



Filipa Silva **Fluência da leitura em voz alta -
Contributo da utilização do
Podcasting para o seu
desenvolvimento**

Relatório do Projeto de Investigação

2013

Página de rosto

Filipa Silva **A leitura em voz alta - Contributo
da utilização de *Podcast* para o
desenvolvimento da fluência**

Instituição: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano letivo: 2012/2013

Unidade Curricular: Estágio III

Orientadora: Professora doutora Maria do Rosário Rodrigues

Coorientadora: Professora doutora Fernanda Botelho

Agradecimentos

Para a realização deste projeto e presente relatório contribuíram várias pessoas, pela ajuda e incentivo prestados, a quem desejo agradecer.

Às Professoras Doutoras Maria do Rosário Rodrigues e Fernanda Botelho, pelo apoio prestado ao longo da realização deste projeto. Sem a sua orientação sensata e frontal este trabalho não seria o mesmo.

À professora Rute Simões, por me ter “emprestado” a sua turma, me ter permitido desenvolver o meu projeto e me ter auxiliado sempre que possível, com total disponibilidade e boa vontade.

À minha parceira de estágio, Marta Agostinho, com a qual pude sempre contar e sem a qual não teria conseguido desenvolver este projeto durante o período de estágio. Muito obrigada pelas horas que ficaste sozinha com a turma e por todos os momentos em que não te pude apoiar!

Aos alunos do 3.º A da EB1/JI da Brejoeira, sem os quais nada disto seria possível e que participaram com entusiasmo no projeto, deixando-me apaixonada por eles e cheia de saudades.

Às minhas colegas Inês Pinto e Marta Alcobia pelo apoio, ideias e, principalmente, juntamente com a Marta Agostinho, pelos momentos de alegria nas nossas viagens de carro, que permitiram espairecer e perspetivar as preocupações.

À minha família, pelo encorajamento constante e apoio e confiança incondicional, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Ao Ivo, pelas horas que lhe roubei, pelas noites em que dormiu sozinho, pelos momentos em que não encontrou o meu apoio. Mas também pelo seu grande contributo técnico neste projeto. Obrigada por me ensinares a trabalhar com o *Adobe Premiere* e por me ajudares em tudo o que te pedi. Estás sempre do meu lado, a apoiar-me em todas as caminhadas. Amo-te do fundo do coração e sem ti, nada disto seria possível!

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente estudo insere-se globalmente na temática do desenvolvimento da fluência de leitura em voz alta no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através do recurso a uma ferramenta da Web 2.0, o *podcast*.

O seu objetivo foi, pois, compreender de que forma a gravação de *podcasts* por crianças pode influenciar a sua fluência de leitura oral, tendo sido desenvolvido com uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este projeto, pretendeu-se criar um ambiente motivador para o desenvolvimento da fluência de leitura em voz alta, através do recurso às TIC, mais especificamente a uma das ferramentas da Web 2.0 – *podcasting* – e à participação no concurso dinamizado pelo Ministério da Educação e Ciência – “Conta-nos uma história...”

Na fase inicial do projeto, o referido concurso foi apresentado às crianças, bem como desenvolvidas as primeiras noções acerca dos *podcasts*. Numa segunda etapa, os alunos, em grupo, construíram os contos a partir dos quais realizariam os seus *podcasts*, reviram e treinaram a sua leitura. Posteriormente, cada grupo gravou o seu conto, de acordo com a divisão das falas, previamente estipulada. A partir da discussão gerada entre os grupos, puderam debater as suas leituras e as dos colegas, ajudando-se mutuamente e selecionando as gravações que fariam parte do produto final. Por fim, realizaram a avaliação do trabalho realizado.

No final da implementação deste projeto, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu para a reflexão dos alunos sobre a leitura oral e que o recurso às ferramentas da Web 2.0, neste caso, ao *podcasting*, pode constituir-se como um importante motor de aprendizagem e desenvolvimento da fluência da leitura em voz alta pela tomada de consciência dos aspetos associados à mesma – velocidade de leitura, precisão de leitura e entoação.

Palavras-chave: leitura oral; fluência de leitura; *podcast*; Web 2.0.

Abstract

This study concerns the theme of the development of reading fluency aloud in Elementary School through the use of podcasting, a Web 2.0 tool.

Its objective was therefore to understand how the recording of podcasts by children can influence their reading aloud fluency. It was developed with a group of 3.rd graders of Elementary School. This project was intended to create a motivating environment for the development of reading aloud fluency, through the use of ICT, specifically the use of one of the Web 2.0 tools - podcasting - and the participation in a competition spurred by the Ministry of Education and Science- "*Conta-nos uma história ...*"

In the initial phase of the project, said contest was presented to the children as well as developed the first notions about the podcasts. In a second step, the students, in groups, built the tales from which they would construct their podcasts; they revise the texts and trained their reading. Later, each group recorded their story, according to the division of statements previously stipulated. From the discussion generated among groups the students discussed their readings and those of their colleagues, helping each other and selecting the recordings that would be part of the final product. Finally, the students evaluated the work they performed.

At the end of the implementation of this project, I was able to conclude that this work contributed to the reflection on the students' oral reading and that the use of Web 2.0 tools, in this case, podcasting, can establish itself as an important learning device and contribute to the development of reading aloud fluency by the awareness of aspects associated with it - speed and accuracy of reading and intonation.

Keywords: reading aloud; reading fluency; podcast; Web 2.0.

Índice

1. Introdução	5
2. Capítulo II – Enquadramento teórico	9
2.1. As TIC e a Educação.....	9
2.1.1. A Web 2.0 e a educação.....	12
2.1.1.1. Podcast.....	14
2.2. A Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.2.1. A Leitura.	18
2.2.1.2. A Leitura em voz alta.....	20
2.2.2. As TIC e a Língua Portuguesa.	26
3. Capítulo III – Enquadramento metodológico	30
3.1. Identificação do paradigma e dos métodos adotados	31
3.2. Descrição do contexto	35
3.2.1. Caracterização do agrupamento.....	35
3.2.2. Caracterização da Escola Básica da Brejoeira.	36
3.2.3. Caracterização da turma.	36
3.2.4. Implicação da investigadora.....	37
3.3. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação	39
3.3.1. Técnicas de recolha de dados.	39
3.3.2. Técnicas de tratamento e análise dos dados.	46
4. Capítulo IV – Descrição da Intervenção.....	50
4.1. Princípios organizadores da intervenção.....	50
4.1.1. Metodologia de ensino-aprendizagem de carácter construtivista.	51
4.1.2. Motivação.....	52
4.1.3. Organização do trabalho em grupos.....	54
4.2. Organização da intervenção	55
4.3. Implementação do projeto	57
4.3.1. Primeira fase – Testes de avaliação diagnóstica de fluência de leitura.....	57
4.3.2. Segunda fase – Apresentação do projeto.	57
4.3.3. Terceira fase – Construção dos textos.	58
4.3.4. Quarta fase – Gravação dos podcasts.....	60

4.3.5. Quinta fase - Audição e avaliação.	61
5. Capítulo V - Apresentação e interpretação da intervenção	63
5.1. Análise dos testes de avaliação diagnóstica	64
5.2. Desenvolvimento do projeto	69
5.2.1. Motivação para o projeto e para a leitura em voz alta.....	69
5.2.1.1. A participação no concurso “Conta-nos uma história...”: motivação/desilusão.	72
5.2.1.2. A influência da timidez/nervosismo dos alunos na construção dos podcasts.	73
5.2.2. Trabalho de grupo.....	74
5.3. Leitura	77
5.3.1. Aspectos de uma boa leitura em voz alta.....	77
5.3.2. Preparação da leitura.....	79
5.3.3. Avaliação da leitura oral.....	82
5.3.4. Discussão sobre as leituras.	83
6. Conclusões.....	90
6.1. Conclusão sobre a investigação	90
6.2. Dificuldades e limitações	93
6.3. Considerações finais	97
7. Referências bibliográficas.....	99
Apêndices	I
Anexos	LXXVII

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo.....	I
Apêndice 2 – Tabela de observação da gravação dos <i>podcasts</i>	XLII
Apêndice 3 - Transcrição da entrevista inicial à professora cooperante.....	XLIII
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista final à professora cooperante.....	XLVI
Apêndice 5 – Transcrição das entrevistas aos alunos.....	XLVII
Apêndice 6 – Folha auxiliar de cotação da leitura do texto “O gigante egoísta”	LXVI
Apêndice 7 – Folha de cotação da leitura do texto.....	LXVIII
Apêndice 8 – Pedido de autorização de gravação das leituras dos alunos.....	LXIX
Apêndice 9 - Guião para a construção de um texto narrativo inspirado nos contos tradicionais.....	LXX
Apêndice 10 – Pedido de autorização de participação no concurso “Conta-nos uma história...”	LXXV
Apêndice 11 – Tabelas de observação preenchidas.....	LXXVI

Índice de anexos

Anexo 1 – Excerto da história “O gigante egoísta”	LXXVIII
Anexo 2 – Categorias de erros de leitura considerados.....	LXXIX
Anexo 3 – Escala de Leitura Oral.....	LXXX

Índice de figuras

Figura 1 – Tempo de leitura dos alunos nos testes de avaliação diagnóstica.....	65
Figura 2 – Precisão de leitura dos alunos nos testes de avaliação diagnóstica.....	65
Figura 3 – Velocidade de leitura dos alunos nos testes de avaliação diagnóstica.....	66
Figura 4 – Número de palavras lidas incorretamente por aluno nos testes de avaliação diagnóstica.....	67
Figura 5 – Frequência dos tipos de erros de leitura nos testes de avaliação diagnóstica.....	68
Figura 6 – Quantidade de autocorreções na leitura por aluno nos testes de avaliação diagnóstica	68
Figura 7 – Classificação dos alunos em cada aspeto da Escala de Leitura Oral, nos testes de avaliação diagnóstica.....	69
Figura 8 – Classificações dos alunos da Escala de Leitura Oral nos testes de avaliação diagnóstica.....	70
Figura 9 – Número de vezes que cada grupo treinou a leitura da sua história antes de iniciarem as gravações.....	81
Figura 10 – Duração da gravação dos <i>podcasts</i>	87
Figura 11 – Número de regravações por cada grupo.....	88
Figura 12 – Número de regravações por cada criança, dentro de cada grupo.....	89
Figura 13 – Número de comentários aos colegas de cada aluno, por grupo.....	90

1. Introdução

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio III, lecionada pelos docentes Fernanda Botelho, Fátima Mendes, Filipe Fialho, Helena Simões e Jorge Pinto, na Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal. Para a sua realização contei com a orientação das professoras doutoras Maria do Rosário Rodrigues e Fernanda Botelho.

Sendo um projeto de investigação-ação, que McKernan (1998, *in* Máximo-Esteves, 2008) define como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20), desenvolveu-se a partir da minha intervenção numa turma de 3.º ano, no âmbito do último estágio do mestrado.

A UC “As TIC em Contexto Educativo”, pertencente ao plano de estudos do 2.º semestre do mestrado despertou a minha curiosidade sobre a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Língua Portuguesa. No âmbito do trabalho desenvolvido nesta UC tomei conhecimento de termos como *Web 2.0* e *podcast*, surgindo o desejo de aprofundar os meus conhecimentos sobre os mesmos. Ainda nesse semestre, li uma afirmação de Sousa e Bessa (2008) que me encaminhou para a definição da minha problemática de investigação, na qual estes autores afirmavam que a utilização de *podcasts* com crianças se podia revelar uma “ferramenta de avaliação/correção dos aspetos articulatórios e prosódicos da oralidade” (p. 54). Ao lê-la, questionei-me sobre a forma de experimentar a ideia e sobre o seu impacto nas aprendizagens das crianças, nomeadamente no que concerne à leitura em voz alta, começando a esboçar aquilo que queria aprofundar com este projeto. Pessoalmente, creio que se trata de um tema pertinente na sociedade atual, remetendo para a realidade digital de muitas das crianças de hoje.

Na realidade, os alunos de hoje pertencem à geração Net, como denominada por Oblinger e Oblinger (2005). Muitos têm telemóvel, computador, consolas de jogos, dispositivos MP3 ou, pelo menos, acesso a todos ou alguns destes aparelhos. Nas palavras de Carvalho (2009), “não podemos tratar os alunos da geração Net como se fossem da geração do papel, à qual pertencem muitos dos seus professores” (p. 2).

Assim, “cabe ao professor aproximar as suas intenções aos interesses dos seus alunos uma vez que se supõe que a escola acompanhe a evolução da sociedade, da qual os seus alunos fazem parte” (Cruz, 2009, p. 66).

Em Portugal já se têm feito alguns estudos sobre a utilização de *podcasts* em educação. Desta forma, Moura e Carvalho (2006a) levaram a cabo um estudo, “*Correspodance Scolaire*”, com alunos do ensino secundário portugueses e belgas, tendo como objetivo conhecer as potencialidades da utilização do *podcast* no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina de Francês. As mesmas autoras (2006b) conduziram outro estudo, “Discurso directo”, em que exploraram a outra vertente dos *podcasts* em educação, gravando episódios sobre a história da Literatura Portuguesa e disponibilizando-os aos alunos, como forma de promover o sucesso educativo. Mais relacionado com a amostra deste projeto, encontramos o estudo de Marques e Reis (2011) que exploraram as potencialidades e as limitações da utilização do *podcast* no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Outros estudos foram realizados sobre o *podcast* em educação, tanto em Portugal, como no estrangeiro, parecendo-me relevante que este trabalho continue a ser realizado, já que existem ainda vários tópicos de investigação e, como referem Edirisingha, Rizzi, Nie e Rothwell (2007), “*if podcasting is to be successfully used and scaled up in educational contexts, we need empirically based guidelines and models built on “best practice” and sound principles*” (*Popularity of podcasting*, para. 5).

O meu estudo surge, neste âmbito, como forma de complementar os já existentes, focando-me numa temática que ainda não foi desenvolvida – as potencialidades do recurso ao *podcasting* para o desenvolvimento da fluência de leitura em voz alta, em português, no 1.º CEB.

A leitura em voz alta ou leitura oral é, de facto, uma competência que deve ser trabalhada no 1.º CEB. No entanto, esta competência nem sempre é desenvolvida da forma mais adequada, sendo comuns práticas que não são promotoras de motivação e empenho das crianças nesta tarefa, como, por exemplo, a leitura de um mesmo texto por todas as crianças da turma à vez. Por outro lado, também nem sempre é conferida à leitura oral a devida importância relativamente às outras aprendizagens que se esperam das crianças. Contudo, como afirma Bajard (1994, *in* Belo & Sá, 2005) “a leitura

em voz alta é uma actividade muito difícil, visto que exige que estejam adquiridas, pelo menos, duas competências: a compreensão do texto e a dicção” (p. 10). Como tal, não pode ser considerada uma competência menor, sendo necessário trabalhá-la explicitamente em sala de aula, em articulação com as outras competências da leitura, como a compreensão. Assim, é imprescindível que os alunos treinem este tipo de leitura com regularidade, conjugando prazer e aprendizagem.

Na turma em que este projeto foi desenvolvido, a leitura em voz alta correspondia, geralmente, à leitura individual de cada criança de um texto do manual, a qual era repetida por todos os alunos. Não se constituíam, portanto, momentos motivadores para esta leitura.

É neste sentido que introduzo o *podcasting* como um elemento motivador para a leitura em voz alta, já que permite que esta seja trabalhada de uma forma diferente da usual, para além de envolver os próprios alunos na sua avaliação. Para tal, investigo os benefícios da construção de *podcasts* por pequenos grupos de crianças, a partir de contos produzidos por estes mesmos grupos, com o intuito de participarem num concurso promovido pelo Ministério da Educação e Ciência – “Conta-nos uma história...”.

Como intencionalidades específicas deste estudo posso, então, salientar:

- Desenvolver a leitura oral do grupo de crianças em que intervim;
- Promover a reflexão das crianças sobre a sua própria leitura oral e sobre a leitura oral no geral;
- Promover o trabalho de grupo e as trocas cognitivas daí advindas;
- Compreender de que forma a construção de *podcasts* pelas próprias crianças pode ter um papel benéfico no desenvolvimento da fluência de leitura oral.

De acordo com estes objetivos, este projeto de investigação-ação parte, assim, da seguinte pergunta de partida: “A produção de *podcasts* pode contribuir para a fluência de leitura oral?”, a partir da qual derivam as seguintes subquestões:

- De que forma construção de *podcasts* se constitui como uma motivação à leitura em voz alta?
- A possibilidade de cada criança ouvir as gravações da sua leitura constitui-se uma variável promotora da autoavaliação desta leitura e consequente reflexão e melhoria da mesma?

- As contribuições do grupo são importantes para a percepção das dificuldades de leitura individuais e para que as crianças as possam ultrapassar?

- Qual a componente da leitura em voz alta que as crianças percecionam mais facilmente como incorreta e porquê?

O presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma: o capítulo 2 ficou dedicado ao quadro teórico de referência onde se focam duas grandes temáticas: por um lado, o papel que as TIC podem desempenhar nas aprendizagens, com particular enfoque nos *podcasts*; e, por outro, a Língua Portuguesa no 1.º CEB e, mais especificamente, o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta. No capítulo 3, dedicado à metodologia, caracterizam-se os participantes e apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise dos dados. O capítulo seguinte, descrição da intervenção, inclui os dispositivos de intervenção e o seu faseamento, bem como os princípios orientadores que os sustentam. No capítulo 5, apresentação e interpretação da intervenção, são descritos os resultados referentes às questões de investigação do estudo e faz-se a discussão destes resultados. Finalmente, apresentam-se as conclusões, onde se faz uma reflexão final sobre o estudo, bem como sobre as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento.

2. Capítulo II – Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão concisa de literatura em que se discutem os conceitos nucleares associados a esse tema. Assim, este capítulo encontra-se dividido em dois grandes blocos: TIC e Educação; e Língua Portuguesa no 1.º CEB. No primeiro, é abordada a situação atual das TIC nas escolas, após o que se foca o caso específico da Web 2.0 e, dentro desta, o conceito de *podcast* e as suas implicações na educação. O segundo bloco relaciona-se com a relevância da língua portuguesa, e especificamente da leitura, no 1.º CEB, sendo também apresentada a noção de leitura em voz alta. Para além disso, desenvolvem-se também as implicações das TIC na educação num contexto mais restrito, relacionando-as com a aprendizagem da língua materna.

2.1. As TIC e a Educação

Desde o início do século XXI, que a aquisição de competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem sido objeto de debate por diferentes especialistas. De acordo com Miranda (2007), o termo TIC remete para a conjugação da tecnologia computacional com a tecnologia das telecomunicações, estando particularmente ligada à internet. Dada a onnipresença que estas tecnologias têm atualmente é, pois, consensual que as competências específicas em TIC se revelam imprescindíveis para se ter sucesso na sociedade contemporânea, quer pelo acesso à informação e partilha de conhecimento, quer como meio de comunicação e meio promotor do desenvolvimento global dos indivíduos (e da própria sociedade).

Uma vez que vivemos numa sociedade em mudança, em que todos os dias surgem novas tecnologias e se aperfeiçoam outras, é necessário, também, pensar a educação, olhando para o futuro. Neste sentido, as TIC e a informação global remetem para a aprendizagem permanente e aprendizagem ao longo da vida, através do recurso às “comunidades virtuais, ligando um sem número de pessoas num pensamento colectivo e flexível, melhorando e aumentando o saber individual e universal” (Ruivo & Mesquita, 2010, p. 211). Neste sentido, e de acordo com Puga (2007),

na actual sociedade da información faise necessário que a escola axude aos seus alumnos a desenvolver capacidades que lles permitan adaptarse aos contínuos câmbios que se producen nesta sociedade e favorecer a utilización das Tecnoloxías da información e a Comunicación, así como formar persoas capaces de entender e expersar todo tipo de mensaxes, linguaxes e códigos, para que poidan inserirse adecuadamente no mundo laboral e social que lles rodea (pp. 27-28).

Revela-se, assim, imperativo que a escola promova a aquisição destas competências (Costa, 2009). Um primeiro passo nesta direção foi, sem dúvida, o apetrechamento tecnológico das escolas.

De acordo com dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, apresentados por Paiva (2012), em Portugal, em 2010, existia já, em média, um computador por cada 5 alunos, resultado, sem dúvida, do Plano Tecnológico da Educação e a iniciativa “e-Escolinha”, que distribuiu cerca de 400.000 computadores Magalhães pelas crianças do 1º CEB (Correia, 2012).

No entanto, e como refere Correia (2012), “mais tecnologia na escola, por si só, não significa absolutamente nada” (p. 68). Não é por esta tecnologia estar disponível que é utilizada com eficácia e com uma intencionalidade bem definida.

As TIC são, efetivamente, um conjunto muito diversificado de instrumentos com potencialidades a nível da educação, nomeadamente no que concerne à formação de professores e de inovação das suas práticas pedagógicas, bem como na formação dos alunos ao nível das aprendizagens e da concretização de tarefas escolares (Chagas, 2002).

É, então, imprescindível a verdadeira integração das TIC na escola, não apenas como forma do professor transmitir informação de forma mais dinâmica, mas sim através de um trabalho em parceria de professores e crianças, através do qual se desenvolvam práticas educativas inovadoras, no âmbito de uma pedagogia ativa e inclusiva (Ramos *et al.*, 2007).

Isto implica descentralizar o nível de decisões, perspetivando-se uma abordagem holística ao processo educacional, a qual passa pela integração da tecnologia no currículo e pela promoção de uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem (Dwyer, 1995, *in* Bottentuit & Coutinho, 2007a). Deste modo, a figura do professor individual é substituída pela do professor tutor, “enquadrado num

coletivo de pares que partilham os saberes e se ligam em rede com o universo inesgotável das bases de informação e pesquisa disponibilizados, por exemplo, na Internet” (Ruivo & Mesquita, 2010, p. 212).

Um estudo levado a cabo por Paiva *et al.* (2012) revelou que os estudantes e as famílias valorizam a posse do computador e a facilidade de acesso à informação (entre 2003 e 2011, assistiu-se a um aumento de 50% dos lares com computadores, segundo dados do INE, apresentados em Paiva, 2012), ainda que o uso recreativo do computador e algumas das suas potencialidades sejam vistas com apreensão. Ainda assim, são muitas as crianças e jovens que possuem equipamentos como computadores portáteis, telemóveis e MP3, os quais tendo, obviamente um carácter recreativo, não deixam de ter potencialidades educativas. É, contudo, necessário, saber tirar o maior proveito destes equipamentos, criando-se oportunidades para as aprendizagens dos alunos, levando-os a descobrir e criar seu próprio conhecimento, através do uso de equipamentos digitais e ferramentas virtuais encontradas no seu quotidiano (Pereira & Oliveira, 2012).

Porém, ainda de acordo com o estudo de Paiva *et al.* referido acima, os professores revelam dificuldade em decidir o melhor modo de promover a literacia digital, apontando a falta de formação específica como principal motivo.

Por outro lado, é também de realçar que a inclusão de novas tecnologias na escola não invalida o recurso às “velhas” tecnologias, podendo e devendo as duas coexistir, desde que daí se retire o maior proveito para as aprendizagens das crianças. Não é por se dispor de Magalhães na sala, por exemplo, que os alunos deixam de utilizar lápis e papel, nem por se recorrer ao quadro interativo para se visualizar uma animação sobre sólidos geométricos, que os alunos deixam de poder manipular sólidos de madeira ou plástico.

Considerando-se tecnologia como um “conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular” (Linard, 1996, *in* Carrão, Silva & Pereira, 2007), desde sempre que a tecnologia esteve ligada à escola e à educação. Neste âmbito, tudo na sala pode ser considerado uma tecnologia, seja o quadro, seja o próprio discurso do professor. Importa, assim, promover o uso eficaz de todas as tecnologias presentes na sala de aula e no meio envolvente.

Paiva (2012) admite que a procura de um equilíbrio no uso das tecnologias, na sua implementação e no alcance das suas potencialidades nem sempre é fácil, sendo este um desafio que os professores têm de enfrentar. A escola tem assim o papel de recorrer às TIC de forma consciencializada e intencional, de forma a tirar o maior partido destas e a promover uma educação integrada e adequada à atualidade. Para tal, a aquisição e desenvolvimento das competências digitais devem estar presentes ao longo de toda a escolaridade e serem abordadas de forma transversal às outras áreas curriculares, aproveitando-se o seu carácter motivador advindo da relação que as crianças e os jovens têm com as TIC (Costa, 2009). Neste sentido, a internet e, mais particularmente, a Web 2.0, revela-se repleta de potencialidades.

2.1.1. A Web 2.0 e a educação.

Inicialmente, a Internet servia fins militares e troca de informações entre bases. No entanto, rapidamente foi apropriada pelas universidades e centros de investigação que encontraram nesta ferramenta uma forma de trocar conhecimentos com outras unidades de investigação, a nível global. Dos fins militares e das universidades, a internet cresceu e expandiu-se, abrangendo a indústria, o comércio, a saúde e a educação. Contudo, embora constituindo-se como um repositório quase infinito de informações, o conteúdo da Web era utilizado de forma unidirecional: dos *webmasters* e *webdesigners* para os utilizadores (Bottentuit & Coutinho, 2007a).

