- Par F.P. e D.S:

D.S.: Madalena, não consigo ler porque estou a ouvi-la.

Eu: Tem calma, tens de te concentrar na tua leitura e vão treinando juntas. É normal que ao início seja mais complicado.

F.P.: D.S. vamos treinar, eu ajudo-te. Vamos ler mais devagar até conseguires.

Nota de campo n.º 9 – 9 de junho de 2021

2.º Grupo – O Freguês Caloteiro

- Par S.L. e A.F.: Boa leitura de ambos.
- Par M.A. e R.F.: A M.A. demonstra alguma dificuldade em ouvir e acompanhar o seu par. O R.F. Não houve o seu par e lê só para si, como se estivesse a ler sozinho. Leitura muito monótona.
- Par C.M. e M.F.:

C.M.: Madalena como estamos com alguma dificuldade estamos a treinar mais devagar pode ser?

Eu: Sim claro, à medida que vão treinando vão acelerando. Não precisam de ler a correr, leiam as palavras corretamente.