A Web 2.0 corresponde a uma segunda geração de serviços disponíveis na internet, permitindo a colaboração e a partilha de informação *online*. Como refere Carvalho (2008), “com o aparecimento das funcionalidades da Web 2.0 (...) a facilidade de publicação *online* e a facilidade de interacção entre os cibernautas torna-se uma realidade” (p. 7).

O principal contributo desta nova geração de serviços web é, pois, a relevância dada à participação e colaboração dos e entre utilizadores (Magalhães & Barros, 2011), estando liberalizado e facilitado o acesso de todos à publicação *online*. Na versão anterior da Internet, apelidada de Web 1.0, a finalidade era a acessibilidade e comercialização (Magalhães & Barros, 2011), sendo que, para publicar informação na internet, era necessário ter conhecimentos técnicos que permitissem construir páginas, bem como adquirir um espaço *online* para publicar essas páginas. Hoje em dia, com o

novo paradigma da Web 2.0, a realidade é bem diferente – os utilizadores passaram a ser também produtores da informação, pelo que todos podem produzir os seus próprios documentos e publicá-los na rede, sem necessidade de conhecimentos de programação (Bottentuit & Coutinho, 2007b).

Obviamente, este facto tem implicações na utilização da internet como recurso nas escolas. Como refere Amante (2007),

a Internet constitui uma fonte de recursos multimédia com inúmeras potencialidades e, para além do acesso a esses recursos, constitui-se também como um meio ao alcance de todos para apresentar e partilhar com outros as produções e as actividades desenvolvidas pelas crianças, quer na escola, quer no jardim-de-infância e, desse modo, estimular e valorizar esse trabalho (p. 108).

Como já referido, são várias as ferramentas disponíveis na Web 2.0, das quais muitas apresentam potencialidades educativas. No Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores, de organização de Ana Carvalho (2008), são exploradas várias destas ferramentas, das quais apresento apenas os blogues e os *podcasts* pela sua ligação ao presente projeto.

Assim, uma das ferramentas mais disseminada é o blogue, isto é, um diário publicado na internet, com ligações a outros *sites* e cuja informação (opiniões, emoções, factos, imagens, etc.) está organizada em *posts*, da mais recente para a mais antiga (Cruz, 2008). Esta ferramenta permite, por exemplo, criar blogues de turma, em que as crianças partilhem as suas aprendizagens, sejam deixados recados, se estimule a comunicação com a família, se disponibilizem materiais para aprofundamento dos conteúdos abordados em aula, etc.

Semelhantes aos blogues, encontramos os *podcasts*, que podem ser incorporados em blogues ou em servidores especializados para os mesmos, como *Podomatic*, *Podpress* ou *Gcast*, e correspondem a publicações de conteúdos áudio na internet (Sousa & Bessa, 2008). Em educação oferecem várias vantagens, nomeadamente no que concerne ao desencadeamento da motivação para diversos conteúdos e também para a estimulação da leitura e da expressão oral cuidada e com foco no destinatário (Bottentuit & Coutinho, 2007b).

De acordo com Carvalho (2008),

com a web é fácil produzir trabalho colaborativamente, uma vez que a maior parte das ferramentas da Web 2.0 permite mais do que um autor o que favorece a criação colaborativa. (...) Os recursos existentes online e as ferramentas de fácil publicação da Web 2.0 constituem uma oportunidade para que professores e alunos possam aprender colaborativamente, divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes (p. 12).

É, assim essencial, compreender e utilizar as potencialidades oferecidas pela Web 2.0, tendo em vista a progressão do próprio professor, bem como o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, através da utilização destas ferramentas com e para os alunos, promovendo um aumento da qualidade do ensino.

De acordo com o tema deste projeto, a ferramenta a utilizar será o *podcast*, pelo que desenvolvo este conceito no ponto seguinte.

2.1.1.1. Podcast.

O termo *podcast* surgiu em 2004, quando Adam Curry e Dave Winer emitiram um programa de rádio na Web (Moura & Carvalho, 2006; Sousa & Bessa, 2008; Carvalho, 2009). Esta designação, tal como explicitado por vários autores (Moura & Carvalho, 2006; Cruz, 2009; Marques & Reis, 2011) resulta da junção dos termos *iPod* (dispositivo portátil de reprodução de áudio/vídeo manufaturado pela *Apple*) e *broadcast* (método de transmissão de dados). A ideia de uma rádio na Web foi expandida para uma outra: a da publicação de sons na internet que permitem a sua audição em tempo diferido. De facto, de acordo com a definição de Sousa e Bessa (2008),

podcasting é, pois, a publicação de conteúdos áudio na internet, que (...) ficam disponíveis para serem descarregados para agregadores (...) possibilitando a sua audição em qualquer lugar e em qualquer momento (p. 43).

Ao conceito de *podcasting* encontram-se associados vários termos, que é importante clarificar. Assim, *podcast* corresponde a uma página, *site* ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados e de onde podem ser descarregados; *podcasting* é o próprio ato de gravar e/ou divulgar os ficheiros na web; já por *podcaster* entende-se

o indivíduo que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio (Bottentuit & Coutinho, 2007b).

Para além da definição acima, um *podcast* pode também ser a designação atribuída ao próprio ficheiro áudio ou vídeo que é disponibilizado na internet (Carvalho, 2009). Caso se entenda *podcast* como o local em que os ficheiros áudio estão disponíveis, cada ficheiro passa a ser denominado episódio (Bottentuit & Coutinho, 2007b).

Atendendo ao facto de os *podcasts* poderem ou não incorporar vídeo, surgem novos termos a ter em conta. Assim, se um *podcast* for acompanhado de uma imagem ou sequência de imagens, temos um *enhanced podcast*. Caso o *podcast* seja mesmo em vídeo, estamos então perante um *vodcast* ou *vidcast*. Por fim, existem ainda os *screencast*, em que as imagens visualizadas correspondem à captura do que se passa no ecrã do computador, adicionado de locução (Carvalho, 2009).

Faria, Pereira e Dias (2007) distinguem dois tipos de *podcasts*: os independentes e os institucionais, correspondendo os primeiros àqueles que são produzidos por utilizadores autónomos e os segundos aos programas criados por empresas de comunicação.

Primo (2005) realça o potencial do *podcasting* para a fácil publicação de conteúdo por qualquer pessoa com acesso à tecnologia. Salienta também as inovadoras formas de acesso e manipulação dos episódios descarregados, além da potencialidade da interação dialógica entre quem publica um *podcast* e quem o ouve/descarrega (através dos comentários).

Dadas as características deste instrumento, que permite gravar som individual ou coletivamente, facilmente se compreende como a sua utilização se pode constituir num recurso valioso a utilizar em sala de aula, quer para a divulgação de atividades e aprendizagens, quer como estímulo para atividades de leitura, escrita ou reescrita de texto.

2.1.1.1.1. Potencialidades do *podcasting* na Educação.

Ainda que o *podcast* tenha surgido nos ambientes radiofónicos, esta ferramenta revela-se também um excelente recurso pedagógico, bem como uma forma de integrar as novas tecnologias no âmbito educativo (Sousa & Bessa, 2008).

Esta ferramenta começou a ser utilizada em educação nas Universidades americanas, onde alguns professores gravaram as suas aulas e disponibilizaram-nas *online*, permitindo que os alunos as consultassem posteriormente e, dada a possibilidade de descarregar os ficheiros, os pudessem ouvir em qualquer lugar (Carvalho, 2009).

Atualmente, esta ferramenta é já utilizada em todos os níveis de ensino, do Jardim-de-infância ao Ensino Superior, com diferentes abordagens e objetivos.

Os *podcasts* podem, pois, ser utilizados pelo professor, criando estes episódios e disponibilizando-os aos alunos. Como referem Sousa e Bessa (2008), a utilização do *podcast* em contexto educativo pelo professor pode constituir-se um meio de motivação para abordagem de conteúdos ou para a leitura, por exemplo pela modalidade de transmissão de conteúdos didáticos ou pela apresentação de narrações e leituras modelares. Esta abordagem oferece várias vantagens ao processo de ensino aprendizagem, já que os alunos podem reproduzir um mesmo episódio as vezes que quiserem e onde quiserem, respeitando-se diferentes ritmos de aprendizagem (Bottentuit & Coutinho, 2007b). Para além disso, e como refere Durbridge (1984, *in* Carvalho, 2009), existem “vantagens pedagógicas do áudio sobre o texto escrito (...). A voz pode influenciar a cognição e a motivação, ao transmitir, através da entoação e do ritmo, sentido às palavras, facilitando a compreensão da mensagem” (p. 3).

Os *podcasts* podem, também, ser desenvolvidos pelos próprios alunos, o que oferece várias vantagens pedagógicas. Algumas destas vantagens são enunciadas por Cruz (2009) que afirma que através da realização de *podcasts*, os alunos são envolvidos na construção da sua própria aprendizagem, o que possibilita o desenvolvimento de competências gerais.

É também neste sentido que Sousa e Bessa (2008) referem as potencialidades deste recurso ao se colocar o aluno na posição de produtor, “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. 54). Para Bottentuit e Coutinho (2007b), o facto de serem os próprios alunos a gravar *podcasts*

potencia as suas aprendizagens, já que, tendo como destinatários os colegas, é estimulada a preocupação dos alunos em preparar bons textos, com material correto e coerente.

Como já referido, Sousa e Bessa (2008) realçam também a utilização dos *podcasts* como uma ferramenta de avaliação e correção dos aspetos articulatórios e prosódicos da oralidade. Cardoso (2010) destaca ainda o efeito positivo que a gravação de *podcasts* pode ter na desinibição de crianças mais tímidas e na sua capacidade de desenvolverem expressividade.

2.2. A Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como explicitado no Programa de Português do Ensino Básico (2009), a aprendizagem da Língua Portuguesa é uma componente fundamental e estruturante da formação escolar. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) realçam a investigação que comprova que o processo de crescimento linguístico do indivíduo, embora se enraíze na herança genética da humanidade, é altamente apoiado pelo meio, no qual se inclui a situação escolar. Não é, portanto, de estranhar a relevância atribuída pelas sociedades ocidentais “ao papel da escola no desenvolvimento das competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 34).

Assim, embora aquando da entrada no 1.º CEB, a criança já tenha realizado várias aquisições a nível linguístico, o sistema linguístico tomado como um todo está longe de se encontrar consolidado (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). As mesmas autoras salientam ainda que, apesar de o nível linguístico à entrada no 1.º CEB ter importância no desenvolvimento linguístico, especialmente nos primeiros anos, “a forma como esse processo é desenvolvido é crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada concomitantemente pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social” (pp. 13-14).

Pereira (1992) esclarece que o papel da escola como novo contexto linguístico e educativo se situa a dois níveis: por um lado, a consolidação de conhecimentos já

adquiridos; por outro lado, “a introdução e ensino de novos saberes indispensáveis para um agir linguístico autónomo e eficaz” (p. 35).

Para além das aprendizagens especificamente linguísticas, como língua de escolarização, o português revela-se essencial para a aprendizagem em todas as áreas. Como refere Faria (2010), “um bom domínio das competências da Língua Portuguesa é determinante para uma aprendizagem global bem sucedida” (p. 49). A aprendizagem do português assume, assim, um carácter transversal, diretamente relacionado com o sucesso escolar e profissional (Reis, 2009).

Importa agora, tendo em conta o tema deste projeto, clarificar o conceito de leitura e, mais especificamente, de leitura em voz alta ou leitura oral.

2.2.1. A Leitura.

A competência de leitura é, hoje em dia, indispensável à vida, já que a linguagem escrita está presente em praticamente todas as atividades diárias. Como refere Contente (1995), “de todas as atividades cognitivas complexas, a leitura, é sem dúvida, aquela que participa na maior parte das situações” (p. 11). Assim, é indiscutível que saber ler está diretamente ligado ao sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional (Sim-Sim, 2007).

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, entende-se por leitura “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Reis, 2009, p. 16). A leitura envolve, assim, duas capacidades chave: a decifração, isto é, a identificação das palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes (Sim-Sim, 2009); e a compreensão, ou seja, a atribuição de significado ao que é lido (Sim-Sim, 2007). Para além disso, uma capacidade essencial é a de leitura em voz alta, a qual se relaciona com as anteriores e pode ser seu motor de avaliação.

Nos pontos seguintes, são exploradas as noções de compreensão leitora e, mais aprofundadamente, de leitura oral.

2.2.1.1. Compreensão leitora.

Saber ler implica mais do que a simples decifração, isto é, a identificação das palavras. Para ler, é necessário compreender a mensagem que o texto transmite, ou

seja, dotar de significado aquilo que se lê. Como referem Viana *et al.* (2010), “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (p. 3).

Atualmente, é consensual um modelo de compreensão em leitura assente na relação dinâmica entre três variáveis: o texto, o contexto e o leitor.

Em relação ao texto, a compreensão da leitura é fortemente influenciada pelo tipo de texto que é explorado. Em Portugal, verifica-se que é no texto narrativo que os alunos revelam maior facilidade de compreensão, o que pode estar relacionado com a maior frequência da abordagem deste tipo de texto em contexto escolar (Viana *et al.*, 2010). As mesmas autoras realçam quatro subfatores de compreensão da leitura relacionados com o texto: a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário, os quais podem apresentar diferentes níveis de dificuldade.

Quanto ao contexto, são várias as variáveis que podem ter influência na compreensão da leitura, como as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor, bem como o seu interesse pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura (Viana *et al.*, 2010).

Por fim, o próprio leitor constitui-se como uma variável importantíssima a ter em conta na compreensão da leitura. Para Gouveia e Solla (2004), a competência de leitura é constituída por três subcompetências: competência linguística, ou seja, o conhecimento dos modelos sintático-semânticos da língua; competência discursiva, isto é, o conhecimento da organização retórica dos tipos de escritos e das situações de escrita; e competência referencial e extralinguística, ou seja, o conhecimento da experiência vivida, dos saberes-fazer, da bagagem sócio-cultural, etc.

É também neste sentido que Sim-Sim (2007) destaca quatro fatores relacionados com o leitor que influenciam o grau de compreensão na leitura, nomeadamente, o conhecimento linguístico, a rapidez com que as crianças decifram as palavras escritas, a experiência individual de leitura e o conhecimento que detêm sobre o Mundo.

Quanto ao conhecimento linguístico, é essencial desenvolver um léxico alargado e mobilizar a estrutura da língua, de forma a poder-se analisar e refletir sobre a língua. No que concerne ao reconhecimento automático da palavra, este é um ponto extremamente importante e remete para a consciência fonológica e para a decifração de palavras, estando fortemente relacionada com o primeiro ponto referido. Já a

experiência individual de leitura relaciona-se com o conhecimento que a criança tem do tema abordado, mas também com a sua capacidade de automonitorização da compreensão, a qual advém do recurso a estratégias adequadas à leitura de cada tipo de texto. Por fim, em relação ao último fator, é de referir que o conhecimento sobre o Mundo se articula com a leitura de uma forma cíclica, uma vez que, quanto mais se ler, mais vocábulos se adquirem, bem como maiores conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia. Por outro lado, quanto mais sabemos sobre o mundo, melhor compreendemos textos que se refiram a assuntos diversos.

O domínio destes quatro vetores conduzem, então, a uma melhor compreensão da leitura e, conseqüentemente, à fluência na leitura de textos, isto é, à capacidade de ler rápida e eficazmente.

2.2.1.2. A Leitura em voz alta.

2.2.1.2.1. O papel e pertinência da leitura em voz alta ao longo da história.

Historicamente, a primeira forma de ler era a leitura em voz alta, isto é, para se ler, era necessário pronunciar as palavras (Belo & Sá, 2004; Santos, 2006).

Na antiga Grécia, a cultura assentava na oralidade, sendo os textos transmitidos oralmente. Aliás, “para os gregos, a escrita só fazia sentido se fosse vocalizada” (Santos, 2006, p. 26). Foi, contudo, na Roma antiga que se iniciou a leitura pública, a cargo de especialistas. Nesta época, além de ser considerada uma distração, a leitura em voz alta era uma forma de transmissão de conhecimentos, tendo uma importante função social (Santos, 2006).

Também na idade média é a leitura em voz alta que prevalece, fruto da raridade dos textos escritos, dos elevados índices de analfabetismo e da aceção de que a única forma de compreender os textos seria pela sua oralização (Belo & Sá, 2005).

É a partir do século X, que a leitura silenciosa se começa a generalizar, embora só se torne prática comum (nas classes elevadas) a partir do século XIV. Como referem Belo e Sá (2005), “no Século das Luzes, devido aos princípios filosóficos que o enformam, nomeadamente os de liberdade individual, assiste-se a uma defesa da leitura como actividade solitária, ou seja, da leitura silenciosa” (p. 14). Contudo, esta prática não foi

bem aceite, principalmente pela igreja, sendo “vista como algo que potenciava o sonhar acordado, o despertar do perigo e do pecado” (Santos, 2006, p. 29).

Somente no século XX (principalmente na segunda metade) a leitura silenciosa é progressivamente aceite, o que conduz à sua valorização extrema, em detrimento da leitura em voz alta. Assim, a partir da década de 70 do século XX “começa-se a defender que ler é compreender e que a emissão sonora do texto não é necessária, podendo mesmo constituir um obstáculo à compreensão” (Belo & Sá, 2005, p. 14).

Desta forma, dá-se uma reviravolta na aceção pedagógica da leitura em voz alta, passando esta a ser considerada como despropositada e sem significado pedagógico. No entanto, esta rejeição da leitura em voz alta relacionava-se, sem dúvida, com os moldes em que esta era praticada: leitura de um mesmo texto por toda a turma, várias vezes e seguindo a leitura dos colegas, por exemplo, o que tornava a leitura em voz alta extremamente aborrecida (Belo & Sá, 2004). Como refere Gibson (2008), *“for the past thirty years or more, reading aloud (RA) seems to have been discouraged in communicative teaching methodology, which tended to react against perceived traditional methods, including RA”* (p. 29).

Este radicalismo está, felizmente, a desaparecer, aceitando-se a importância de um ensino eclético da leitura, nas suas várias vertentes, até porque “a união destes dois tipos de leitura é importante para a autonomia e desenvolvimento linguísticos do aluno” (Landeiro, 2009, p. 10).

Como tal, a leitura em voz alta está contemplada no Programa de Português do Ensino Básico (2009), através do descritor de desempenho: “Ler em voz alta para diferentes públicos” (pp. 36, 39). Nas recentes Metas Curriculares de Português (2012), os objetivos para a leitura em voz alta são mais explorados, determinando-se um número de palavras a serem lidas oralmente e uma velocidade de leitura para cada ano letivo, bem como salientando-se a articulação e a entoação.

Resta, então, compreender em que consiste a competência de leitura em voz alta e como é que esta deve ser desenvolvida em sala de aula, o que é desenvolvido nos pontos seguintes.

2.2.1.2.2. A competência de leitura em voz alta.

Para Delgado-Martins (1992), a leitura em voz alta ou oral é um processo complexo, exigindo uma leitura já automatizada, que permita passar o escrito para o

oral quase em tempo real de fala. Quando a leitura ainda não atingiu este nível de automatização, a leitura em voz alta não é fluida, assistindo-se a uma leitura com interrupções, retomas de palavras já lidas, trocas de palavras e até silabação.

Para além da automatização, a leitura oral “exige ainda uma entoação, uma estruturação do tempo de leitura e uma sequencialização de conjuntos de palavras do texto de acordo com a estrutura sintáctica e semântica desse conjunto de palavras e do texto na sua totalidade” (Delgado-Martins, 1992, p. 16).

Para ler em voz alta é, pois, necessário que a criança desenvolva a fluência de leitura, a qual envolve várias competências. De acordo com o modelo de Walker, Mokhtari e Sargent (2006, *in* Tristão, 2009) existem três atributos fundamentais para uma leitura fluente: atributos de desempenho, os quais incluem aspetos como a correção e velocidade da leitura e a expressividade; atributos de competência, nomeadamente a consciência fonológica e morfológica, o conhecimento da sintaxe e da estrutura do discurso e a competência metacognitiva relativamente à leitura; e, por fim, atributos disposicionais, isto é, atitudes relativamente à leitura, autoperceção como leitor e hábitos de leitura.

Assim, embora a fluência não seja um objetivo somente da leitura em voz alta, mas sim da leitura como competência em si, é extremamente pertinente e reveladora de uma boa leitura oral.

Coelho (2010) apresenta duas definições, de autores diferentes, de fluência oral: “capacidade de ler um texto rapidamente, com expressão adequada, tendo em linha de conta a prosódia e o reconhecimento rápido e automático das palavras” (National Reading Panel, 2000); e “capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente, utilizando variações de tom, ênfase, entoação e pausas” (Armbruster, Lehr & Osbrn, 2001) (p. 8).

São, assim, salientados alguns componentes da fluência oral que convém esclarecer. Deste modo, e de acordo com Sim-Sim (2007), “a rapidez da leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação de significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva” (p. 9). A própria fluência de leitura pode ser resumida ao ritmo que se impõe na leitura em voz alta de um texto (Carvalho & Pereira, 2008), embora, como já vimos, envolva outros aspetos.

Um destes aspetos é a entoação, a qual corresponde à melodia conferida aos segmentos fonéticos produzidos em sequência e que assume um significado linguístico, definindo o tipo de frase produzido (Duarte, 2000) – pergunta, afirmação, ordem, etc. O contorno da entoação é-nos dado pela variação dos picos de acentuação ao longo do enunciado. Para este aspeto, é relevante a velocidade de elocução, a qual se determina através da medição do número de sílabas ou palavras produzidas por segundo (Eliseu, Cardeira, Malagueiro & Villalva, 2008), e as pausas, ou seja, as interrupções no contínuo fónico que constitui a fala (Duarte, 2000). É de realçar que são as relações que as durações das sequências fónicas e das pausas estabelecem entre si num enunciado que contribuem para a determinação do seu ritmo (Duarte, 2000).

Outro aspeto relevante é a precisão de leitura, isto é, o grau de correção da leitura, podendo ser traduzida pela percentagem de palavras corretamente lidas. Para Carvalho e Pereira (2008), “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).

Rasinski (2006) resume a três as competências da fluência de leitura oral: precisão, automaticidade e prosódia. A precisão remete para a correta descodificação das palavras do texto, isto é, para a correção na leitura. Por sua vez, a automaticidade relaciona-se com a descodificação das palavras, utilizando o mínimo de recursos de atenção, ou seja, o que remete para a velocidade de leitura. Por fim, a prosódia corresponde à entoação e expressividade utilizada quando se lê um texto, ao mesmo tempo que se extrai o seu significado.

2.2.1.2.3. A leitura em voz alta na sala de aula.

Na vida adulta é, sem dúvida, a leitura silenciosa que predomina. No entanto, deparamo-nos com situações em que é efetivamente necessário recorrermos à leitura em voz alta, como quando lemos uma carta a alguém ou se lê a ata de uma reunião, ou mesmo para partilhar um texto de que gostámos. Para além disso, há profissões em que a leitura em voz alta é essencial, como é o caso dos pivôs de telejornal e apresentadores de televisão, dos padres e dos professores e educadores de infância.

Como tal, a leitura em voz alta é uma competência a desenvolver em sala de aula, devendo ser alvo de uma aprendizagem específica, a qual só pode ter êxito se os alunos já souberem ler (Belo & Sá, 2005).

Os mesmos autores referem que a leitura em voz alta pelos alunos na sala de aula pode servir vários objetivos: a própria prática da leitura oral; a partilha e fruição estética; e constituir-se um instrumento de avaliação para o professor.

Assim, e tendo em conta que é esperado que os alunos se tornem fluentes na leitura em voz alta no final do 2.º ano de escolaridade, embora esta se continue a desenvolver nos anos seguintes (Speece & Ritchey, 2005, *in* Ferreira, Ribeiro & Viana, 2012), o treino da leitura oral é um objetivo em si mesmo.

Em relação à partilha e fruição estética, estas são duas das principais funções da leitura em voz alta, e aquelas que lhe conferem maior prazer. Como refere Jean (2000), a leitura em voz alta traduz-se num “prazer para o leitor e para aqueles que o escutam; prazer subtil de dar a entender um texto de que se gosta, e para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e de conotações pessoais o texto compreendido” (p. 20).

Por fim, a leitura em voz alta pode também ser um instrumento de avaliação para o professor, não só da própria leitura oral, mas também do grau de compreensão do texto revelado pelos alunos através desta leitura. Como é referido por Bajard (1994, *in* Belo & Sá, 2005), “fazer uma boa leitura para os outros pressupõe a compreensão do texto a ser transmitido. Já que a qualidade da transmissão vocal do texto depende da sua compreensão, a primeira torna-se um meio para avaliar a segunda” (p. 30). Para além disso, a leitura em voz alta permite inferir sobre outros aspetos do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como a pronúncia e a compreensão das conexões grafema-fonema (Gibson, 2008). Assim, através das pausas e hesitações verificadas nas leituras dos alunos, o professor pode inferir acerca de dificuldades de decifração e de compreensão dos textos por parte dos alunos.

Destes objetivos se depreendem as vantagens que a prática da leitura em voz alta pode trazer aos alunos. Através desta prática, os alunos podem, pois, desenvolver questões relacionadas com a expressão oral, como a prosódica e a pronúncia; incrementar a sua motivação para a leitura, pelo prazer de partilhar as suas leituras com a turma; e refletir sobre a necessidade de compreender o texto que está a ler, já que essa compreensão (ou falta dela) se espelhará na leitura em voz alta pela entoação

empregada. Há, contudo, que ter em atenção que, por vezes, as crianças são capazes de ler perfeitamente, sem no entanto terem percebido o texto, ou terem-no compreendido, mas por uma questão de ansiedade não o conseguem transmitir na sua leitura, algo para o que o professor deve estar atento.

Nas palavras de Figueiredo (2005, *in* Landeiro, 2009),

o acto de ler deve dar prazer, deve ser espontâneo, deve dar motivação para futuras leituras, deve desenvolver capacidades de comunicação, deve formar um estrutura cognitiva rica e flexível, deve proporcionar destrezas que conduzam à detecção e resolução de problemas e à mudança de padrões de comportamento (p. 10).

Uma das dificuldades relacionadas com a leitura em voz alta em sala de aula que é várias vezes referida é a ansiedade que esta pode acarretar. Com efeito, as crianças mais tímidas poderão sentir-se desconfortáveis com este tipo de atividade e prejudicar a sua leitura com esta ansiedade. Há, no entanto, opiniões contrárias. Para Foss e Reitzel (1988), a leitura em voz alta pode ser uma forma de reduzir a ansiedade de comunicação. Para estes autores, se as crianças tiverem oportunidade de preparar o texto e de participar em atividades de imitação, poder-se-ão sentir mais seguras para participar, revelando-se a leitura em voz alta como um primeiro passo para uma comunicação mais espontânea na sala de aula.

É também de referir que nem só a leitura em voz alta pelos alunos lhes traz benefícios, contribuindo para isso também a leitura em voz alta realizada pelo professor. Assim, a leitura pelo professor pode funcionar como um modelo para os alunos, desde que tenha qualidade. Para além disso, o facto de o professor ler em voz alta na sala pode constituir uma motivação para a leitura pelos alunos. Por outro lado, uma leitura expressiva e clara por parte do professor pode contribuir bastante para a compreensão dos textos por parte dos alunos (Belo & Sá, 2005).

Ferreira, Ribeiro e Viana (2012) reuniram, a partir dos estudos de diversos autores, um conjunto de procedimentos e estratégias para o desenvolvimento da fluência na leitura, dos quais destacam:

a) a utilização de modelos;

b) ouvir um adulto proficiente ler em voz alta (RASINSKI, 2010; MORGAN e SIDERIS, 2006);

- c) registo de vídeo da leitura efetuada pelos alunos com a respectiva 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 (RASINSKI, 2010);*
- f) a dramatização (YOUNG e RASINSKI, 2009);*
- g) o fornecimento de pistas durante a leitura;*
- h) o fornecimento de feedback corretivo com recurso a procedimentos sistemáticos de correção dos erros (PAIGE, 2011);*
- h) a repetição da leitura até ser atingido um critério de desempenho pré-definido;*
- i) a definição de objetivos;*
- j) a organização de registos gráficos que permitam a visualização dos progressos (MORGAN e SIDERIS, 2006; THERRIEN, 2004);*
- k) a prática de leitura de listas de palavras (BEGENY, LAUGLE, KROUSE, LYNN, TAYROSE e STAGE, 2010) (p. 2).*

Estes aspetos podem, e devem, ser operacionalizados na sala de aula de diversas formas, recorrendo-se a atividades de carácter lúdico. Belo e Sá (2005) fornecem algumas sugestões de atividades, como a leitura dramatizada de um texto com diálogos; a leitura a pares com auto e heteroavaliação; a leitura de trechos com diferentes entoações (triste, alegre, zangado, sonolento, etc.); ateliês de leitura sistemáticos em que os alunos apresentem textos cuja leitura foi preparada anteriormente; concursos de leitura em voz alta; entre outras sugestões, facilmente postas em prática e que permitem trabalhar a leitura em voz alta de forma motivadora e com bons resultados.

2.2.2. As TIC e a Língua Portuguesa.

Para aprendizagem da Língua Portuguesa, o Programa de Português do Ensino Básico privilegia o desenvolvimento integrado de atividades e áreas do saber, incluindo o recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Segundo Tavares e Barbeiro (2011), embora as tecnologias de informação estejam hoje ao dispor de todos os cidadãos, as potencialidades das ferramentas e dos dispositivos tecnológicos não são totalmente exploradas, cabendo à Escola a mediação do processo de transformação da informação em conhecimento. Assim, ao permitir e

estimular o acesso aos computadores e Internet na Escola, os efeitos das diferenças de meios de acesso derivados de fatores sociais, culturais e geográficos são atenuados.

Mais especificamente, relacionando com a aprendizagem do português, os mesmos autores referem que os computadores provocam “outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita e atenuar os efeitos das desigualdades no domínio da literacia” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 7).

Para além disso, e como defendem Shetzer e Warschauer (2005, *in* Oliveira, 2011), “não é exagero nos dias de hoje afirmar que o desenvolvimento das competências de literacia e comunicação nos novos media *online* é crítico para o sucesso em quase todas as áreas da vida” (p. 69). É, pois, fundamental que os professores tenham esta questão em mente e compreendam a necessidade de incorporar as tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem da língua, dada a sua estreita e permanente ligação.

São vários os modos como as tecnologias podem ser incorporadas na aprendizagem da língua e constituírem-se um motor de aprendizagem.

Analisando as funcionalidades básicas dos computadores, encontramos logo os processadores de texto, já com alguma história de utilização em contexto educativo, quer em Pré-Escolar, quer no 1º CEB. Estes programas são especialmente úteis na verificação da linguagem escrita, detetando erros ortográficos, mas também morfológicos e sintáticos e propondo correções (no *MS Word*, em alguns casos, é mesmo fornecida uma explicação relativa ao erro). Obviamente, nem todos os erros são detetados, sendo necessário algum espírito crítico, o que também não deixa de ser uma competência a desenvolver. Para além disso, a maleabilidade de escrita e reescrita possibilitada é outra das vantagens reconhecidas, contribuindo para a produção de mais texto e com melhor qualidade pelos alunos (Ferreira & Martins, 2009).

É, contudo, na Internet que encontramos as maiores potencialidades ao nível da aprendizagem da língua. Como referem Moreira e Leal (2006, *in* Botelho & Rodrigues, 2011), “a Internet permite o acesso a um conjunto vasto e diversificado de recursos, acessível à distância de um *click*” (p. 498). Assim, facilmente se recolhem recursos a utilizar em contexto educativo, como fotografias, vídeos, documentos, fichas de trabalho, etc. Também o próprio processo de pesquisa e recolha de informação pelos alunos pode ser explorado, recorrendo à Internet.

Para além da recolha de informação, a Internet, com o estabelecimento da Web 2.0, permite agora a publicação de conteúdo, de forma fácil e aberta a todos os internautas. Como já referido, são múltiplas as ferramentas da Web 2.0 com utilidade na educação, sendo que nos centramos agora nas suas potencialidades para aprendizagem e desenvolvimento da língua.

Uma das ferramentas mais utilizadas é, sem dúvida, o blogue, já que “a facilidade tecnológica levou à adopção do formato blogue como ferramenta de aprendizagem em situações mais ou menos formais” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 16). Para além de outras potencialidades, a nível linguístico, o blogue constitui-se como uma motivação para a escrita e para a sua partilha. Através de um blogue, as crianças poderão partilhar os textos por si produzidos, individualmente ou colaborativamente com as mais variadas funções (texto livre, notícias, relatos, etc.). Estes textos ficam acessíveis ao professor e aos colegas (e não só), que desta forma, os podem ler, comentar, avaliar e sugerir ligações para outros sítios eletrónicos (Cruz, 2008), pelo que é promovido um outro cuidado com a redação e revisão dos textos preparados. A própria comunicação, que se poderá desenvolver a nível dos comentários aos *posts*, é potencializadora de aprendizagens, pelo tipo de escrita que utiliza e que cada vez mais está associado a esta geração – a escritoral, que embora em formato escrito, remete para objetivos da expressão oral (interação comunicativa), sendo caracterizada pela informalidade e espontaneidade (Mateus & Cardeira, 2007).

O mesmo se poderá dizer das redes sociais, como é o caso do *Facebook*, as quais constituem “aplicações que suportam um espaço comum de interesses, necessidades e metas semelhantes para a colaboração, a partilha de conhecimento, a interação e a comunicação” (Pettenati *et al.*, 2006; Brandtzaeg *et al.*, 2007, in Patrício & Gonçalves, 2010).

Também as *Wikis* permitem partilhar informação e promovem a interatividade, mas, mais do que isso, e ao contrário de um blogue, em que os conteúdos expostos inicialmente são intocáveis, permitem colaborar no desenvolvimento de um conteúdo, podendo-se alterar, atualizar, apagar ou adicionar informação (Moura, 2007). Tal como nos blogues, verifica-se que “quando os alunos sabem que vão disponibilizar informação *online*, fazem-no, por vezes, com maior satisfação e empenho, porque outros

utilizadores podem ver o que eles realizaram e opinar sobre a informação editada” (Martins, 2008, pp. 68-69).

As tecnologias de informação e comunicação permitem também um novo tipo de leitura, a ciberleitura ou leitura de hipertexto, isto é, a leitura em ecrãs (geralmente nos monitores dos computadores) de escritas não sequenciais e que estabelecem redes intertextuais. Dadas as características deste tipo de leitura, o leitor tem de se adaptar, construindo o seu percurso de leitura, fazendo deslizar o texto no ecrã, sobrepondo janelas, abrindo hiperligações, etc. (Tavares & Barbeiro, 2011).

Uma ferramenta com inúmeras vantagens para a aprendizagem da língua é, como não podia deixar de ser, o *podcast*, sendo este aspeto aprofundado no ponto seguinte.

2.2.2.3. O podcast ao serviço do desenvolvimento da leitura em voz alta.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente sobre as estratégias de motivação para a leitura em voz alta e sobre as vantagens da utilização do *podcasting* em educação é evidente que estas se cruzam em vários aspetos que vale a pena salientar.

Como já referido, as vantagens dos *podcasts*, em língua, refletem-se quer na compreensão do oral, quer na leitura oral.

Relativamente à compreensão do oral, estas vantagens relacionam-se com a audição de *podcasts* realizados pelo professor ou por terceiros, o que se pode constituir também como um modelo de leitura em voz alta e também como uma motivação à leitura em voz alta pelos próprios alunos.

Relativamente à leitura oral realizada pelos próprios alunos, o *podcasting* apresenta vantagens inegáveis, visto que, por efetuarem gravações, com o objetivo de serem publicadas e, portanto, partilhadas, os alunos se preocupam mais com a preparação do texto. A reprodução destas gravações permite, ainda, a autocorreção, o que pode potenciar a evolução na leitura (Marques & Reis, 2011, p. 69). Desta forma, por poderem ouvir as suas leituras, os alunos estarão mais atentos às suas falhas, das quais dificilmente se aperceberiam de outro modo, podendo atender a aspetos como velocidade e precisão de leitura ou entoação.

Considerando que uma das funções da leitura em voz alta é a partilha e fruição estética, nem sempre as crianças se sentem seguras o suficiente com o seu nível de leitura oral para partilhar voluntariamente esta leitura, aspeto em que a gravação de

podcasts pode ter efeitos benéficos. Deste modo, através da possibilidade de gravar e regravar a sua voz as vezes necessárias, ouvindo estas mesmas gravações e, assim, autocorrigindo-se, a criança poderá começar por partilhar *podcasts* com os colegas, o que poderá evoluir para leitura em voz alta presencial, quando a criança se sentir confiante nesta tarefa (Foss & Reitzel, 1988).

3. Capítulo III – Enquadramento metodológico

Neste capítulo, apresenta-se o paradigma em que se insere o presente estudo, bem como a metodologia de investigação utilizada na sua conceção, implementação e análise de resultados. Para este enquadramento da minha investigação, foi organizador o texto de Coutinho (2011). Assim, enquadro o meu projeto num paradigma sociocrítico,

numa metodologia orientada para a prática e numa adaptação do método de investigação-ação.

Para além disso, apresenta-se também o contexto em que intervim e no qual desenvolvi o meu estudo, bem como a minha implicação neste mesmo contexto.

Por fim, expõem-se os dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação, em que são descritas as técnicas utilizadas para recolher e analisar a informação, explicitando o modo como estes processos foram realizados.

3.1. Identificação do paradigma e dos métodos adotados

De acordo com Coutinho (2005, *in* Coutinho, 2011), um paradigma de investigação pode ser definido como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9). É possível, pois, identificar vários paradigmas diferentes, sendo que em ciências sociais e humanas se considera a existência de três grandes paradigmas: o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo; e o paradigma sociocrítico ou hermenêutico.

É precisamente neste último paradigma que se enquadra o meu estudo. Embora bastante próximo do paradigma qualitativo, o qual adota uma posição relativista, considerando a existência de múltiplas realidades e inspirando-se numa perspetiva subjetivista que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento (Guba, 1990, *in* Coutinho, 2011), o paradigma sociocrítico distingue-se deste num ponto essencial: a ideologia. Assim, apresenta um carácter mais interventivo, assentando não só na compreensão e interpretação da realidade, mas também na sua modificação e melhoria.

As metodologias de investigação decorreram dos paradigmas de investigação em ciências sociais e humanas. Estas metodologias têm um sentido mais amplo que os métodos, analisando-os e descrevendo-os, e distanciando-se da prática para tecer considerações teóricas sobre estes métodos (Coutinho, 2011). É possível identificar duas grandes derivações metodológicas dos paradigmas acima referidos: a perspetiva

quantitativa e a perspectiva qualitativa; existindo ainda a perspectiva orientada para a prática (Coutinho, 2011).

É nesta última perspectiva que se insere o meu estudo. Para Pérez Serrano (1998, *in* Coutinho, 2011), esta perspectiva corresponde a “uma investigação com forte carácter instrumental, visando uma tomada de decisões, uma melhoria da praxis, o controlo da implantação de políticas socio-educativas, ou a avaliação dos efeitos de outras já existentes” (p. 28). Tem, pois, uma forte componente prática, ainda que, a nível metodológico não seja realmente independente. Deste modo, serve-se das outras duas perspectivas, qualitativa e quantitativa, recorrendo a métodos de ambas.

O método escolhido para este projeto foi a investigação-ação, ainda que sem cumprir todas as suas características. São várias as definições existentes para o conceito de investigação-ação. No entanto, considero que McKernan (1998, *in* Máximo-Esteves, 2008) define este conceito de uma forma clara e que sintetiza as definições de outros autores (Rapoport, 1970; Halsey, 1972; Elliott, 1991; Bogdan & Biklen, 1994; Altrichter, 1996; Kemmis & McTaggart, 1998): “Investigação-acção um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20).

Assim, os objetivos da investigação-ação, segundo Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2008, *in* Latorre, 2003) são:

- *Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.*
- *Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação.*
- *Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.*
- *Fazer dos educadores protagonistas da investigação* (p. 14).

Afonso (2005) apresenta cinco características da investigação-ação identificadas em *League of Schools Reaching Out* (1991):

Em primeiro lugar, é uma investigação realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa (...).

Em segundo lugar, o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (...).

Em terceiro lugar, a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...).

Em quarto lugar, existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização.

Finalmente, a investigação-ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou (p. 75).

A maioria destes aspetos coincide, de facto, com o contexto em que se realizou a investigação. Assim, intervim numa turma da qual não sou a docente titular, mas uma estagiária. Contudo, durante três dias por semana tive, juntamente com a minha parceira de estágio, a componente letiva da turma a meu cargo, estando efetivamente envolvida na situação social.

No que concerne à segunda característica, tendo em conta a minha questão de partida: “A produção de *podcasts* pode contribuir para a fluência de leitura oral?”, penso que o método é perfeitamente adequado. Não se trata, pois, de um grande tema da educação, mas de uma questão que, sendo respondida, pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem, tendo um fim maioritariamente prático. Baseando-se o projeto na inclusão de um instrumento, *podcast*, utilizado diretamente pelos alunos, com o objetivo de melhorar a sua fluência de leitura oral, a terceira característica foi também respeitada, não havendo qualquer alteração às normas de funcionamento da instituição.

O ecletismo metodológico também está presente no meu projeto, já que, para melhor aceder às informações necessárias tive que recorrer a diferentes estratégias de recolha e análise de dados.

Por fim, a última característica é a que se encontra apenas parcialmente presente no meu projeto. De facto, a reflexão é um dos aspetos centrais do meu projeto. Enquanto estagiária, e pronta a iniciar a minha carreira profissional, a reflexão sobre a minha ação e sobre os resultados daí resultantes, contribui para uma melhoria contínua do meu desempenho profissional. Como refere Moreira (2001, *in* Sanches, 2005), “a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação” (p. 129). A mesma autora avança mesmo que é pela união do

processo investigativo com a reflexão crítica sobre a prática de ensino que esta prática se torna mais informada, sistemática e rigorosa.

Contudo, ainda que tenha sido a partir da ação que pude refletir sobre esta e sobre a validade ou não da minha pergunta de partida, relativamente àquele contexto, dada a curta duração da intervenção, não pude construir nova ação a partir desta reflexão.

Como referem Oliveira e Cardoso (2009), o processo de investigação-ação não segue um trajeto linear. Na verdade,

este tipo de metodologia permite a realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – acção – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados (p. 90).

São exatamente estes ciclos de ação-reflexão que não pude cumprir na implementação deste projeto, realizando apenas um ciclo, isto é, refletindo sobre a minha ação, mas não podendo intervir posteriormente baseando-me nessa reflexão e continuando o processo desta forma.

Neste sentido, o meu projeto aproxima-se também de outro método – a investigação sobre a prática – o qual se baseia na figura de professor-investigador, isto é, num professor que realiza investigação, normalmente sobre a sua prática, com o objetivo quer de alterar um aspeto desta prática, quer de tentar compreender a natureza dos problemas que afetam essa prática, num sentido reflexivo (Ponte, 2002).

Para Richardson (1994),

Practical inquiry, then, is not conducted for purposes of developing general laws related to educational practice, and is not meant to provide the answer to a problem. Instead, the results are suggestive of new ways of looking at the context and problem and/or possibilities for changes in practice (p. 7).

Isso não quer dizer, no entanto, que este tipo de investigação apenas tenha implicações e sentido para o professor que o desenvolveu. Pelo contrário, embora possa realmente contribuir grandemente para o desenvolvimento profissional do(s)

professor(es) implicado(s), é também relevante para o desenvolvimento organizacional das respetivas instituições, gerando também conhecimento sobre os processos educativos, o qual pode ser comunicado e revelar-se útil para outros professores, educadores académicos e para a comunidade em geral (Ponte, 2002).

O facto de a investigação sobre as práticas não ter de assumir características idênticas a outros tipos de investigação, ainda que deva ser estruturada e seguir um plano de intervenção/reflexão, permite a investigação sobre questões mais restritas e num menor espaço de tempo.

Assim, no geral, o método que melhor se adequa ao meu projeto é a investigação-ação, seguindo-se muitas das suas características, ainda que sem a possibilidade de realizar um processo cíclico. A dualidade prática e reflexiva não deixa, no entanto, de estar presente, permitindo-me este método aprofundar um tema da educação, não só a nível teórico e de reflexão pessoal, como também a nível da sua aplicação prática e reflexão sobre as potencialidades que esta ferramenta (*podcast*) pode ter na aprendizagem dos alunos.

Para além disso, este projeto contribui também, no particular, para a minha formação e construção do meu eu profissional, mas também para as aprendizagens e desenvolvimento do grupo de crianças em que intervim. Como nos diz Dewey (1938, *in* Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2008), “a educação só cumpre os seus deveres para com os alunos e para com a sociedade se for baseada na experiência” (p. 5).

3.2. Descrição do contexto

3.2.1. Caracterização do agrupamento.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão situa-se na região de Azeitão, pertencente ao concelho de Setúbal e que possui duas freguesias: S. Lourenço e S. Simão. Este agrupamento é, atualmente, constituído por sete estabelecimentos de ensino: Escola Básica 2.3. de Azeitão; EB1 de Casal de Bolinhos; EB1 com Jardim de

Infância de Brejos do Clérigo; EB1 de Vendas de Azeitão; EB1 de Vila Fresca de Azeitão; EB1 de Vila Nogueira de Azeitão e EB1 com Jardim de Infância da Brejoeira.

A sede do Agrupamento localiza-se na Escola Básica 2.3. de Azeitão, na localidade de Vila Nogueira de Azeitão, freguesia de São Lourenço. Nesta freguesia, estão também sediadas as escolas básicas de Vila Nogueira, de Casal de Bolinhos e da Brejoeira. Já na freguesia de S. Simão, situam-se as escolas básicas de Vendas, de Vila Fresca e de Brejos do Clérigo.

3.2.2. Caracterização da Escola Básica da Brejoeira.

A Escola Básica de 1.º Ciclo e Jardim-de-infância da Brejoeira é uma escola recente (em funcionamento desde o ano letivo de 2009/2010) e oferece espaços variados. Assim, a escola possui biblioteca, sala de computadores, auditório e camarim, régie, sala de Expressão Plástica, sala de apoio educativo, centro de apoio à multideficiência, ginásio e refeitório, para além de muitos espaços exteriores como campos de jogos, zonas de escorregas e zonas de recreio exclusivas das salas de pré-escolar.

A escola possui três salas de pré-escolar (A, B e C), cada uma com 25 crianças e 13 turmas de 1.º CEB: quatro turmas de 1.º ano (26 alunos cada); uma turma de 2.º ano (26 alunos); uma turma de 1.º/2.º ano (26 alunos); duas turmas de 3.º ano (26 e 20 alunos); duas turmas de 3.º/4.º ano (26 e 24 alunos); e três turmas de 4.º ano (20, 24 e 26 alunos).

Desta forma, a escola alberga um total de 397 alunos, entre crianças do pré-escolar e do 1.º CEB. Destas crianças, 93 necessitam de auxílios económicos.

3.2.3. Caracterização da turma.

A turma do 3.º A é composta por 26 alunos, dos quais 10 são raparigas e 16 são rapazes. A nível etário, no início do ano letivo, todas as crianças tinham 8 anos.

A professora cooperante tem vindo a acompanhar a turma desde o 1.º ano, à exceção de sete alunos que foram transferidos este ano para este grupo.

Apesar de ser uma turma de 3.º ano, um dos alunos está matriculado no 2.º ano, embora, segundo a professora cooperante, esteja ao nível do 1.º ano. Uma das alunas só está presente na sala 1 hora por dia, já que é acompanhada pela Unidade de Apoio à Multideficiência existente na escola, devido a um atraso profundo no seu desenvolvimento global.

Três alunos não têm naturalidade portuguesa, sendo dois deles Moldavos e um Colombiano.

A maioria dos alunos frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular, à exceção de três alunos.

A nível socioeconómico, os alunos são provenientes de diversos extratos sociais e culturais. Dez dos alunos beneficiam de auxílios económicos, sendo cinco deles abrangidos pelo escalão A e os restantes cinco abrangidos pelo escalão B.

Quanto às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação, a maioria concluiu o ensino secundário e oito possuem habilitações académicas de nível superior.

3.2.4. Implicação da investigadora.

O meu papel nesta turma foi o de professora estagiária, de segunda a quarta-feira, durante 10 semanas, em conjunto com a minha parceira de estágio. Assim sendo, embora assumisse alguma responsabilidade pela turma durante os dias de estágio, as decisões, quer de organização do tempo e espaço, quer dos conteúdos a desenvolver, foram sempre tomadas consultando a professora titular e em conjunto com a minha parceira de estágio. Mesmo considerando que tive a responsabilidade da turma durante três dias por semana (com a minha parceira de estágio), esta responsabilidade foi parcial, já que apenas envolveu as atividades letivas e não as outras responsabilidades da professora titular, como sejam as responsabilidades de escola (reuniões, projetos a nível de escola, etc.), o atendimento às famílias ou a avaliação dos alunos. A professora esteve sempre presente na sala, ainda que sem intervir diretamente, e foi tratando destas outras responsabilidades.

A minha parceira de estágio esteve também a desenvolver o seu projeto, pelo que a gestão do tempo destinado aos nossos projetos foi acordado entre nós e também com a professora titular, de modo a cumprir o seu plano. Dada a natureza do meu projeto, e a necessidade de trabalhar com um grupo de cada vez num ambiente resguardado de ruído, a minha parceira de estágio ficou várias vezes com a restante turma em sala de aula, desenvolvendo outras atividades planificadas em conjunto.

É de referir que a professora titular da turma nos acolheu com naturalidade na sua turma e que também os alunos o fizeram, aceitando-nos como novas professoras na sua

sala e respeitando-nos como tal. Já não é a primeira vez que esta turma recebe estagiárias, pelo que já estavam preparados para esta situação.

Senti-me, assim, perfeitamente enquadrada no contexto e compreendi que os alunos também o sentiram. Ainda assim, a verdade é que sempre soubemos que eu era uma estagiária, estando pouco tempo com a turma e, para além disso, com um projeto para desenvolver.

Tive, portanto, um duplo papel, de estagiária e de investigadora. Assim, como não poderia deixar de ser, fui uma observadora participante, recolhendo informações para o meu projeto a partir das minhas observações em atividades que eu própria criei e dinamizei. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a proporção entre observação e participação não é equivalente ao longo de todo o estudo, sendo que, usualmente, o investigador começa por observar mais, ficando de fora e esperando que o aceitem, o que aconteceu comigo na primeira semana de estágio (semana de observação). Para os mesmos autores, à medida que as relações se desenvolvem, o investigador vai participando mais, o que também foi verdadeiro para o meu caso. Aliás, comecei com atividades mais globais, com toda a turma (excluindo os testes de avaliação diagnóstica), criando uma relação de maior aproximação e aceitação com as crianças, após o que passei para o trabalho individualizado com os grupos, numa altura em que já me conheciam e já se sentiam à vontade comigo.

Para Bogdan e Biklen (1994), “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p. 125). No entanto, dadas as características da situação em que este estudo foi desenvolvido (estágio curricular), eu, enquanto investigadora, situo-me no interior do processo em que o mesmo decorre. Todavia, e como refere Alarcão (2001), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6). Um professor, idealmente, estará realmente em constante investigação, já que se questionará sobre as suas decisões educativas e experimentará e refletirá sobre diferentes práticas, com o objetivo de melhorar a sua própria prática profissional e proporcionar maiores aprendizagens aos seus alunos. Assim, a minha situação, ainda que mais formal, não é de todo díspar da realidade que deverá ser a de todos os

professores, mesmo considerando ter sido desenvolvida ao abrigo de um estágio e não com uma turma sob minha responsabilidade efetiva.

3.3. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação

3.3.1. Técnicas de recolha de dados.

A recolha de informações é definida por De Ketele e Roegiers (1999) como o processo a partir do qual é possível passar de um nível de conhecimento para outro, através de “ação deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (p. 17).

São várias as formas de recolher informações que permitem esta mudança do nível de conhecimento, pelo que é necessário escolher, de entre as existentes, aquelas que se adequam à finalidade escolhida e, dentro destas técnicas, escolher e desenvolver também os instrumentos mais apropriados, tendo sempre em mente a posterior análise que se fará das informações recolhidas.

Para o meu projeto, recorri à observação (estruturada e não estruturada), à entrevista (entrevista semiestruturada à professora e entrevista de grupo aos alunos) e à utilização de testes de diagnóstico.

3.3.1.1. Observação.

Uma das principais técnicas de recolha de dados escolhida para a minha investigação foi a observação direta. Para De Ketele (1980, *in* De Ketele e Roegiers, 1999), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (pp. 22-23).

Uma vez que o meu projeto se insere num método específico, a investigação-ação, o tipo de observação é também ele específico: a observação participante. Para Almeida e Pinto (1990), este tipo de observação difere dos restantes pela “inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo” (p. 105). A observação participante pode ser subdividida em observação-participação e em participação-observação, dependendo do nível de envolvimento do

investigador (Almeida & Pinto, 1990). No meu caso específico, desenvolvi a observação-participação, uma vez que, e de acordo com a definição dada pelos mesmos autores, apenas me integrei no grupo por um curto período de tempo e com o objetivo de recolher informação para o meu projeto (para além do estágio curricular).

Este tipo de método de recolha de dados oferece algumas vantagens, nomeadamente a possibilidade de conhecer diretamente os fenómenos tal como eles acontecem no contexto (Máximo-Esteves, 2008) e no próprio momento em que se produzem (Quivy & Campenhautd, 1992). Para além disso, a informação obtida por este método encontra-se livre de opiniões e pontos de vista dos sujeitos observados (Afonso, 2005) e é espontânea, já que não solicitada pelo investigador (Quivy & Campenhautd, 1992).

No entanto, a observação direta tem também algumas limitações, como a falta de rigor dos registos produzidos (Afonso, 2005). Um dos maiores problemas é precisamente o do registo. Visto que nem sempre é possível registar os acontecimentos imediatamente, há que conseguir fazê-lo o mais rapidamente possível, para evitar esquecer informação importante (Quivy & Campenhautd, 1992). Por fim, a observação é uma faculdade que necessita de treino para poder ser utilizada com eficácia, o que se alcança com a prática (Máximo-Esteves, 2008), mas pode constituir uma dificuldade para investigadores inexperientes. Creio, contudo, que estas limitações podem ser ultrapassadas, principalmente através da escolha e boa utilização dos instrumentos de registo. Para Quivy & Campenhautd (1992),

na observação, o importante não é apenas recolher informações que traduzam o conceito (através dos indicadores), mas também obter essas informações de uma forma que permita aplicar-lhes posteriormente o tratamento necessário à verificação das hipóteses. É, portanto, necessário antecipar, isto é, preocupar-se, desde a concepção do instrumento de observação, com o tipo de informação que fornecerá e com o tipo de análise que deverá e poderá ser previsto (p. 206).

É, pois, importante pensar o tipo de registo que se fará da observação, o que também condiciona o tipo de observação realizada. Assim, quanto à sistematização da informação, a observação pode ser estruturada ou não estruturada, embora haja sempre um certo nível de estruturação, uma vez que temos sempre em mente a

pergunta de partida e aquilo que pretendemos saber. Ao longo do meu projeto, recorri aos dois tipos de observação.

A nível da observação não estruturada, utilizei notas de campo, as quais incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuadas sistematicamente (...); material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estas notas de campo tomaram a forma de anotações condensadas, no momento da ação (tópicos-chave; enunciados das crianças...) e, posteriormente, a forma de anotações extensas, em que as notas de campo anterior foram expandidas, havendo lugar à reflexão. Aquando desta extensão das notas de campo, optei por organizar a informação sob temas e não momentos (apêndice 1).

Para além disso, recorri também à observação estruturada, no que concerne às gravações dos *podcasts* pelas crianças. Para Bell (1997), através de uma abordagem estruturada, é possível “estabelecer um mecanismo de registo de informação para identificar os aspetos comportamentais” (pp. 142-143) que se tenham estabelecido como relevantes para o estudo que se está a fazer. Assim, para cada grupo de crianças que gravou o seu *podcast*, utilizei uma tabela (apêndice 2) em que pude ir anotando a frequência de cada tipo de comportamento pré-definido: paragens na gravação; comentários à gravação dos colegas de grupo; pedidos de regravação; e regravações efetivas. Esta tabela forneceu-me, assim, informação de teor quantitativo, que foi posteriormente cruzada com a informação qualitativa proveniente das notas de campo.

Nestes dois registos, bem como ao longo do presente relatório, mantive o anonimato das crianças, substituindo os seus nomes por um conjunto de duas letras – a inicial e uma segunda letra do nome.

Por fim, recorri também a fotografias e vídeo, de modo a registar alguns momentos fundamentais do processo, como a gravação dos *podcasts* por cada grupo, mas também facilitar a reminiscência desses momentos e consequente reflexão (Máximo-Esteves, 2008, pp. 90-91).

Com a maioria dos grupos, ainda que, a princípio, o facto de eu os estar a gravar tenha sido motor de alguma distração, verifiquei que, à medida que iniciávamos as gravações, os alunos se esqueciam da câmara. Assim, foi possível gravá-los enquanto

gravavam e discutiam as suas falas no *Audacity*. No entanto, não me foi possível gravar esta tarefa na totalidade com dois grupos: um, porque não se conseguiu abstrair da máquina de filmar, revelando-se esta um elemento demasiado perturbador e levando-me a desligá-la a meio da sessão; outro, porque não verifiquei adequadamente o tempo restante na bateria da máquina, tendo-se esta desligado antes do final das gravações no *Audacity*. Bogdan e Biklen (1994) referem a importância de se verificar os equipamentos de gravação antes e depois da sua utilização, o que infelizmente não fiz, ficando impossibilitada de gravar a totalidade do trabalho deste grupo.

Com estes dois grupos, não havendo a possibilidade de filmar toda a sessão de gravação das falas para os *podcasts*, optei por iniciar o preenchimento das tabelas de observação acima referidas no próprio momento, cruzando depois com a informação retirada da análise dos vídeos.

Estes instrumentos, notas de campo, tabelas de observação e meios audiovisuais, permitiram-me registar muita informação pertinente para o meu estudo, de acordo com os objetivos do mesmo, proporcionando o acesso à informação tantas vezes quanto o necessário e assegurando que situações ou acontecimentos relevantes não foram esquecidos.

3.3.1.2. Entrevistas.

A entrevista foi também uma das técnicas utilizadas para a recolha dos dados, sendo que, para Máximo-Esteves (2008), esta “é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p. 92). Segundo Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2008), a entrevista constitui um complemento da observação, permitindo “recolher dados sobre acontecimentos e aspectos subjectivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados” (p. 27).

Esta é a grande vantagem da entrevista e também o que a distingue de outras estratégias. Os elementos de análise recolhidos têm, assim, um elevado grau de profundidade e respeitam a linguagem e as categorias mentais dos interlocutores (Quivy & Campenhaut, 1992).

Uma das limitações desta técnica advém, precisamente, desta profundidade, já que dificulta a análise das informações recolhidas, uma vez que “os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular” (Quivy & Campenhautd, 1992, p. 194). Para além disso, com o objetivo de analisar as informações transmitidas na entrevista, o investigador procede, geralmente, à transcrição da mesma, o que pode levar à perda das informações transmitidas por via não-verbal, como as expressões faciais. Nas palavras de Máximo-Esteves (2008), “o texto perde muito do seu significado inicial pela opacidade empobrecedora que a transcrição lhe introduz” (p. 102). Durante a própria entrevista, podem surgir também algumas dificuldades, como um “enviesamento resultante do entrevistador (atitude, comportamento, etnia, sexo, posição social) podendo gerar respostas entendidas pelos entrevistados como socialmente desejáveis” (Afonso, 2005, p. 101).

Contudo, tendo em mente, de antemão, estas limitações, creio que é exequível ultrapassá-las o melhor possível (pensando logo na forma de análise das informações, anotando observações de origem não verbal na transcrição da entrevista, e atentando à postura enquanto entrevistador), oferecendo a entrevista oportunidades de reflexão sobre a prática a que não se poderia aceder de outro modo.

No âmbito do meu projeto realizei dois tipos de entrevista: entrevista semiestruturada à professora, no início (apêndice 3) e no final do projeto (apêndice 4), e entrevistas de grupo às crianças (apêndice 5).

O primeiro tipo de entrevista, também denominado entrevista semidiretiva, “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhautd, 1992, p. 192). Pelo contrário, o investigador rege a entrevista por um guião, constituído por um conjunto de temas ou perguntas-guia, mas que não têm uma ordem específica e que podem ser adaptadas de acordo com as respostas que vão sendo obtidas pelo entrevistado (Quivy & Campenhautd, 1992; Máximo-Esteves, 2008). A partir da entrevista inicial que fiz à professora titular da turma, obtive informações relativamente à sua opinião sobre as TIC e os *podcasts* e a forma como os utiliza na sala de aula, mas também sobre a avaliação que a própria faz da fluência oral das crianças da sua turma. Pretendia, assim, compreender melhor o contexto em que iria intervir, numa vertente direcionada para o tema do meu projeto. Já com a entrevista

final pretendi perceber a opinião da professora sobre o projeto desenvolvido com os seus alunos, bem como se a minha experiência teve ou terá influência nas práticas da professora.

Já as entrevistas em grupo, também denominadas *focus group*, “propiciam uma maior interatividade ao fornecerem comparações de experiências e de pontos de vista dos entrevistados” (Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2008, p. 28). Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) defendem que o instrumento metodológico que melhor permite dar expressão à voz das crianças é, efetivamente, a entrevista. Estas entrevistas de grupo foram realizadas no final da investigação, com cada grupo de crianças que trabalhou em conjunto para a produção dos *podcasts*. Depois de mostrar o *podcast* concluído, fiz algumas perguntas aos grupos, como tinha planeado, embora acrescentasse algumas que me surgiram ao longo das conversas com os grupos.

Com estas entrevistas, pretendi recolher informações sobre a opinião das crianças acerca do trabalho desenvolvido e sobre as suas aprendizagens, mas também levá-las a refletir especificamente sobre a influência que a gravação dos episódios poderá ter tido, ou não, na sua fluência de leitura. Estas entrevistas tiveram, portanto, um papel relevante na prossecução dos objetivos do presente estudo, principalmente no que concerne à reflexão dos alunos sobre as suas leituras e as dos colegas.

Para o registo das entrevistas em grupo recorri à gravação em vídeo, de forma a poder realizar uma transcrição correta, associando cada enunciado à criança que o produziu, com precisão, mas também como modo de registar informações não-verbais, como gestos e expressões faciais. No entanto, a transcrição das entrevistas de grupo às crianças não se revelou uma tarefa fácil, já que falavam várias crianças ao mesmo tempo e continuavam as frases umas das outras ou a sua frase depois de outras crianças terem dito alguma coisa completamente diferente. Senti, pois, alguma dificuldade na transcrição do registo oral para o escrito, de uma forma fiel, o que colmatei através da visualização repetida das gravações até sentir ter conseguido ser o mais fiel possível nas transcrições.

Considero que ambos os tipos de entrevista que utilizei são relevantes, constituindo-se como oportunidades de recolher a opinião dos intervenientes acerca da experiência de utilização dos *podcasts* como meio de melhorar a fluência de leitura oral.

3.3.1.3. Testes de avaliação diagnóstica.

De forma a poder estruturar a minha intervenção e responder à minha pergunta de partida, foi necessário aferir o nível de fluência oral das crianças no início do estudo. Para tal, tirei partido da utilização de testes de avaliação diagnóstica. De acordo com Almeida e Pinto (1990),

a técnica dos testes visa o conhecimento tendencialmente quantificado e directo do comportamento do sujeito testado em face de uma prova a que é submetido numa situação determinada, por referência ao comportamento de um grupo definido de outros sujeitos, colocados na mesma situação e submetidos à mesma prova (p. 110).

Para Afonso (2005), estes testes podem incidir quer sobre conhecimentos quer sobre desempenhos. No primeiro caso, a avaliação centra-se no domínio cognitivo e na produção discursiva, enquanto que no segundo, a avaliação se foca no domínio psicomotor e na (re)produção de práticas. Desta forma, no caso do meu projeto, os testes utilizados foram os de desempenho.

Esta técnica apresenta a vantagem de permitir aferir o nível dos sujeitos numa determinada tarefa ou conteúdo. Contudo, tem também algumas limitações, para as quais é necessário atentar.

Estas limitações relacionam-se com a construção do teste, de modo a que este possa realmente medir aquilo para que foi construído. Por outro lado, há que considerar que, sendo os sujeitos humanos, nem sempre se encontram nas mesmas condições (psicológicas, físicas, emocionais, etc.), o que pode levar a que os resultados dos testes não sejam completamente fidedignos.

Dada a natureza do meu projeto e seguindo este a metodologia de investigação-ação, é pertinente recorrer a testes de avaliação diagnóstica, que me possam fornecer informações sobre o nível de fluência de leitura oral dos alunos intervenientes no estudo. Assim, no início do estudo, gravei e analisei a leitura de um texto por cada criança.

Para tal, escolhi um texto retirado do livro “O gigante egoísta”, de Oscar Wilde (anexo 1), o qual faz parte da lista de livros sugeridos pelo Plano Nacional de Leitura. Para a escolha deste texto concorreu não só a sua inclusão no PNL, mas também o facto

de o texto incluir diferentes casos de leitura, como sílabas com número variado de letras e cuja pronúncia implica diferentes níveis de dificuldade. A extensão do excerto escolhido foi definida para que se apresentasse adequado para o nível de ensino a que se destina, mas que não fosse extremamente longo, de modo a não fatigar a criança, mas a permitir recolher os dados necessários.

Para a avaliação da fluência oral das crianças, recorri a uma folha auxiliar da cotação (apêndice 6), que preenchi, recorrendo à gravação da leitura realizada por cada criança. Assim, em cada linha anotei os erros, de acordo com a legenda para os tipos de erros que se encontra no anexo 2. Anotei também o número de palavras lidas corretas e incorretamente em cada linha e no total. Esta folha auxiliou-me no preenchimento da folha de cotação (apêndice 7), em que registei não só o número de palavras lidas corretas e incorretamente, como a percentagem de palavras lidas corretamente, isto é, a precisão de leitura (número total de palavras lidas corretamente dividido pelo número total de palavras, multiplicando este valor por 100), bem como a velocidade de leitura (número total de palavras lidas corretamente dividido pelo tempo de leitura, multiplicando esse valor por 60). Registei também o número de cada tipo de erro assinalado, se a criança se autocorrigiu e a frequência com que isto aconteceu e/ou se foram necessárias ajudas da minha parte, após uma pausa prolongada da criança. Por fim, esta folha de cotação contém ainda um espaço destinado à avaliação da leitura oral, tendo em conta a Escala de Leitura Oral, adaptada de Tristão (2009) e que permite uma avaliação informal da qualidade da leitura das crianças, no que concerne a diferentes aspetos prosódicos: expressão, volume, textura, fluxo e percurso (anexo 3).

3.3.2. Técnicas de tratamento e análise dos dados.

Posteriormente à recolha dos dados é essencial tratar estes dados, já que, como refere Afonso (2005),

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

Deste modo, não basta recolher os dados para responder ao que desejamos saber. Há que analisar estes dados, o que deve ser feito à medida que se recolhem os mesmos. Para Máximo-Esteves (2008), “as interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (p. 103). Permitem, assim, verificar se os objetivos para a recolha de informações estão a ser alcançados e se os instrumentos se estão a revelar eficazes ou se, pelo contrário, necessitam de sofrer alterações. No final do estudo realiza-se, então, uma análise mais fina e englobante (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo do projeto, recolhi diferentes informações nos mais diversos formatos: escrito, áudio e vídeo, nos quais estão englobadas as transcrições das entrevistas, as minhas notas de campo, as gravações das leituras das crianças, os vídeos das gravações dos *podcasts* por cada grupo, entre outros.

Como forma de analisar estes dados, recorri à análise de conteúdo. Para Quivy & Campenhaut (1992), “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentem um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227). Os métodos de análise de conteúdo podem ser agrupados em duas categorias: métodos quantitativos e métodos qualitativos.

Assim, e como refere Afonso (2005), “no trabalho empírico recolhe-se informação quantitativa, expressa em valores numéricos, e informação qualitativa constituída por textos” (p. 111). É o caso das informações que foram recolhidas ao longo deste projeto. Embora a maioria seja qualitativa, também existiu informação quantitativa, mais especificamente a que decorreu das grelhas da observação estruturada e das grelhas de avaliação da leitura realizada aquando dos testes de avaliação diagnóstica.

Deste modo, tive de recorrer a dois tipos diferentes de abordagens para organizar e interpretar estes dados. Tanto para uns, como para outros, tive em mente uma abordagem interpretativa, na qual “a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos actores, numa lógica compreensível global” (Wolcott, 1994, *in* Afonso, 2005, p. 116).

3.3.2.1. Organização e análise de dados qualitativos.

Vários autores sugerem formas de tratamento de dados qualitativos, organizadas em diferentes passos, sendo que optei pela sugestão de Marshall e Rossman (1999, *in* Afonso, 2005), que identificam seis fases nos procedimentos analíticos do material de campo: a organização dos dados; a produção de categorias, temas e padrões; a codificação dos dados; a testagem das interpretações que vão emergindo; a busca de explicações alternativas; e a produção do texto final.

Durante a primeira fase, organização dos dados, “o investigador procede a leituras sistemáticas de todo o material, organizando-o num conjunto estruturado com um dispositivo que facilite a sua consulta” (Marshall & Rossman, *in* Afonso, 2005, p. 120).

De seguida, passa-se ao desenvolvimento de categorias de significação, as quais resultam “da interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos” (Marshall & Rossman, *in* Afonso, 2005, p. 120). Aqui, o investigador vai construindo uma lista, hierarquizando as várias categorias. É na fase subsequente, a codificação, que “é atribuído um código a cada categoria, e todo o material empírico é em seguida codificado, ou seja, é segmentado em unidades de sentido, cada uma das quais é referenciada a uma das categorias definidas” (p. 122).

A quarta e quinta fases, a testagem das interpretações que vão emergindo e a busca de explicações alternativas, interligam-se. Assim, partindo da informação estruturada em categorias e unidades de sentido, “o investigador vai ensaiando a identificação de relações lógicas entre os aspetos substantivos do material empírico, avaliando a coerência da lógica interpretativa em construção”, ao mesmo tempo que desafia “a coerência e solidez da sua construção interpretativa, procurando deliberadamente os dados que possam enfraquecê-la ou contradizê-la” (Marshall & Rossman, *in* Afonso, 2005, p. 122).

Por fim, a última fase, a produção do texto interpretativo, no qual se deve “responder clara e fundamentadamente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico mobilizado” (Marshall & Rossman, *in* Afonso, 2005, p. 123).

Esta forma de análise dos dados adequou-se ao meu projeto e aos dados que recolhi, uma vez que tive de lidar com vários documentos, transmitindo diferentes informações, o que, à partida, se poderia mostrar como de difícil organização.

Assim, analisei as notas de campo frequentemente e redigi as primeiras interpretações das mesmas, para o que recorri também aos registos audiovisuais, tendo sempre em conta os objetivos e perguntas orientadoras do estudo. Foi a partir destes objetivos e perguntas que estruturei as categorias de análise: informações provenientes dos testes de avaliação diagnóstica; motivação para o projeto e para a leitura em voz alta; trabalho de grupo; e mais especificamente relacionadas com a leitura oral – a reflexão sobre os aspetos de uma boa leitura em voz alta; a preparação da leitura; a avaliação da leitura oral; e a discussão sobre as leituras realizadas.

3.3.2.2. Organização e análise de dados quantitativos.

“Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (Quivy & Campenhaut, 1992, p. 223), pelo que, na análise das informações transmitidas pelos testes de avaliação diagnóstica utilizei também técnicas de análise quantitativa. Penso que a análise é facilitada com a apresentação quantitativa destas informações, uma vez que me permite organizar os dados e melhor refletir sobre eles.

“Os valores que expressam a informação quantitativa resultam de um processo de medição de variáveis, através do qual se atribuíram números em função de regras pré-estabelecidas” (Afonso, 2005, p. 116). Neste caso, selecionei como variáveis os aspetos observados na avaliação da leitura, principalmente: precisão da leitura, velocidade de leitura e qualidade de leitura.

Para além disso, analisei também quantitativamente os dados recolhidos com a grelha de observação estruturada da gravação dos *podcasts*. Com este instrumento, pude verificar a frequência dos aspetos selecionados e cruzar esta informação com as notas de campo.

4. Capítulo IV – Descrição da Intervenção

Neste capítulo, apresentam-se os princípios organizadores da minha intervenção, remetendo para a teoria metodológica que a sustentou.

De seguida, é explicitada a forma como a organizei, esclarecendo-se as fases pelas quais estruturei a implementação do meu projeto.

Por fim, expõe-se a forma como procedi à implementação deste projeto, em cada fase.

4.1. Princípios organizadores da intervenção

Os dispositivos e procedimentos de intervenção do meu projeto apoiaram-se, especialmente, em três aspetos fundamentais: metodologia de ensino-aprendizagem de carácter construtivista; motivação; e trabalho em grupo.

4.1.1. Metodologia de ensino-aprendizagem de caráter construtivista.

Em qualquer turma, todos os alunos são diferentes, pois cada aluno transporta uma cultura, valores e saberes individuais. Como explicitado na declaração de Salamanca (1994), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p. 8). Estando consciente desta heterogeneidade, procurei pôr em prática uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, uma vez que este tipo de metodologia atenta aos aspetos personalizados e processuais do aprender, sendo potencializadora de uma formação pessoal e social (Ferreira & Santos, 2007).

Não seguindo nenhum método em específico, enquadro a minha prática naquilo que Perrenoud (1995) classifica abrangentemente como “novas didáticas”. De acordo com o mesmo autor, as “novas didáticas” caracterizam-se essencialmente por: considerar o aluno sujeito ativo da sua própria aprendizagem; construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer através de atividades próprias, mas também de interações sociais; privilegiar competências funcionais e globais; assentar as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano e vivências dos alunos (contexto); respeitar a diversidade das personalidades e culturas; valorizar a autonomia da criança e da turma; dar valor a motivação intrínseca, o prazer, o desejo de descobrir e de fazer; apreciar os aspetos cooperativos do trabalho escolar; relevar a importância da educação e desenvolvimento da pessoa.

No mesmo sentido, a minha prática pode também ser inserida no que Tonucci (1986) classifica, também amplamente, como “escola construtivista”. Nos modelos construtivistas, a criança constrói o seu próprio conhecimento, refletindo sobre e desenvolvendo os conhecimentos com que já chega à escola. Para tal, é crucial a atuação do professor, guiando a construção do saber pela criança; e também de todos os outros, dos colegas, com quem se partilha e troca experiências e conhecimentos, contribuindo para um conhecimento real e vivido. O saber é, pois, construído socialmente.

Num projeto como este, em que é dada a construção do trabalho à criança, em interação com os seus pares, estas orientações são perseguidas. Como refere Papert (1996), “a aprendizagem é facilitada quando é auto dirigida” (p. 75), isto é, se for dada a oportunidade à criança de construir o seu próprio conhecimento, a aprendizagem será mais significativa e real.

Neste sentido, assume particular importância a diferenciação pedagógica, que se pode entender, segundo Perrenoud (1997), como “uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 20). Havendo diferenciação, parte-se do princípio que cada aluno é motivado e desafiado a envolver-se de modo a que os seus saberes façam sentido.

Como refere Estanqueiro (2010) “valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (...) é um caminho para a motivação e o sucesso” (p. 14), pelo que uma metodologia de ensino-aprendizagem que promova a partilha dos conhecimentos e vivências de cada um, bem como o seu contributo para uma finalidade comum, respeitando-se diferentes ritmos é essencial.

É, pois, fundamental a negociação com as crianças, dando-lhes o direito à participação. Para Tomás (2007), “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (p. 53). Ao longo das semanas de intervenção, os alunos foram sempre tendo direito a expressar a sua opinião e a fornecer ideias, sendo o meu papel o de estruturar e organizar essas ideias, relacionando-as com o projeto a ser desenvolvido. Também para Tomás (2007), “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências, como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 47). Acredito que esta opção contribuiu muito para o entusiasmo das crianças com os produtos finais, e para que as aprendizagens realizadas fossem significativas.

4.1.2. Motivação.

A motivação é um fator que está estritamente relacionado com a aprendizagem. Para Santana (2003), a aprendizagem é um ato voluntário que tem como objetivo a satisfação de uma necessidade. Havendo esta necessidade há, pois, motivação, já que esta corresponde àquilo “que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido” (Balancho & Coelho, 2005, p. 17).

De acordo com Balancho e Coelho (2005), é possível distinguir diferentes tipos de motivação em contexto educativo, de acordo com o foco escolhido: aluno, modo de atuação ou objeto. Deste modo, em relação ao aluno, podemos falar de automotivação, quando o aluno tem o desejo de alcançar um determinado objetivo e o tenta fazer pelos seus próprios meios; ou de heteromotivação, quando o aluno não tem nenhum motivo interior, mas é o professor que fornece incentivos facilitadores da aprendizagem. Quanto ao modo de atuação, a motivação será positiva se impele à ação, ou negativa, se tem o efeito contrário. Por fim, no que concerne ao objeto, a motivação é intrínseca quando se funda no próprio sujeito (curiosidade, interesse, necessidades); ou extrínseca se é introduzida artificialmente na situação (incentivos, prémios e recompensas). É de referir que a própria motivação intrínseca não é uma característica do aluno, mas sim da situação (Solé, 2001).

Balancho e Coelho (2005) classificam ainda as fontes de motivação em internas (relacionadas com o instinto, os hábitos, as atitudes mentais e os ideais do indivíduo, bem como no prazer de realizar uma ação) e externas (remetendo para a personalidade do professor, a influência do meio, a influência do momento e para o objeto em si).

Tendo estes aspetos em consideração, tentei que as atividades por mim propostas no âmbito deste projeto fossem motivadoras de aprendizagens pelas crianças.

Antes da minha integração neste contexto de estágio, a professora cooperante desenvolvia já atividades de leitura em voz alta. Contudo, estas atividades restringiam-se, principalmente, à leitura de textos do manual ou de fichas a serem trabalhados em sala de aula, os quais eram muitas vezes lidos oralmente por toda a turma. Tornava-se, assim, uma tarefa aborrecida e para a qual os alunos não estavam motivados.

Por outro lado, também de acordo com a professora cooperante, a utilização das TIC na sala de aula era já uma realidade, remetendo principalmente para a apresentação de ficheiros em *PowerPoint* (criados pela professora cooperante ou por colegas desta), para a pesquisa de informação por parte dos alunos e para a utilização de programas específicos com os alunos NEE (fornecidos pelas professoras de educação especial).

Na prática, os alunos tinham pouca participação ativa na utilização das TIC, o que se constituiu como mais uma razão para unir estas tecnologias e, mais especificamente a construção de *podcasts* pelos alunos, ao desenvolvimento da fluência de leitura oral de uma forma ativa, significativa e motivadora.

Em primeiro lugar, o simples facto de o projeto se apoiar nas TIC é, só por si, promotor de aprendizagem, uma vez que, como referem Valente e Osório (2007), “as crianças são atraídas pelas novas tecnologias de uma forma quase impulsiva” (p. 29). Assim, é natural que a apresentação de atividades que impliquem a utilização destas tecnologias suscite interesse nas crianças e se desenvolvam, assim, motivações intrínsecas que possam conduzir à ação e consequente aprendizagem.

Outra forma de motivação para a tarefa que introduzi foi a opção da escrita cooperada dos textos para os *podcasts*, não só pela metodologia de organização dos alunos, como pelo aspeto lúdico da atividade escolhida.

Para além disso, as próprias planificações das atividades são motores de motivação, já que, tal como referem Balancho e Coelho (2005), “motivar o aluno requer sempre, por parte do professor, uma planificação cuidada de todas as actividades a desenvolver, para evitar «tempos mortos» e falta de ritmo entre as várias sequências de cada momento da aula” (p. 49).

4.1.3. Organização do trabalho em grupos.

Um outro princípio pedagógico considerado, e também ele relevante como fonte de motivação, foi a organização do trabalho em grupos, beneficiando-se da heterogeneidade da turma, mas também da aprendizagem dos alunos em se superarem, antes de quererem superar os colegas; a serem ambiciosos sem deixar de ser solidários; a competir consigo mesmo e a cooperar com os outros (Estanqueiro, 2010).

Procurei, assim, criar um ambiente cooperativo e não competitivo, fazendo com que o bom desempenho de um aluno seja valorizado e respeitado pelos colegas. Neste sentido, através do trabalho em pequenos grupos, mas também em grupo turma, idealizei atividades socializadoras, que de acordo com o que é explicitado no documento Organização Curricular e Programas (2006), “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes (...). As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (p. 24).

Por outro lado, a interação entre alunos (em grupo turma ou em pequenos grupos) contribui também para as aprendizagens individuais, isto é, para a promoção de

processos de construção de significados, para além da atribuição positiva de sentido à aprendizagem escolar (Coll, Palacios & Marchesi, 1996).

De acordo com Pato (1995), a partir do recurso ao trabalho de grupo “é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (p. 9). As oportunidades de aprendizagem pelos alunos são assim ampliadas, podendo-se sentir úteis quaisquer que sejam as suas contribuições para o sucesso do grupo.

4.2. Organização da intervenção

Para desenvolver o meu projeto junto deste grupo de crianças, tive de estruturar e planificar a minha intervenção. Desta forma, optei por fasear o desenvolvimento do projeto em cinco etapas: testes de avaliação diagnóstica; apresentação do projeto; construção dos textos; gravação dos *podcasts*; audição e avaliação dos *podcasts*. Estas fases foram discutidas com as crianças quer no início do projeto, quer ao longo deste e também depois de o termos concluído.

Tabela 1 – Síntese das fases do projeto.

Etapa	Duração	Objetivos
Testes de avaliação diagnóstica	De 26 de outubro a 5 de novembro de 2012	- Aferição do nível de fluência de leitura oral da turma; - Preparação para a gravação com ambientação ao contexto e aos equipamentos; - Fonte de motivação para o projeto.
Apresentação do projeto	13 de novembro de 2012	- Apresentação do concurso “Conta-nos uma história...”; - Apresentação do tema do projeto e das suas fases e objetivo final;

		- Exploração do conceito de <i>podcasting</i> .
Construção dos textos	De 21 de novembro a 10 de dezembro de 2012	- Escrita cooperada de contos; - Desenvolvimento das etapas de planificação, redação e revisão dos textos; - Treino da leitura em voz alta.
Gravação dos podcasts	De 10 a 14 de dezembro de 2012	- Gravação da leitura dos textos construídos; - Audição das próprias leituras e das dos colegas; - Reflexão sobre essas leituras; - Discussão em grupo de modo a melhorar as leituras.
Audição e avaliação	De 7 a 9 de janeiro de 2013 e 4 de fevereiro de 2013	- Audição dos <i>podcasts</i> finalizados; - Reflexão sobre o trabalho realizado, em pequeno grupo e em turma.

Considero relevante explicitar porque apresento a realização dos testes de avaliação diagnóstica como uma fase em si mesma e não apenas um meio de recolha de dados.

Em primeiro lugar, porque é o momento em que as crianças contactaram, pela primeira vez, com o programa que utilizaram posteriormente para gravar os seus *podcasts* – o *Audacity*. Assim, as gravações das leituras das crianças foram feitas diretamente no computador, sendo-lhes, inicialmente, apresentado o programa e explicada a sua função e comandos básicos (*play*, *stop*, pausa, gravar, avançar para o fim da gravação, voltar para o início da mesma). Depois de gravar as suas leituras, as crianças tiveram também oportunidade de ver o seu gráfico de gravação e ouvir um excerto da sua gravação.

Desta forma, surge o meu segundo motivo para incluir a gravação dos testes de avaliação diagnóstica nas fases de desenvolvimento do projeto – a motivação. Assim, tencionei que a própria gravação em si, mas principalmente a audição desta gravação desenvolvesse nos alunos o desejo de voltarem a gravar e de se ouvirem, essencial para a boa prossecução do meu projeto. Como referem Moura e Carvalho (2006a) “o *podcast*

apresenta enormes potencialidades em educação, no entanto, elas só serão efectivamente rentabilizadas se forem de encontro às necessidades e expectativas dos alunos” (p. 108).

4.3. Implementação do projeto

4.3.1. Primeira fase – Testes de avaliação diagnóstica de fluência de leitura.

Antes da realização de qualquer gravação, pedi a autorização dos pais ou encarregados de educação dos alunos. Para tal, enviei um pedido de autorização (apêndice 8) pelos cadernos das crianças, após o que iniciei as gravações.

Esta fase foi desenvolvida com uma criança de cada vez, o que me permitiu construir uma relação de maior proximidade com cada aluno, mas também aferir interesses individuais no projeto, ou somente nesta fase. De modo a garantir esta individualização, bem como para evitar ruídos externos à leitura, as gravações foram realizadas numa pequena sala de Expressão Plástica, localizada em frente à sala de aulas do 3.ºA e na sala de apoio educativo, um pouco mais afastada da sala de aulas da turma. Aqui, as crianças tiveram a oportunidade de preparar a sua leitura, lendo o texto para si (silenciosamente ou em voz alta) as vezes que quiseram, antes de iniciarmos a gravação. Este passo é extremamente importante, já que é impossível ler um texto em voz alta com correção sem se conhecer o texto. Como refere 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).

A partir das gravações das leituras das crianças e recorrendo às grelhas construídas para esse efeito, procedi posteriormente à avaliação das leituras realizadas.

4.3.2. Segunda fase – Apresentação do projeto.

A segunda fase foi aquela que correspondeu efetivamente ao início do projeto com as crianças. Aqui, apresentei o meu projeto, mas centrei-me principalmente no concurso dinamizado pelo Ministério da Educação e Ciência, “Conta-nos uma história...”, o qual promove a construção de *podcasts* por alunos do pré-escolar e do 1.º CEB. O meu

objetivo era incentivar as crianças a participarem no meu projeto com entusiasmo, motivadas pela participação num concurso a nível nacional, já que, como refere Hunter (1993 *in* Arends, 1995) “a predisposição antecipatória é uma forma de aumentar o interesse e a motivação do aluno” (p. 351).

Nesta aula, para além da leitura do regulamento do concurso, abordei também o conceito de *podcasts*. Assim, recolhi informação sobre os conhecimentos que as crianças poderiam eventualmente já ter sobre esta ferramenta da Web 2.0, e ajudei no aprofundamento destes conhecimentos. Para tal, mostrei alguns *podcasts* que permitiram alimentar a discussão (*podcasts* individuais de sites como o blog “Era uma vez” e *podcasts* coletivos, como os apresentados para o concurso “Conta-nos uma história...” em edições anteriores).

Ainda no mesmo bloco, mostrei algumas gravações realizadas por mim e pela minha parceira de estágio, explicitando que não se tratava verdadeiramente de *podcasts*, uma vez que não estão publicadas na internet e que mais ninguém pode ter acesso a elas. Pedi, contudo, que as ouvissem com atenção e identificassem o que não estava correto em cada uma delas. Estas gravações foram todas do mesmo texto, mas lidas de formas diferentes. Assim, enquanto uma das gravações apresentava uma leitura correta, as outras tinham incorreções (pouca entoação, leitura sem pausas, leitura entrecortada, incorreta dicção/articulação das palavras). Pretendi, deste modo, poder focar aspetos relevantes para uma boa leitura em voz alta, levando os alunos a uma primeira consciencialização sobre o tema.

A partir destas conclusões e das próprias leituras das crianças, foi construído um cartaz com aspetos essenciais a não esquecer quando lemos em voz alta: “ler primeiro, para preparar o texto”; “respeitar a entoação e o ritmo das frases”; “articular corretamente as palavras”; “manter a concentração na leitura”. Este cartaz foi posteriormente afixado na sala, para futura referência.

4.3.3. Terceira fase – Construção dos textos.

A terceira fase do projeto corresponde à construção dos textos para os *podcasts*.

Para tal, comecei por constituir os grupos. A divisão das crianças em cinco grupos foi praticamente deixada ao seu critério, tendo eu apenas selecionado os “líderes” para

cada grupo, de forma a evitar que os alunos com maior facilidade na escrita e na leitura ficassem todos juntos.

De acordo com o regulamento do concurso “Conta-nos uma história...” os textos para a gravação dos *podcasts* podiam ser retirados de livros ou outros suportes ou serem originais. Optei por serem os próprios grupos a escrever a sua história, ao invés de utilizarem uma já existente, por dois motivos. Por um lado, porque um dos objetivos da professora para aquele período letivo era desenvolver a competência textual dos alunos. Por outro lado, considerei que a escrita das histórias a utilizar para os *podcasts* se constituiria uma força de motivação, o que se veio a verificar.

Cada grupo recebeu um guião para a construção de textos (apêndice 9), a qual se iniciou com a planificação dos mesmos a partir das cartas do jogo “Arca dos Contos”. Este jogo possui cartas divididas em sete categorias, como personagens humanas, lugares, objetos mágicos, entre outras. Tirando uma carta de cada categoria, as crianças ficam com sete palavras/elementos-chave a partir dos quais constroem a sua história. De seguida, o grupo utilizou as informações decididas na planificação para redigir o seu texto, que depois foi revisto. Durante as etapas de planificação, redação e revisão dos textos, circulei por entre os grupos e, com a ajuda da minha parceira de estágio, auxiliei no que foi necessário. A revisão foi a etapa que necessitou mais do meu apoio, sendo que optei por fazê-la grupo a grupo.

Após a redação dos textos, os grupos atribuíram personagens/função de narrador a cada membro, certificando-se de que todos tinham uma parte para ler. Já com o texto redigido a cores diferentes, correspondendo cada cor aos momentos de leitura de cada criança, os grupos passaram à fase de treino da leitura da sua história.

As etapas de planificação, redação, revisão e treino da leitura foram feitas na sala de aula, progredindo cada grupo ao seu ritmo. Deste modo, nem todos terminaram ao mesmo tempo, pelo que as gravações foram realizadas com um grupo de cada vez, à medida que foram terminando os passos anteriores.

Uma vez que no regulamento do concurso “Conta-nos uma história...” era também solicitada uma ilustração por *podcast*, estas foram realizadas maioritariamente após a revisão dos textos. Para a realização das ilustrações, expliquei que estas deveriam conter os aspetos principais da sua história, bem como o título da mesma. Poderiam optar por

fazer cada um uma ilustração, escolhendo-se depois qual a que acompanharia o *podcast*, ou juntarem-se a pares ou todo o grupo para ilustrar o conto numa só folha.

A maioria das crianças optou por fazer a sua própria ilustração, sendo que apenas um grupo escolheu ter alguns desenhos individuais e um coletivo feito por três dos seus membros.

4.3.4. Quarta fase – Gravação dos *podcasts*.

Antes das gravações propriamente ditas, senti a necessidade de reforçar os aspetos da leitura em voz alta que tinham sido discutidos anteriormente, pelo que foi neste momento que apresentei o cartaz construído a partir da discussão em turma e se analisaram cada um dos aspetos. Nessa altura, mostrei também o *podcast* vencedor do concurso no ano anterior, para a categoria em que iriam concorrer.

Por motivos de força maior, as gravações não foram todas realizadas no mesmo espaço, o que já tinha acontecido com a gravação dos testes de avaliação diagnóstica. Assim, embora tivesse tido acesso à sala de Expressão Plástica com alguns grupos, com outros as gravações tiveram que ser desenvolvidas noutros locais (sala dos professores, sala dos computadores da Biblioteca Escolar e mesmo na sala de aula). A melhor opção era, sem dúvida, a sala de Expressão Plástica, dada a sua proximidade à sala de aula do 3.ºA (evitando-se perder tempo em deslocações) e também pelas suas condições (tanto de espaço, como de acústica). Contudo, esta sala nem sempre esteve disponível e eu tive que me adaptar às circunstâncias, aproveitando o tempo e os espaços da melhor forma possível.

As gravações em si incorporaram alguns aspetos que eu não tinha considerado. Assim, embora inicialmente tivesse a intenção de permitir que as crianças se apropriassem do programa *Audacity* e desenvolvessem os *podcasts* de forma mais autónoma, na altura, condicionada pelo tempo, optei por ser eu a controlar o computador, embora fazendo o que as crianças me pedissem (guardar ou descartar as gravações, por exemplo). Contudo, não pude, obviamente, recusar quando algumas crianças me pediram para serem elas a utilizar o programa, verificando que isso não se revelou um motivo de dispersão, nem causou atraso na tarefa. Pelo contrário, as crianças mostraram-se empenhadas e ainda mais envolvidas na tarefa, apropriando-se instintivamente do programa.

Cada fala foi gravada individualmente, para compilação posterior, mas todo o grupo esteve presente. As crianças tiveram a oportunidade de ouvir as suas gravações e regravá-las sempre que consideraram necessário. Para esta decisão, contribuiu também a opinião e os comentários dos restantes membros do grupo, que deveria ser fundamentada, salientando o que não correu tão bem na leitura do colega e o que podia ser modificado para a melhorar. Como refere Barbosa (1995), “a comunicação entre os alunos, a troca de informação «horizontal» e o intercâmbio de conhecimento e reflexão entre grupos não são obstáculos à aprendizagem. São o seu terreno de eleição” (p. 7). Tive também o papel de ir questionando as crianças sobre as gravações, mostrando novamente algumas, sobre as quais pretendia que refletissem.

Em casa, procedi à edição dos *podcasts* com o programa *Adobe Premiere*, juntando os vários ficheiros de som parcelares e incorporando música de fundo.

4.3.5. Quinta fase - Audição e avaliação.

Depois de terminados os *podcasts* procedi à avaliação dos mesmos e do trabalho realizado para a sua construção, com cada grupo. Esta avaliação tomou a forma de entrevista em grupo e foi realizada, mais uma vez, em espaços diferentes, consoante os que estavam disponíveis. Com todos os grupos, expliquei o que iríamos fazer: ouvir o *podcast* finalizado, discutir a nossa opinião sobre ele, bem como sobre o trabalho realizado.

Depois de todos os grupos terem ouvido o seu *podcast*, mostrei-os a toda a turma. Tive, no entanto, que referir que a música de fundo que iam ouvir não seria a final, uma vez que não tinha conseguido autorização ao autor para a utilizar.

Neste momento, procedemos também à escolha das ilustrações que acompanharam as candidaturas ao concurso “Conta-nos uma história...”. Para tal, após a audição de cada *podcast*, mostrei as ilustrações que os elementos desse grupo tinham feito e pedi que toda a turma se pronunciasse sobre qual consideravam que deveria ser anexado ao *podcast*, dando a palavra final ao respetivo grupo.

Como tinha ficado combinado, voltei à sala para mostrar as novas versões dos *podcasts* assim que encontrei outras músicas de fundo apropriadas e que se pudessem utilizar gratuitamente. Neste dia, para além de mostrar os *podcasts* terminados e de estes terem sido mais uma vez aprovados, foi também realizada uma revisão de todo o processo realizado e do conceito de *podcast*.

Com o acordo dos grupos, os *podcasts* foram enviados para o concurso “Contamos uma história...”. Para tal, enviei também um pedido de autorização aos pais (apêndice 10).

O projeto desenvolveu-se ao longo de 9 semanas de estágio curricular. Inicialmente, pretendia utilizar um bloco por semana para desenvolver este projeto; no entanto, rapidamente compreendi que esse tempo seria insuficiente. Desta forma, principalmente no que concerne à gravação e avaliação dos *podcasts*, tive que utilizar outros blocos, sendo que optei por gravar um grupo de cada vez enquanto a minha colega de estágio assegurava a atividade letiva com a restante turma. Assim, este trabalho não poderia ter sido realizado, pelo menos nestes moldes, sem a minha colega de estágio. Num outro contexto, em que apenas pudesse contar comigo própria, as dinâmicas de sala de aula teriam que ser diferentes para possibilitar a gravação de *podcasts* com os grupos. Se houvesse tempo de estudo autónomo, por exemplo, poderia trabalhar com um grupo num canto da sala, controlando o ruído da turma através da oferta de atividades silenciosas, como a realização de ficheiros.

5. Capítulo V - Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo é apresentada e interpretada a intervenção realizada ao longo do projeto, recorrendo-se aos dados recolhidos e às reflexões sobre os mesmos.

Para construir esta interpretação, recorri aos dados recolhidos através dos vários instrumentos utilizados, realizando depois uma análise de conteúdo em que cruzei estes dados e os agrupei em categorias.

Assim, apresentam-se, inicialmente, a análise dos dados obtidos através da aplicação dos testes de avaliação diagnóstica.

De seguida, exploram-se as questões da motivação, associadas quer ao projeto, quer à leitura em voz alta, bem como as implicações que a inibição e nervosismo das crianças podem ter quando se gravam as suas leituras.

Aborda-se também o trabalho de grupo e a sua importância para a realização de um projeto deste tipo.

Por fim, analisam-se as questões explicitamente relacionadas com a leitura, nomeadamente, os aspetos relevantes para a leitura em voz alta; a preparação prévia da leitura oral; a avaliação da leitura em voz alta e a relevância das discussões dos alunos relativamente às suas leituras.

5.1. Análise dos testes de avaliação diagnóstica

A partir da análise dos testes de avaliação diagnóstica da fluência de leitura, pude compreender melhor o nível médio dos alunos em relação a esta competência e às subcompetências associadas.

Em relação ao tempo de leitura, verificou-se uma média de 217 segundos, ainda que alguns alunos tenham necessitado de bastante mais tempo para ler o texto, ocorrendo valores como 460 e 625 segundos, como se pode comprovar pela leitura da figura 1.

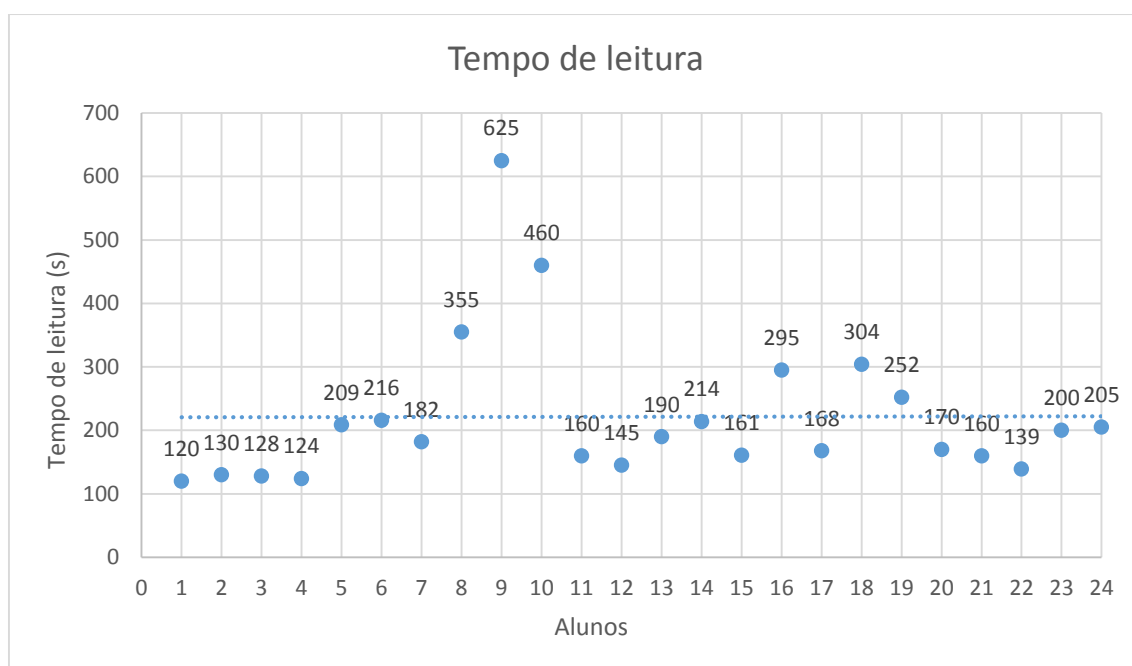


Figura 1 – Tempo de leitura dos alunos nos testes de avaliação diagnóstica.

No que concerne à precisão de leitura (Figura 2), verificou-se que a média de palavras corretamente lidas pelos alunos se situa nos 95,65%, o que significa que a correta articulação das palavras não é uma dificuldade que se saliente nas leituras destas crianças.

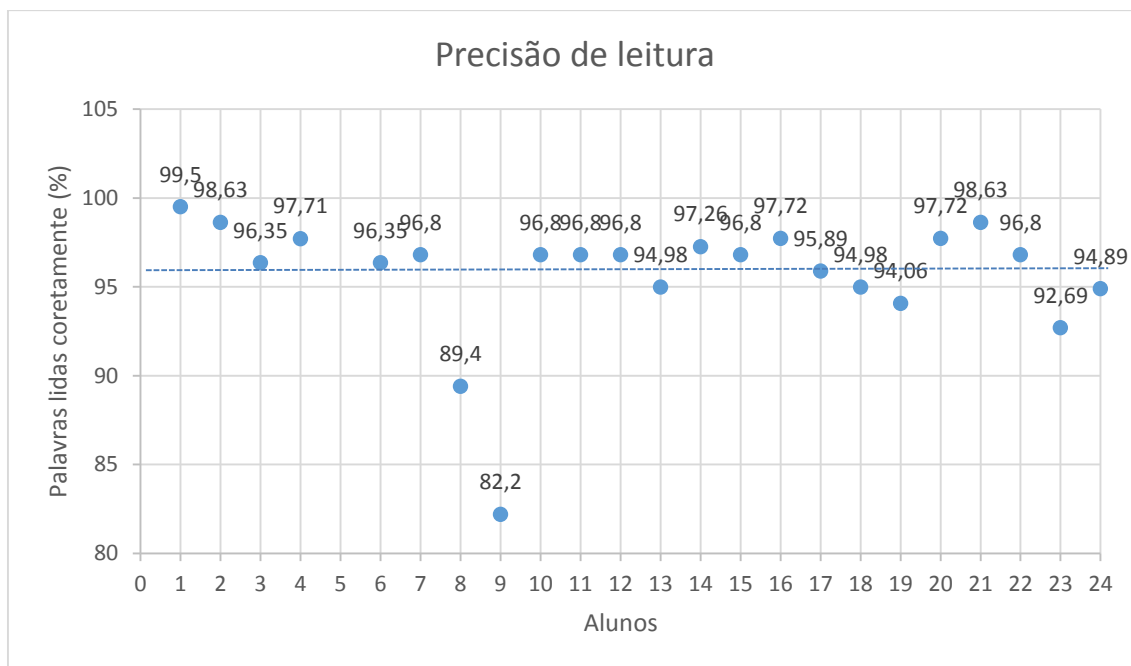


Figura 2 – Precisão de leitura dos alunos nos testes de avaliação diagnóstica.

Já a velocidade de leitura revelou-se um pouco aquém do esperado para este ano de escolaridade, de acordo com o estabelecido pelas Metas Curriculares de Português (2012). Deste modo, enquanto as referidas metas determinam uma velocidade de leitura de, no mínimo, de 110 palavras por minuto, a média dos alunos do 3.º A situa-se, como se pode verificar pela figura 3, nas 62 palavras. O máximo absoluto, no entanto, aproxima-se do valor requerido, com 109 palavras, ainda que o mínimo absoluto esteja verdadeiramente afastado deste objetivo, com apenas 17 palavras por minuto.

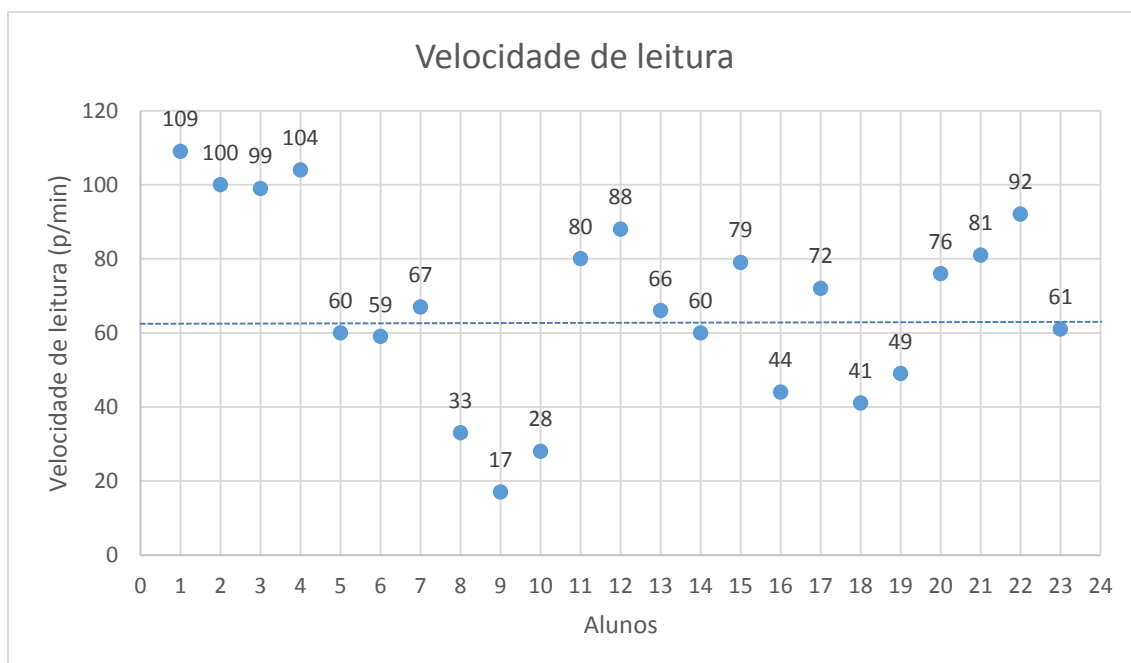


Figura 3 – Velocidade de leitura dos alunos nos testes de avaliação diagnóstica.

Relativamente às palavras lidas incorretamente, foram contabilizadas 216 palavras no total das leituras das crianças, sendo que todos os alunos leram pelo menos uma palavra incorretamente, numa média de 9 palavras incorretas, o que pode ser verificado na figura 4.

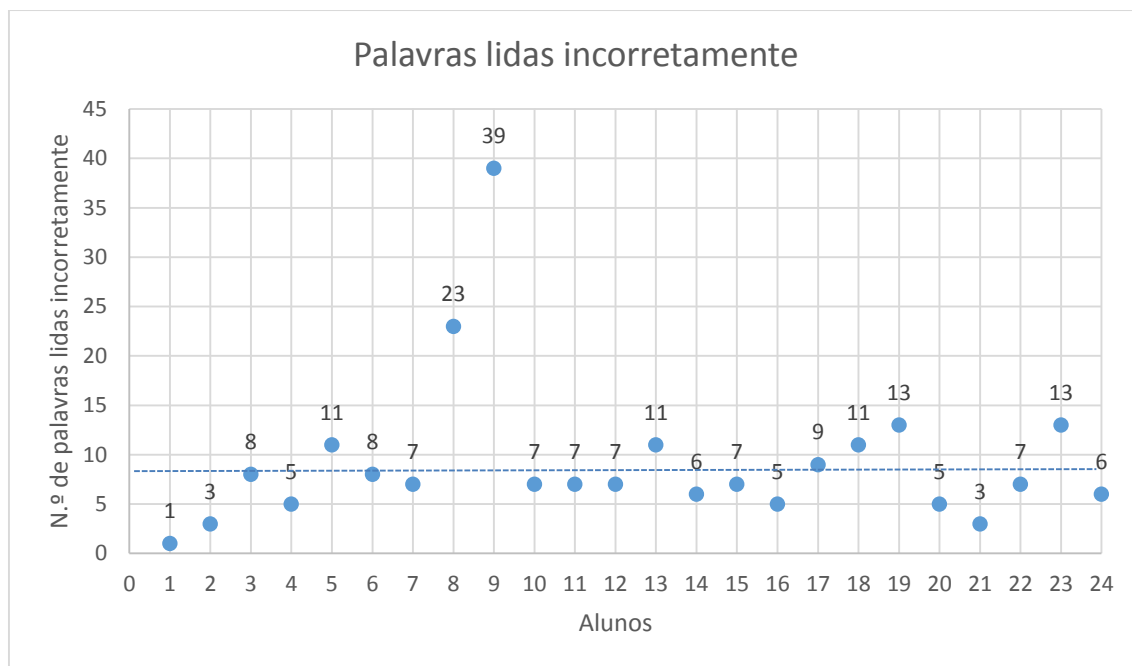


Figura 4 – Número de palavras lidas incorretamente por aluno nos testes de avaliação diagnóstica.

Analisando as palavras que não foram lidas corretamente, é possível dividir os tipos de erros envolvidos em sete categorias: pronúncia incorreta (PI); substituição de palavras (SP); substituição de letras (SL); inversões da ordem das letras (IN); omissões de letras ou palavras (OM); adições de letras ou palavras (AD); e repetições (RE). Foi possível verificar que nem todas as crianças davam os mesmos erros, sendo esta frequência maior relativamente aos erros por substituição de palavras e por omissões, como visível na figura 5. Estes resultados parecem apontar para uma predominância de erros derivados de pouca atenção das crianças na leitura que realizaram, identificando rápida, mas incorretamente as palavras, ou avançando na leitura sem reparar em algumas palavras.

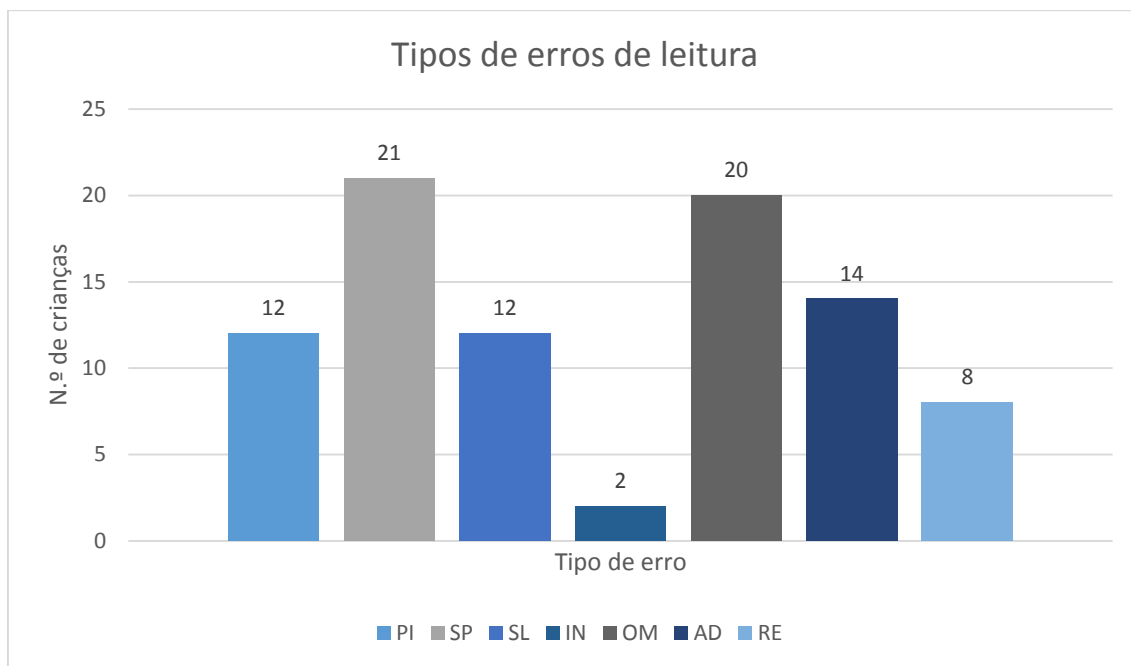


Figura 5 – Frequência dos tipos de erros de leitura nos testes de avaliação diagnóstica.

Nestes erros não foram contabilizados aqueles que as próprias crianças corrigiram automaticamente, sendo interessante verificar que todos os alunos se autocorrigiram pelo menos uma vez, com uma média de 5 autocorreções por criança (figura 6).

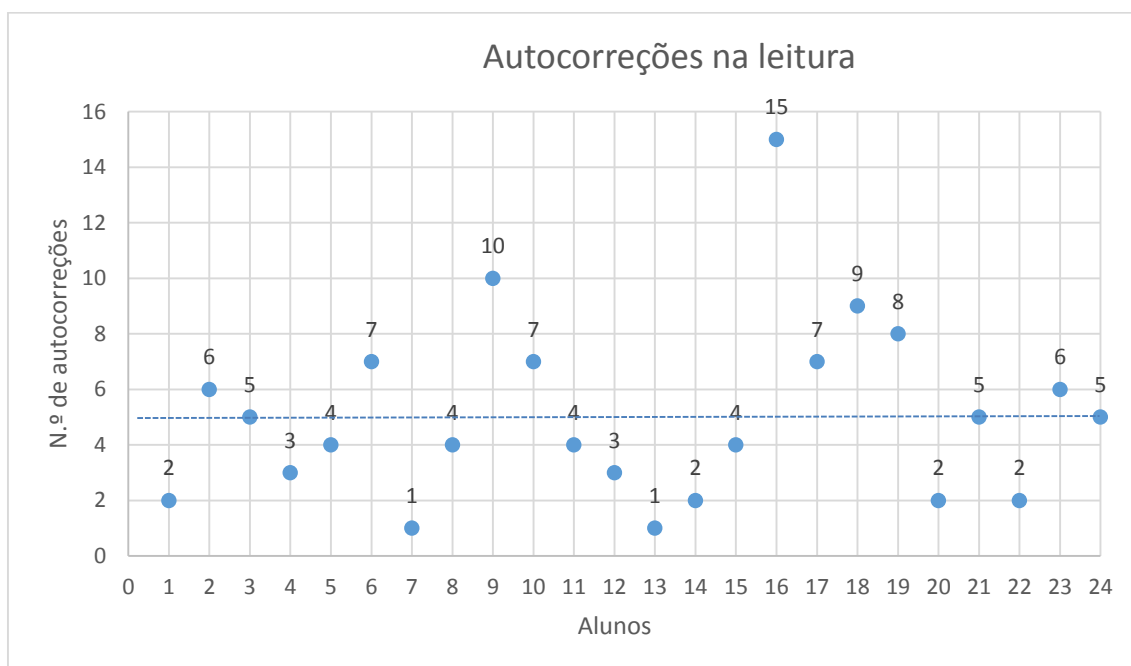


Figura 6 – Quantidade de autocorreções na leitura por aluno nos testes de avaliação diagnóstica.

Relativamente aos aspetos prosódicos da leitura em voz alta - expressão, volume, textura, fluxo e percurso - foi através da análise das leituras com a tabela da escala de leitura oral que recolhi as informações necessárias. Deste modo, pude verificar que a

maioria dos alunos obteve classificações entre 2 e 3, para cada aspeto, numa escala de 0 a 5. O aspeto prosódico em que as crianças revelam menos dificuldade é o volume, sendo que, nos restantes, prevalecem as classificações mais baixas (figura 7).

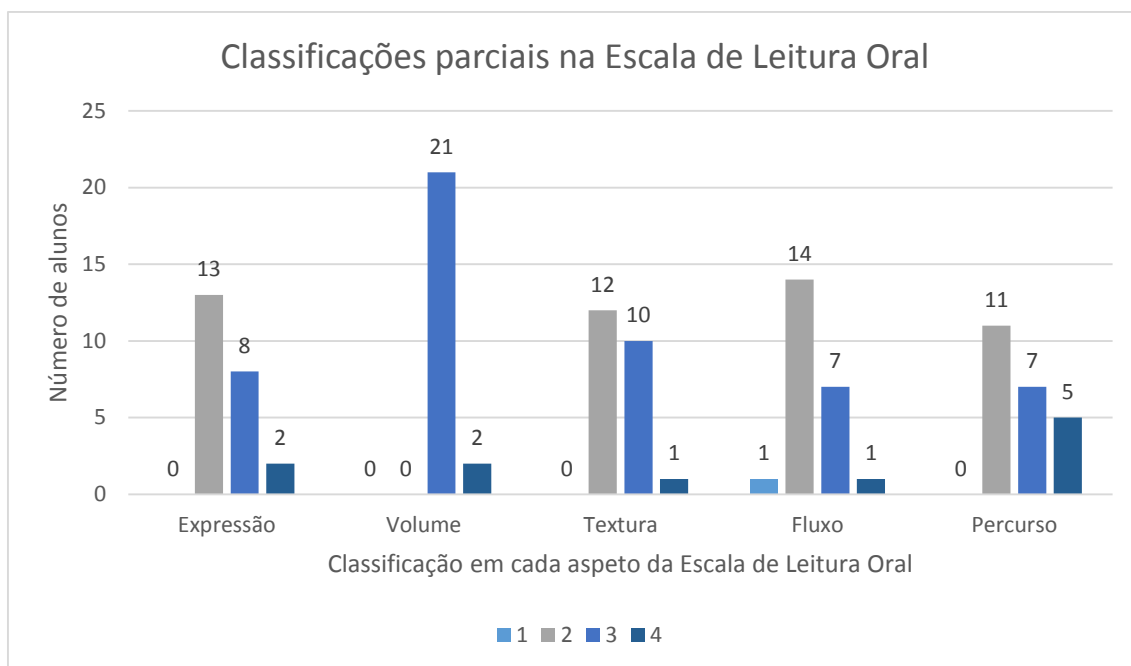


Figura 7 – Classificação dos alunos em cada aspeto da Escala de Leitura Oral, nos testes de avaliação diagnóstica.

Analisando o somatório das classificações em cada aspeto prosódico da Escala de Leitura Oral (figura 8), verificou-se uma média de 13, com duas modas (11 e 12), numa escala cujo valor máximo é 25. Para além disso, classificação mais elevada foi de 19, apenas atingida por um aluno. Com a análise destes resultados, facilmente se verifica que a prosódia na leitura oral dos alunos desta turma pode e deve ser desenvolvida.

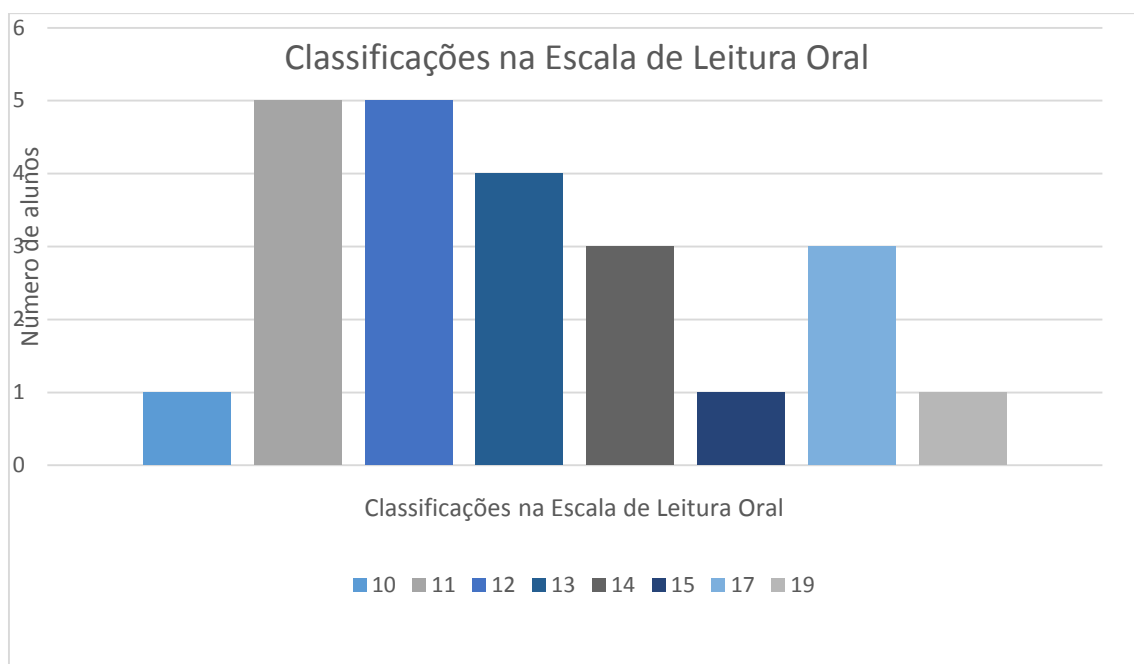


Figura 8 – Classificações dos alunos da Escala de Leitura Oral nos testes de avaliação diagnóstica.

Deste modo, facilmente se depreende que as dificuldades de leitura em voz alta deste grupo de alunos não se prendem tanto com aspetos articulatórios, mas sim prosódicos, sendo especialmente necessário desenvolver a entoação e o ritmo na leitura. Neste sentido, a leitura em voz alta de histórias, ao invés de listas de palavras ou textos de carácter informativo, assume especial importância.

5.2. Desenvolvimento do projeto

5.2.1. Motivação para o projeto e para a leitura em voz alta.

Ao longo de todo o processo, foi notório que o fator motivação teve um papel relevante nas aprendizagens das crianças. Assim, desde o início que os alunos se mostraram empenhados e com vontade de desenvolver este projeto.

Logo quando iniciei as gravações dos testes de avaliação diagnóstica, os alunos mostraram-se ansiosos por participar, perguntando-me constantemente quando seria a sua vez. Claro que, na altura, ainda não sabiam bem o que estávamos a fazer. Contudo, viam os colegas sair da sala comigo para gravar e também o queriam fazer, promovendo-se o seu interesse extrínseco nas tarefas posteriores.

Aquando da gravação dos testes de avaliação diagnóstica, aproveitei também para mostrar o programa que estava a utilizar para os gravar – *Audacity* –, explicando que também eles teriam oportunidade de o fazer no futuro, já que iríamos desenvolver um projeto com este programa. Nem todas as crianças se mostraram entusiasmadas com esta perspetiva, é claro, mas foram várias as que se mostraram curiosas em relação ao gráfico de gravação, fazendo logo uma ligação com a sua leitura e o gráfico criado.

Mostraram-se também entusiasmados com a possibilidade de ouvirem a sua própria voz gravada, sendo que a grande maioria das crianças me pediu, no final da gravação da sua leitura, para se ouvirem, ao que eu acedi, mostrando um excerto da leitura de cada criança.

Quando iniciámos o projeto propriamente dito, tentei motivar os alunos para a construção de *podcasts*, apresentando-lhes o concurso “Conta-nos uma história...” e, a partir daí, desenvolvendo do conceito de *podcast*. Mostrei também exemplos de *podcasts* direcionados a crianças, sendo a resposta dos alunos muito favorável e revelando desejo em ouvir mais *podcasts*. No fim desta aula, a maioria dos alunos mostrou-se interessada e desejosa de criar os seus próprios *podcasts*. Deste modo, creio que pela apresentação de um objetivo concreto (participar no concurso) e pela audição de exemplos do que se pretendia construir, trabalhei ao nível da motivação extrínseca, criando condições para que os alunos se empenhassem nas tarefas subsequentes e que as aprendizagens daí derivadas fossem significativas. Como referem Balancho e Coelho (1994), “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (p. 21).

Na fase seguinte, a construção dos contos, recorri como já referido, a um jogo, criado com esse mesmo objetivo – “A arca dos contos”. Por se constituir uma tarefa de escrita diferente do habitual e recorrendo a material manipulável (os cartões do jogo), esta tarefa foi recebida com muita excitação por parte dos alunos e permitiu que uma tarefa, que nem sempre é do agrado desta turma (redigir textos), fosse facilmente aceite e desenvolvida com empenho. Para além disso, pude observar, à medida que os grupos escreviam os seus contos, que a tarefa principal do projeto (construção dos *podcasts*) não estava esquecida. Pelo contrário, ao escreverem os textos, as crianças revelavam já

estar preocupadas com a gravação dos mesmos, escrevendo-os pensando já na forma como os iriam ler.

Ao iniciar as gravações, todos os grupos estavam ansiosos por começar a gravar. Ao longo das gravações dos grupos, apercebi-me que estes estavam empenhados em conseguir um bom produto final, mostrando-se preocupados em produzir boas leituras, mas também com aspetos mais técnicos, como a forma como juntaríamos as gravações.

É de referir que, por vezes, a excitação das crianças em construir os *podcasts* prejudicou as gravações, já que tinham dificuldade em estar bem sentados e em silêncio, fazendo barulho com as cadeiras e as mãos, por exemplo, e invalidando algumas gravações, ou mesmo estando tão excitados que não se concentravam na tarefa a realizar.

Alguns grupos mostraram-se mais interessados no funcionamento do programa *Audacity* do que outros. No caso dos grupos que quiserem utilizar o programa eles mesmos, creio que isso contribuiu para aumentar o seu interesse no projeto e para uma melhor compreensão do trabalho que estava a ser realizado.

No momento de avaliação do trabalho realizado mostrei, pela primeira vez, os *podcasts* finalizados aos respetivos grupos. Todos os grupos acederam e se mostraram ansiosos por ouvir o *podcast*. Mesmo os grupos que estavam muito agitados acalmaram automaticamente quando mostrei o *podcast*. Em todos os grupos, mesmo que eu não soubesse quem tinha lido determinada fala, seria fácil identificar a criança cuja voz se ouvia, não só pelo facto de os colegas apontarem, ou a própria criança apontar para si, como também pelos sorrisos (envergonhados ou abertos) que faziam. Foi notória a satisfação com que ouviram o seu trabalho.

Quando mostrei todos os *podcasts* em turma, as crianças mostraram-se, mais uma vez, muito interessadas, repetindo as reações que tinham tido na audição em grupo. Fui perguntando o que achavam dos *podcasts*, sendo que me disseram sempre que estavam muito giros e bem-feitos.

Em geral, creio que o papel da motivação foi essencial para este projeto, tendo acompanhado todas as suas fases. Desta forma, as crianças foram-se sempre mostrando empenhadas e preocupadas com o produto que estavam a criar.

5.2.1.1. A participação no concurso “Conta-nos uma história...”:

motivação/desilusão.

Como já referido, apoiei a motivação extrínseca dos alunos no meu projeto na participação no concurso “Conta-nos uma história...”, promovido pelo Ministério da Educação e da Ciência. A grande maioria das crianças mostrou-se entusiasmada por participar, mas com alguma preocupação em concorrer não só com outros grupos de 3.º ano, mas também de 4.º. Frisei que o importante era estarmos satisfeitos com o nosso trabalho e empenharmo-nos no que iríamos mostrar e não tanto sermos os vencedores, já que eram muitos grupos a participar.

Contudo, creio que esta ideia nunca passou realmente para as crianças. Eu desejava que a participação no concurso fosse motor de empenho no trabalho e mesmo desejo em o fazer. Isso aconteceu de facto, mas o que mais se salientou foi o desejo de ganhar. Como refere Estanqueiro (2010), “a competição entre os alunos pode funcionar como estímulo, na medida em que satisfaz o desejo de auto-afirmação e o desejo de ser superior aos outros em algum aspeto” (p. 19).

Isso é completamente natural, sendo apenas meu receio que, dada a grande probabilidade de nenhum dos grupos ser vencedor (no ano passado concorreram 90 grupos à categoria áudio – 3.º/4.º ano), os alunos fiquem desiludidos e percam a motivação e o desejo de participar noutros concursos. Morgado (2001), referindo-se à gestão do erro na aprendizagem, mas cujas palavras podem perfeitamente ser adaptadas à frustração pela perda num concurso, afirma que “o facto de algumas crianças experienciarem sucessivamente situações de insucesso não ajustadamente geridas tenderá a promover nessas crianças uma ameaça à competência com que se auto-percepcionam” (p. 32).

Ao longo do projeto, tanto eu, como a professora cooperante fomos referindo a importância de participarmos e mostrarmos o nosso trabalho, acima da importância de ganhar o concurso; no entanto, aquando das avaliações com cada grupo e da mostra dos *podcasts* à turma, verifiquei que, para muitos, ou mesmo todos, era ainda o desejo de ganhar que perdurava. Exemplificando, quando na mostra dos *podcasts* o SM me perguntou qual dos *podcasts* é que eu achava que ia ganhar, eu lembrei que era um concurso a nível nacional, logo com muitos grupos a concorrer para além dos da turma. Realcei também que, mesmo que o vencedor não fosse da nossa turma, o importante

era participarmos e mostrar o nosso trabalho. Alguns alunos concordaram comigo, mas a maioria mostrou-se algo renitente.

Isso está também relacionado, sem dúvida, com a incompreensão, por parte dos alunos, da dimensão dos grupos que vão concorrer. A turma já participou em concursos a nível de escola, mas nunca em concursos desta dimensão, sendo que mesmo o conceito de concurso nacional foi difícil de interiorizar por parte dos alunos.

5.2.1.2. A influência da timidez/nervosismo dos alunos na construção dos podcasts.

Embora as crianças se tenham mostrado, efetivamente, motivadas para as diferentes tarefas envolvidas no projeto, o facto é que têm todas personalidades distintas, reagindo de forma diversa à gravação das suas vozes. Deste modo, ainda que para muitas crianças o facto de se poder gravar e ouvir a sua voz tenha sido motivador, para outras foi causador de algum nervosismo. Como afirmam Belo e Sá (2005), “sendo a leitura em voz alta uma situação de comunicação, [...] isto poderá criar uma sensação de desconforto para alguns, sobretudo os que são mais tímidos [...] ou aqueles que têm consciência das suas dificuldades” (p. 40).

A primeira vez que me apercebi deste inconveniente foi logo nas gravações dos testes de avaliação diagnóstica. Assim, algumas crianças revelaram algum nervosismo que pode ser explicado, em parte, porque me conheciam mal e, portanto, não tinham à-vontade comigo. Por outro lado, algumas das crianças são, naturalmente, mais tímidas, mostrando-se envergonhadas quando ouviram as suas vozes na gravação.

Nas gravações dos testes de avaliação diagnóstica notei também que, das crianças que leram em voz alta antes da gravação, muitas fizeram-no melhor do que quando foram gravadas (tanto em termos de erros, como de entoação), o que poderá estar associado a algum nervosismo por saberem que estavam a ser gravadas.

Esta questão voltou-se a colocar nas gravações dos *podcasts*. Assim, enquanto a maioria das crianças não revelava incomodar-se por saber que estava a gravar as suas vozes, algumas mostravam-se nitidamente nervosas, o que prejudicava a sua leitura. Efetivamente, verifiquei que, quando alguns alunos sabiam que ainda não estava a gravar e apenas treinavam a sua fala, o faziam bastante melhor do que quando já estávamos a gravar, o que pode revelar ansiedade por quererem dar o seu melhor. Este

aspecto foi especialmente visível no caso da MS, que geralmente é uma leitora segura e que, a partir de certa altura, revelou bastantes dificuldades em gravar a sua fala.

Assim, embora fator de motivação e potenciador de reflexão sobre a leitura em voz alta e consequente melhoria, a utilização de *podcasts* poderá também ter um efeito indesejado com algumas crianças mais tímidas, o qual poderá eventualmente ser dissipado à medida que os alunos se forem habituando a esta atividade e à audição da sua própria voz.

5.2.2. Trabalho de grupo.

Um aspeto fundamental no desenvolvimento deste projeto foi a organização do trabalho em grupos. Como referem Pereira e Azevedo (2005), o pequeno grupo “é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (p. 88).

Deste modo, a partir do momento em que apresentei o projeto, foram constituídos cinco grupos que cooperaram para construir os seus *podcasts* ao longo das várias fases envolvidas.

Foi na redação dos contos que os alunos iniciaram o trabalho dentro dos seus grupos e que começaram as primeiras discussões e decisões em grupo. A escrita colaborativa oferece várias vantagens ao grupo, não só relacionadas com aspetos de partilha, argumentação e negociação, mas também de reflexão sobre a escrita (Viana, 2007).

Por exemplo, verifiquei que a maioria dos grupos (à exceção de um) teve sempre a gravação do *podcast* em mente. Assim, aquando da planificação do texto, decidiram logo quem ficaria com que personagem e quem seria o narrador.

No entanto, à medida que foram avançando na construção dos contos, as decisões iniciais sobre as divisões das falas foram sendo ligeiramente alteradas e apenas na revisão dos textos é que as falas ficaram definitivamente divididas pelos membros dos grupos, embora isso não tenha sido uma tarefa fácil. Tive que acompanhar bastante os alunos para me assegurar que esta divisão era justa.

Na fase das gravações, o trabalho em grupo foi essencial. Desta forma, estando todo o grupo presente nas gravações, foi possível auxiliarem-se mutuamente, para além

de decidirem em conjunto quais as leituras que estavam adequadas para se poderem guardar, e quais as que se deveriam regravar, tentando compreender o que não tinha sido bem conseguido.

Claro que, pelo facto de estar um grupo reunido, quando apenas se gravava uma criança de cada vez também teve os seus inconvenientes, principalmente relacionados com o barulho que, mesmo inadvertidamente, faziam. Foi, então, necessário chamar a atenção para este aspeto, o que as crianças tentaram controlar.

Nem todos os grupos funcionaram tão bem, como é natural, existindo grupos mais coesos e em que todos trabalharam com o mesmo objetivo e grupos que tiveram mais dificuldade em trabalhar juntos ou em se organizarem. O grupo da história “A fonte sagrada” funcionou bastante bem, dividindo tarefas entre todos e, durante as gravações, estando genuinamente preocupados e interessados nas participações de cada membro e não só nas suas. Este grupo viu o trabalho como um verdadeiro trabalho de grupo, cooperando para alcançar um bom resultado.

Outros grupos coesos e cujos membros cooperaram bastante bem entre si foram os grupos dos contos “O Diabo que fica bom” e “O ratinho da montanha”. Houve, no entanto, grupos em que esta cooperação e união não esteve tão visível. É o caso do grupo que escreveu “A aventura do anão noutra dimensão” em que se verificou que nem todos os membros estavam empenhados da mesma forma e concentrados na tarefa que estavam a realizar. Enquanto o TG e o DG estavam empenhados e realmente preocupados em fazer um bom trabalho, os restantes membros distraíam-se com facilidade e causavam ruído que prejudicava o trabalho do grupo.

Neste grupo, senti também uma certa animosidade entre os seus membros. Embora sejam geralmente amigos (e tenham sido eles a escolher o grupo), não foi incomum zangarem-se no recreio e isso refletir-se no trabalho realizado em sala de aula. Nas gravações, quando um colega revelou dificuldade em gravar as suas falas, chegaram mesmo a sugerir retirar-lhe as falas totalmente e distribuí-las entre si, sendo necessário relembrar-lhes que eram um grupo e que todos tinham que participar. Felizmente, este percalço foi ultrapassado e quando, no dia seguinte o aluno em questão mostrou uma grande melhoria na sua leitura, todo o grupo se revelou satisfeito e verbalizaram-no ao colega.

Este encorajamento e felicitação por parte dos colegas foi também visível noutros grupos, como no grupo do conto “O ratinho da montanha”. Considero este aspeto muito importante no trabalho de grupo, aumentando a autoestima dos alunos que estavam a sentir mais dificuldade e elevando o seu sentido de pertença ao grupo. Neste sentido, Pato (1995) afirma que “um ambiente de confiança nos colegas, de lealdade, de respeito e de solidariedade aumenta a auto-confiança, ajuda a afirmação dos tímidos e inviabiliza autoritarismos” (p. 50).

Este aspeto foi extremamente relevante no grupo da história “O super-herói”. Aqui, os colegas começaram por ter uma atitude incorreta em relação à leitura do BN, rindo-se abertamente da mesma. Nas aulas, o BN costuma ser um elemento perturbador, o que pode criar algum descontentamento nos colegas e justificar por que não foram mais complacentes com as suas dificuldades de leitura. Ao contrário do que me tinha apercebido até aí, o BN revelou uma autoestima baixa, pelo menos no que concerne às suas capacidades de leitura, dizendo mesmo: “É melhor eu não ler... Eu não ler fala nenhuma... Eu não sei ler bem!”. Ainda assim, creio que a gravação do *podcast* foi até benéfica neste sentido, visto que a audição da sua boa leitura e a posterior aprovação dos colegas foram notoriamente apreciadas pelo BN.

Em praticamente todos os grupos, salientou-se um líder que organizou o trabalho do grupo. Apenas no grupo do conto “A aventura do anão noutra dimensão” não houve um líder apenas, mas dois alunos que desempenharam esta função, o DG e o TG. Nos outros grupos, os líderes corresponderam àqueles que eu tinha selecionado para criarem os grupos, à exceção do grupo do conto “A fonte sagrada”, em que a criança que eu tinha selecionado, embora sendo um bom leitor e um aluno com bons resultados académicos, não tem efetivamente qualidades de líder, sendo mais tímido e preferindo deixar as decisões para os colegas. Este grupo começou, assim, com um líder passivo; no entanto, o AF rapidamente se revelou como líder efetivo e democrático do grupo, organizando quer as tarefas associadas às fases anteriores, quer a própria gravação do *podcast*.

Quando questionados sobre a forma como trabalharam em grupo, aquando da avaliação do projeto, a resposta inicial de todos os grupos foi sempre rotundamente favorável. Apenas os grupos dos contos “O super-herói” e “O ratinho da montanha”, quando insisti na questão, admitiram que nem sempre foi fácil trabalhar em grupo,

remetendo para a dificuldade em dividir as falas e para as decisões ao nível da escrita do conto, respetivamente. Não quer isso dizer, todavia, que os outros grupos não tenham tido dificuldades em trabalhar em conjunto em determinada fase do projeto. É natural que passado algum tempo (a avaliação já só foi realizada depois das férias de natal) estas questões já não sejam relevantes e, como tal, sejam esquecidas.

A organização em trabalho de grupo foi assim essencial, não só por possibilitar uma reflexão conjunta sobre as leituras dos membros dos grupos, mas também pelo desenvolvimento de competências de liderança e organização. Para além disso, permitiu ainda a tomada de consciência da necessidade do trabalho cooperativo para se alcançarem os mesmos fins, em que o trabalho de cada um é útil e valorizado. O facto de alguns grupos terem mesmo passado por desavenças, questões de baixa autoestima ou sentimentos de desvalorização que foram ultrapassados é, só por si, um fator importante de aprendizagem, pondo as crianças em confronto com os sentimentos dos outros e com os seus próprios sentimentos. Como afirma Pato (1995), “os conflitos são próprios de fases de adaptação e constituem efectivamente um obstáculo no processo de estruturação do grupo; mas a superação desse obstáculo favorece a coesão do grupo e enriquece a sua dinâmica” (p. 30).

5.3. Leitura

5.3.1. Aspetos de uma boa leitura em voz alta.

Os aspetos a que é necessário atentar para se realizar uma boa leitura oral foram sendo discutidos ao longo do projeto, começando pela criação do cartaz com os mesmos e pela sua discussão.

Assim, o cartaz construído foi apresentado em sala de aula e os seus pontos discutidos: “ler primeiro, para preparar o texto”; “respeitar a entoação e o ritmo das frases”; “articular corretamente as palavras”; “manter a concentração na leitura”. Discuti cada aspeto com as crianças, lembrando e clarificando o seu significado.

Em relação ao primeiro aspeto, os alunos referiram ser importante preparar a leitura do texto para não se enganarem a ler as palavras e também, para terem conhecimento do que se segue no texto e, depreendo eu, não serem surpreendidos com uma palavra que não conheçam ou enganarem-se na entoação de uma frase.

No caso da entoação e do ritmo, referiram que não podíamos ler nem muito depressa, nem muito devagar e que tínhamos que usar entoação. Quando pedi um exemplo, referiram as perguntas, explicando que tínhamos que fazer “voz” de pergunta.

A palavra “articulação” suscitou dúvidas pelo que expliquei que ia dizer um enunciado e que deveriam identificar o que não estava correto. Assim disse: “Vou prali cmer”. Os alunos perceberam o que pretendia com as palavras que tinha pronunciado incorretamente. Uma das crianças disse mesmo: “Aahhh, é dizer bem as palavras!”.

O último aspeto também suscitou algumas dúvidas, pelo que explicitiei que não podíamos fazer uma leitura correta se estivéssemos a pensar noutra coisa.

Não apresentei o cartaz com a celeridade que tinha planeado. No entanto, creio que essa questão não foi um problema ou entrave. Assim, verifiquei que os alunos ainda se recordavam dos aspetos mais importantes a ter em consideração na leitura em voz alta. Penso que esta foi mesmo a altura ideal para apresentar o cartaz e rever estes aspetos. As crianças encontravam-se na fase final de construção dos textos e iam, deste modo, começar a gravar os *podcasts*, pelo que, com a discussão desse dia, puderam relembrar estes aspetos, a que recorreram quer no treino da leitura, quer na própria gravação do *podcast*.

Este cartaz foi afixado na sala de aula e fui-me referindo a ele quando as crianças treinavam a leitura dos seus contos e também noutras situações (como, por exemplo, quando liam em voz alta um exercício ou um excerto de um texto de trabalho).

Ao longo das gravações, fui sempre referenciando o cartaz, quando assim se justificava, de acordo com os comentários dos alunos às suas próprias gravações ou às gravações dos colegas. Para além disso, quando não conseguiam identificar o que não estava correto na leitura, pedia-lhes para se recordarem do cartaz e enumerar os aspetos discutidos, o que ajudou bastante as crianças a perceber o que não estavam a conseguir fazer bem e a tentar melhorar.

Penso que as referências aos aspetos trabalhados anteriormente sobre a leitura em voz alta foram relevantes e permitiram fazer a ligação com o que se estava a passar especificamente, com o que já tinha sido abordado mais teoricamente.

Retrospectivamente, poder-me-ia ter lembrado de ter o cartaz presente na sala em que estivesse a fazer as gravações com cada grupo, permitindo que as próprias crianças recorressem a este material para tanto guiar a sua leitura em voz alta, como refletir

sobre as suas dificuldades. Contudo, os problemas logísticos não o facilitaram, dada a impossibilidade de realizar as gravações numa só sala. Por outro lado, as crianças mostraram lembrar-se do cartaz e dos aspetos a que me referia, pelo que talvez tenha sido suficiente. Para além disso, se tivesse o cartaz, poderiam estar mais predispostas a procurar esses aspetos na leitura dos colegas ou mesmo a corrigir a sua leitura antes das gravações, o que poderia diminuir o número de comentários ou enviesar a participação das crianças nestes comentários.

5.3.2. Preparação da leitura.

Um dos aspetos da leitura em voz alta que pretendia que as crianças desenvolvessem era a perceção da necessidade de preparar esta leitura. As próprias metas curriculares apontam para esta necessidade, sendo um dos descritores de desempenho para a Educação Literária no 3.º ano, “Ler em voz alta, após preparação da leitura” (p. 24).

Assim, aquando dos testes de avaliação diagnóstica, pedi que as crianças lessem o texto para si, primeiramente, e só depois gravássemos a sua leitura. Embora lhes tenha dito que poderiam ler o texto as vezes que quisessem, todas as crianças, sem exceção, optaram por lê-lo apenas uma vez e, visivelmente, apenas porque eu o pedi. Mesmo esta leitura foi, para muitas crianças, demasiado rápida e sem prestarem realmente atenção ao texto e aos aspetos em que teriam maior dificuldade a ler em voz alta para a gravação. Pelo contrário, esta leitura foi feita apenas para me satisfazerem, sem lhe atribuírem significado e sem a perspetivarem como uma preparação para a leitura para a gravação. Nesta fase, os alunos não tinham, então, a noção da necessidade de preparem um texto antes de o lerem em voz alta.

É de referir que uma das crianças me disse que não precisava de ler o texto primeiro e que podia gravar logo. Expliquei-lhe que era importante conhecer o texto primeiro, para que pudesse realizar uma boa leitura. Ainda assim, reafirmou que queria gravar logo, ao que eu assenti. Contudo, ainda no primeiro parágrafo, e dando-se conta da dificuldade que estava a ter, pediu-me para parar a gravação e para ler o texto primeiro. Ao ser confrontado com a evidência, que não poderia fazer a sua melhor leitura em voz alta possível sem antes conhecer o texto, o aluno reconsiderou.

Para esta preparação da leitura, algumas crianças optaram por ler o texto em voz alta, enquanto outras o leram silenciosamente, sendo que dei autorização para que o fizessem como desejavam. Apesar de não ter anotado cada um dos comportamentos dos alunos, construí a percepção de que aqueles que leram silenciosamente foram os que demonstraram menor dificuldade na leitura em voz alta. Talvez isso revele que as crianças com maior autonomia na leitura, não precisam de ler o texto em voz alta para o prepararem, bastando-lhes realizar uma leitura silenciosa para obterem bons resultados numa leitura oral posterior.

Retomei a questão da preparação da leitura quando os alunos estavam a terminar de redigir as suas histórias, através da discussão sobre o cartaz dos aspetos essenciais na leitura em voz alta. Este é o primeiro aspeto que aparece no cartaz e quando perguntei porque era relevante, obtive respostas de alunos como: “Para não nos enganarmos nas palavras” e “Para sabermos o que vem a seguir”. Esta percepção deriva, com certeza, das discussões usuais sobre as fases do nosso trabalho. Frisei sempre que antes de irmos gravar o *podcast* teriam que treinar a leitura do seu texto, sendo que os alunos facilmente compreenderam a razão desta tarefa.

No processo de revisão do texto, como já foi referido, optámos por reescrever as histórias, utilizando cores diferentes consoante as divisões das falas realizadas pelos alunos, o que se revelou uma mais-valia na fase de treino da leitura, permitindo que as crianças identificassem a sua parte facilmente. Outra hipótese teria sido, com certeza, cada criança ter uma cópia do texto com apenas as suas falas sublinhadas.

Já na fase de gravação dos *podcasts*, os grupos tomaram diferentes decisões no que concerne ao treino da leitura imediatamente antes das gravações das falas (figura 9). Ainda que todos os grupos tivessem já treinado a sua leitura em voz alta, este treino tinha ocorrido há já pelo menos uma semana.

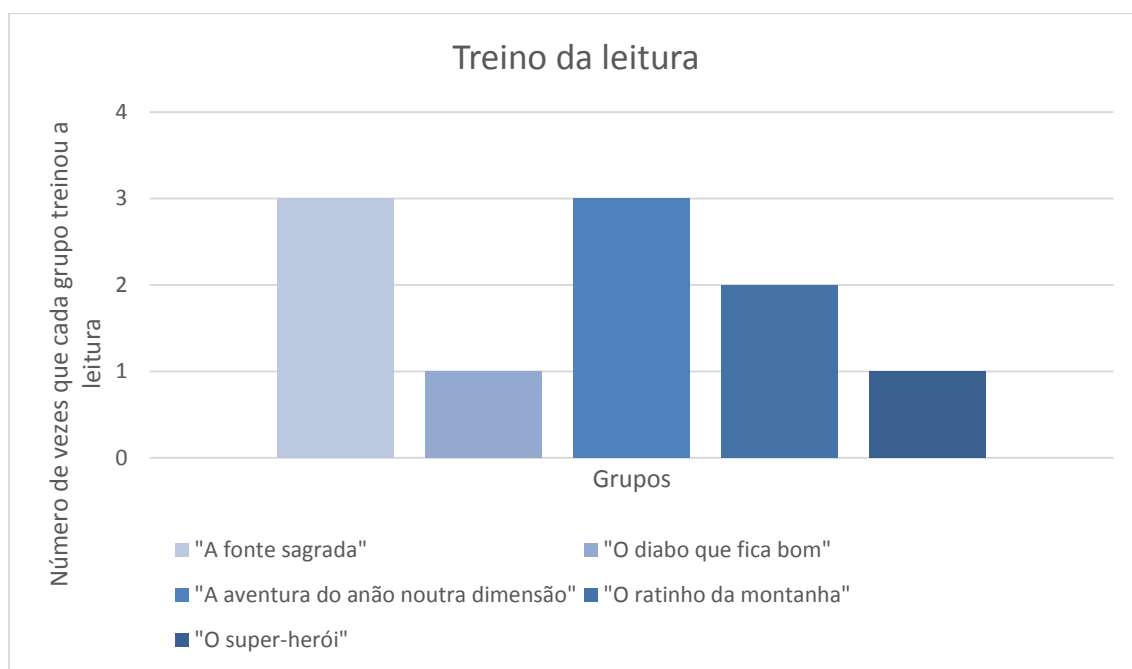


Figura 9 – Número de vezes que cada grupo treinou a leitura da sua história antes de iniciarem as gravações.

No caso dos dois primeiros grupos a gravar, (os grupos que escreveram as histórias “A fonte sagrada” e “O Diabo que fica bom”) a iniciativa de treinarem mais uma vez a leitura do seu conto partiu deles próprios. Contudo, a quantidade de leituras feitas pelos grupos não foi homogénea: enquanto o grupo que escreveu “O Diabo que fica bom” apenas leu o texto uma vez, o grupo que redigiu a história “A fonte sagrada” leu o texto três vezes, integralmente nas duas primeiras vezes e apenas as falas das personagens na terceira. Este comportamento pode estar relacionado com o facto de o grupo do conto “O Diabo que fica bom” ter terminado o seu conto mais cedo e, consequentemente, dispor de mais tempo para treinar a sua leitura e adquirir mais à vontade com o texto. Por outro lado, todos os elementos do grupo ficaram satisfeitos com esta primeira leitura de treino, pelo que não consideraram necessário repeti-la. Já no caso do grupo do conto “A fonte sagrada”, houve lugar a comentários às duas primeiras leituras, pelo que o grupo considerou necessário treinar alguns aspetos específicos (falas das personagens), de modo a se sentir confiante na sua leitura.

Os outros três grupos não tiveram a iniciativa de ler o texto mais uma vez, antes de gravarmos, o que, por si, não quer dizer que não se apercebessem da importância de ler o texto primeiro, podendo simplesmente estar à espera das minhas instruções, já que era uma situação nova e não sabiam bem como se processariam as gravações.

Assim, quando o sugeri, as crianças concordaram rapidamente, tendo mesmo realizado mais do que uma leitura.

Concluo, assim, que ao longo do desenvolvimento do projeto as crianças se foram realmente apercebendo que a leitura em voz alta tem de ser preparada, sendo necessário conhecer o texto e apercebermo-nos das nossas dificuldades específicas de leitura. Neste caso concreto, os alunos conheciam já profundamente o texto a ler em voz alta, uma vez que foram os seus autores. Isso não invalida, no entanto, que a preparação da leitura em voz alta seja menos importante. Mesmo conhecendo o texto, os alunos necessitaram de treinar a sua leitura várias vezes para se sentirem seguros, inclusivamente, no momento imediatamente anterior às gravações.

5.3.3. Avaliação da leitura oral.

O desenvolvimento deste projeto permitiu-me igualmente refletir sobre os moldes em que é feita a avaliação da leitura oral das crianças, tendo-se esta reflexão iniciado aquando da avaliação dos testes de avaliação diagnóstica realizados às crianças.

Ao avaliar a leitura das crianças em casa, percebi que, aquando da gravação das leituras, não tinha ficado com uma ideia exatamente correta do nível de leitura das crianças. Assim, a maioria dos alunos leu melhor e mais depressa do que me tinha parecido quando os gravei.

Esta diferença entre a avaliação informal no momento da leitura e a avaliação *a posteriori* fez-me refletir sobre a qualidade da avaliação da leitura que é feita, geralmente, nas salas de aula, logo após a leitura de cada aluno. É realmente impossível estar sempre a gravar as crianças para depois analisar as suas leituras, mas há que ter em conta que a avaliação que fazemos no momento pode não ser a mais correta. Neste sentido, Viana (2009) sugere a utilização de registos de observação de leitura, os quais se podem focar um ou mais aspetos da leitura, como a velocidade ou precisão de leitura, e que permitem o registo da informação *in situ* e, consequentemente, avaliar o mais corretamente a leitura do aluno. Belo e Sá (2005) sugerem igualmente uma avaliação formativa da leitura, em conjunto com os alunos e recorrendo a grelhas de avaliação da leitura que poderão ser preenchidas pelos alunos e/ou professor, mas admitem a dificuldade em coordenar a sua utilização com a gestão do tempo de aula.

Para avaliar estas leituras recorri à já referida tabela de avaliação dos testes de avaliação diagnóstica (apêndice 7), tendo ficado satisfeita com a sua empregabilidade para aquele fim específico. Apenas a parte da escala de leitura oral (anexo 3) se revelou mais difícil. Na verdade, mesmo tendo os critérios da escala bem definidos, a avaliação não deixa de ser subjetiva. Assim, tive que rever muitas avaliações pois, à medida que ia avaliando as leituras de outros alunos chegava a encruzilhadas do género: “Se dou 4 a X, então o Y também tem que ter”, o que me levou a ter de ouvir algumas leituras novamente para me poder sentir à vontade com as avaliações realizadas. Mais uma vez me confrontei com a dificuldade de se fazer uma avaliação correta e objetiva da leitura oral das crianças no momento em que esta é realizada.

Ao longo da construção dos *podcasts*, já não centrei a minha avaliação em aspetos tão específicos como nos testes de avaliação diagnóstica (tempo de leitura; palavras corretamente lidas; escala de leitura oral; etc.), mas sim no empenho das crianças em fazer uma boa leitura, a identificar o que não tinha corrido bem nas primeiras leituras e a tentar melhorá-las.

Mais do que avaliar quantitativa ou qualitativamente as leituras em voz alta das crianças, parece-me importante fornecer-lhes os meios para se aperceberem das suas dificuldades e para as poderem superar, sabendo explicitamente os aspetos constituintes de uma boa leitura em voz alta.

Para além disso, creio que é também muito relevante a heteroavaliação realizada pelos colegas. Ao refletirem sobre a leitura dos outros, os alunos são levados a refletir sobre as bases de uma boa leitura e, a partir daí, à reflexão sobre a sua própria leitura. Adicionalmente, o feedback dos colegas pode confrontar a criança com aspetos de que esta não se aperceberia sozinha, conduzindo-a à sua aprendizagem.

5.3.4. Discussão sobre as leituras.

O foco deste projeto assentou na possibilidade de as crianças ouvirem as suas leituras e as dos colegas do seu grupo e, pela reflexão e discussão sobre elas compreenderem as suas falhas e, assim, melhorar.

Durante a realização dos testes de avaliação diagnóstica verifiquei que algumas crianças, ao ouvirem a sua leitura, ficaram com a perceção das suas incorreções, pedindo-me para gravarem novamente.

Para além disso, é também de referir que alguns alunos me questionaram sobre o significado do gráfico de gravação, sendo que, quando o conseguiram interpretar, puderam fazer algumas conclusões: “Ah, então nesta parte falei muito baixinho...”; “Aqui, não tem nada, quer dizer que não estava a falar?”. Demonstraram, assim, através da visualização do gráfico, reconhecer já algumas dificuldades na leitura em voz alta, relativamente às amplitudes dos sons das suas vozes, bem como às pausas no discurso.

Para a assimilação e compartimentação dos aspetos a que os alunos deviam atentar nas suas leituras, foi essencial a mostra de exemplos de “*podcasts*” criados por mim e pela minha colega de estágio que apresentavam a leitura do mesmo texto, ainda que só uma leitura fosse correta e o cartaz criado a partir desta discussão.

Como seria de esperar, foi na fase das gravações dos *podcasts* que ocorreram as maiores aprendizagens neste sentido. Assim, as crianças puderam ouvir as suas gravações e as dos seus colegas de grupo e decidir se estas estavam de acordo com os seus critérios ou se as teriam de repetir. Para tal, tiveram que explicar aos colegas e a mim própria o que não estava correto com a leitura e o que poderia ser feito para a melhorar, para o que se basearam também no cartaz sobre os aspetos da leitura em voz alta.

No entanto, mesmo antes do início das gravações, quando cada grupo treinou, pelo menos mais uma vez, a leitura do seu conto, surgiram logo comentários relativos às leituras.

Por exemplo, no primeiro grupo a gravar, o do conto “A fonte sagrada”, durante as leituras de treino iniciais, quase todos os membros do grupo tiveram algo a dizer, relativamente à leitura dos colegas (sem se ouvirem a si próprios é notoriamente mais fácil avaliar a leitura dos colegas do que a sua própria leitura). O mesmo se verificou nos grupos das histórias “O Diabo que fica bom” e “O super-herói”, não sendo tão visível nos restantes grupos, que apenas revelaram compreender que as leituras não tinham sido perfeitas, mas sem se focarem nas razões subjacentes.

Com a possibilidade de, após se começarem as gravações com o *Audacity*, poderem ouvir as leituras as vezes que necessitassem e terem de decidir se essas leituras podiam ser guardadas ou se era necessário regravá-las, os alunos tiveram, efetivamente, que refletir sobre estas, podendo agora, para além de avaliar as leituras dos colegas, avaliar também as suas próprias leituras.

Nos vários grupos, notei diferentes preocupações nas análises das leituras do grupo. Assim, enquanto uns grupos deram mais atenção ao volume, outros concentraram-se nas questões do ritmo (pausas). Creio que o facto de se terem salientado estes dois aspetos pode estar relacionado com as crianças terem tido acesso ao computador, quer mexendo no programa, ou apenas vendo-me a mim mexer. Assim, puderam ver o gráfico que se forma com as suas gravações, na qual rapidamente aprenderam a distinguir momentos com som de momentos de silêncio (sem amplitude nenhuma), e sons altos (grande amplitude) e baixos (baixa amplitude). Não é de estranhar, então, que identificassem mais rapidamente aqueles aspetos que podiam observar, para além de ouvir, ainda que, provavelmente, mesmo sem o fator visual estes fossem os aspetos que mais facilmente se perceberiam. Ainda assim, o fator visual teve certamente influência e, talvez por esta razão, outros aspetos que se poderiam notar na audição, mas não visualmente, como a entoação e a articulação não foram tão comentados, embora as crianças acabassem por os identificar com algumas perguntas minhas ou ouvindo partes em particular das gravações.

É de referir que, na fase de avaliação do projeto, os motivos salientados pelas crianças para se regravam algumas falas foram, principalmente, os ruídos (quer do grupo, quer exteriores), o volume das vozes, os erros de articulação e as pausas. Nem sempre os aspetos salientados na avaliação corresponderam ao que eu própria verifiquei durante as gravações. Por exemplo, o grupo da história “O ratinho da montanha” teve especial atenção às questões do ritmo, durante as gravações, no entanto, na avaliação, foi a articulação que referiram (“enganos nas palavras”).

Nem todas as leituras mereceram comentários, sendo que várias foram logo aceites quer pelos colegas, quer pelo próprio leitor. Nos vários grupos, notei a prevalência de uma diminuição dos comentários ao longo do tempo de gravação das falas dos *podcasts*. Efetivamente, à medida que os grupos foram avançando na gravação das falas, as leituras foram melhorando, obtendo os alunos bons resultados sem terem de repetir tantas vezes as suas falas. Contudo, creio que a diminuição de comentários e pedidos de regravações não esteve somente relacionada com a melhoria das leituras, mas também com o facto de os alunos estarem a ficar fatigados e desejosos de terminar aquelas atividades.

Pelo contrário, no grupo que escreveu o conto “O ratinho da montanha”, os comentários e regravações das falas aumentaram à medida que avançavam nas gravações. Esta diferença pode estar relacionada com a mudança de espaço (para a sala de aula) e com a duração da gravação que se prolongou para o intervalo, provocando-me alguma ansiedade, que pode ter afetado inconscientemente o comportamento das crianças.

Através do preenchimento das tabelas de observação (apêndice 11), foi-me possível analisar a duração das gravações, as paragens, os comentários aos colegas e as regravações

O tempo de gravação variou entre os 40 minutos e uma hora (figura 10). O grupo da história “O Diabo que fica bom” foi o que demorou menos tempo nas gravações, mas foi também o que escreveu o texto mais pequeno.

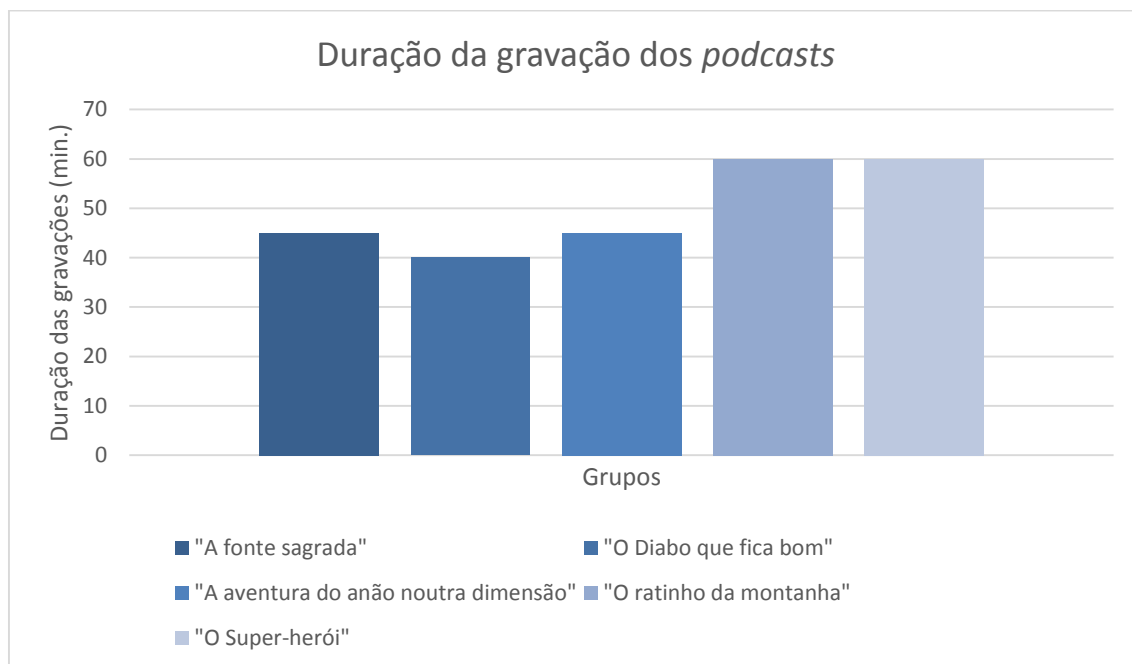


Figura 10 – Duração da gravação dos podcasts.

Analisando as tabelas preenchidas, pude também verificar que todos os pedidos de regravações corresponderam efetivamente a regravações, isto é, que quando uma criança verbalizava que determinada fala deveria ser regravada, o grupo concordava. Em geral, os grupos realizaram um número semelhante de regravações (mesmo que com uma frequência diferente ao longo do tempo de gravação), como se pode verificar na figura 11.

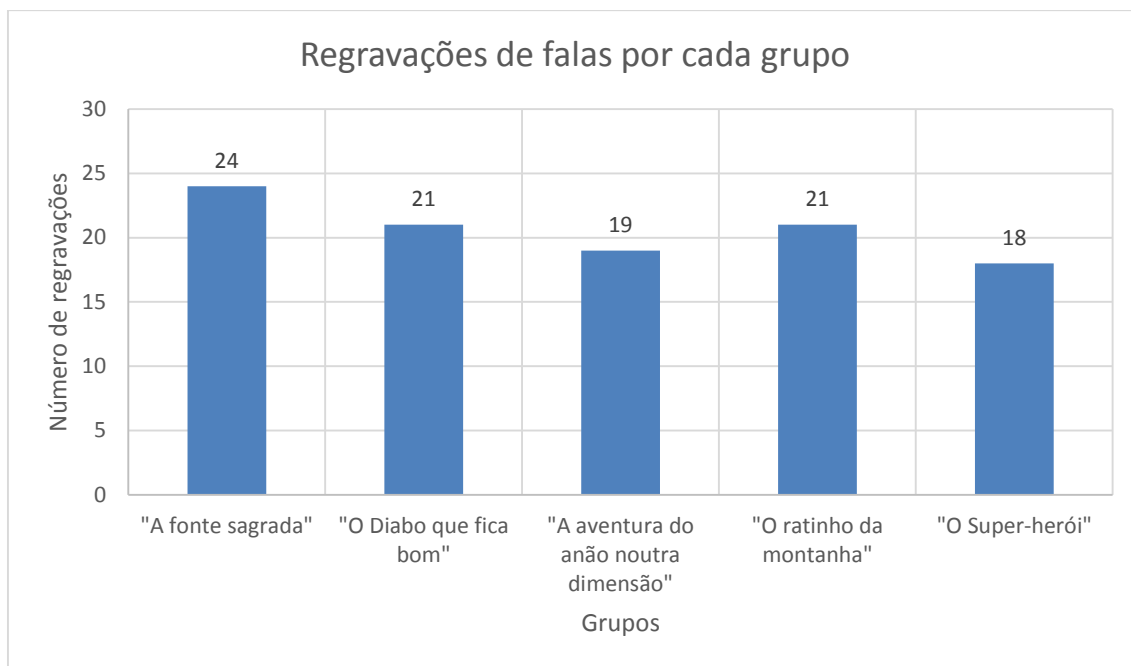


Figura 11 – Número de regravações por cada grupo.

Verifiquei também que o número de gravações parciais, isto é, em que a criança não gravava a sua fala até ao fim, foi visivelmente baixo - uma média de quatro paragens por grupo, sendo o grupo do conto “A aventura do anão noutra dimensão” o que fez mais paragens, num total de 7 (figura 12). Assim, na maioria das vezes, os alunos liam a sua fala toda até ao fim, mesmo que se apercebessem de algum erro durante esta leitura, e só depois de ouvirem a gravação é que se pronunciavam.

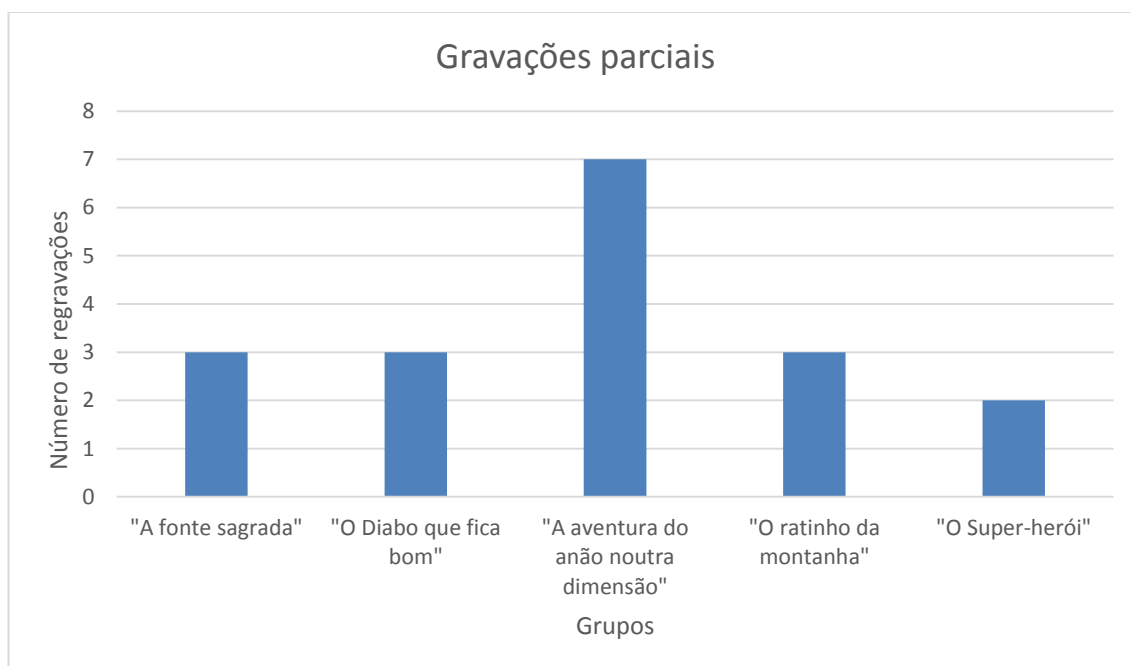
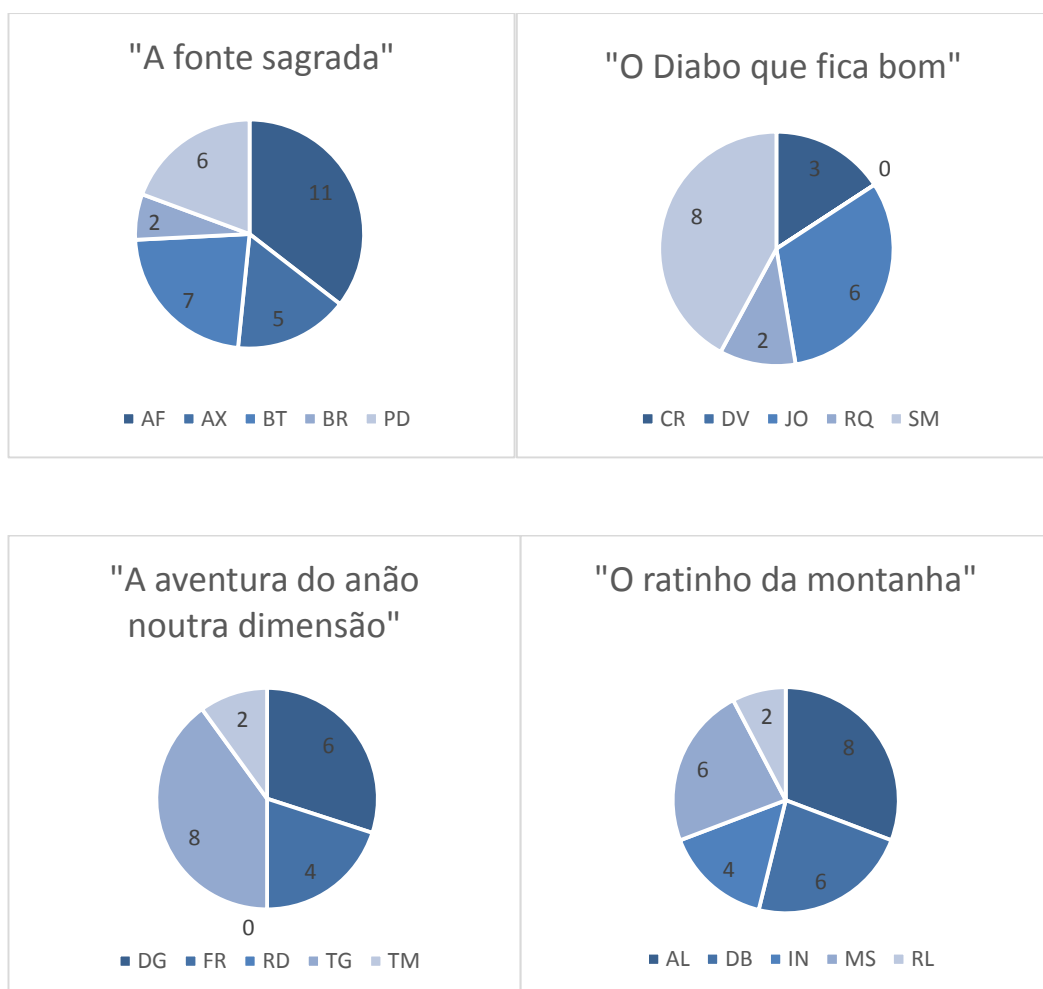


Figura 12 – Número de gravações parciais por cada grupo.

A partir da análise destas tabelas, pude também verificar quais as crianças que mais comentários fizeram aos colegas. É, assim, possível verificar que, em alguns grupos, as participações das crianças foram equivalentes, como é o caso do grupo do conto “O ratinho da montanha”, enquanto noutros se verificou que a maioria dos comentários provinha de uma criança, como foi o caso do grupo que escreveu “A fonte sagrada”, em que, num total de 31 comentários, 11 foram do AF. É ainda de referir que nem todas as crianças teceram comentários aos colegas, verificando-se que dois alunos (em dois grupos diferentes) não fizeram qualquer comentário.



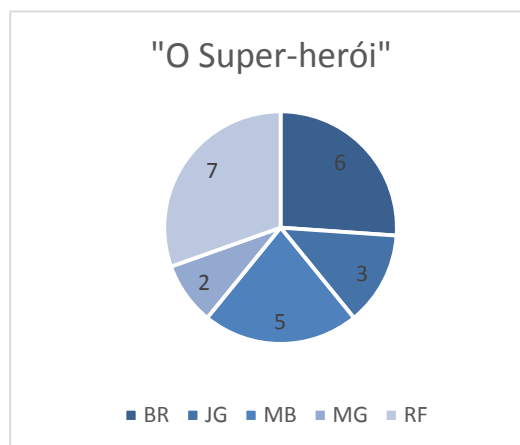


Figura 13 – Número de comentários aos colegas de cada aluno, por grupo.

É relevante explicitar que, nas tabelas, apenas contabilizei o número de comentários, e não o tipo de comentário. Deste modo, a forma como os alunos fizeram estes comentários foi distinta de aluno para aluno. Enquanto alguns alunos fizeram críticas construtivas aos colegas, explicando o que não tinha corrido bem na sua leitura e sugerindo formas de o melhorarem, outros apenas diziam que as leituras não estavam boas, mas não se mostravam capazes de explicar porquê.

Também nos comentários à própria leitura (ainda que não contabilizados, visto que não consegui gravar dois grupos na totalidade) houve diferenças entre as crianças, existindo aquelas que se autocriticavam com sensatez, identificando rapidamente o que não tinham conseguido fazer bem e prontificando-se a melhorar; como aquelas que consideravam ter lido sempre bem, mesmo que os colegas discordassem; outras crianças não teceram qualquer comentário às suas leituras, esperando os comentários dos colegas; e outras ainda mostraram-se constantemente insatisfeitas com os resultados.

Quando questionadas acerca da possibilidade de ouvirem as gravações antes de decidirem guardar, nem todos os grupos mostraram compreender a razão ou o benefício de o fazermos, ainda que os grupos dos contos “O Diabo que fica bom” e “O ratinho da montanha” tenham referido que a audição das gravações permitia saber se as leituras estavam boas e, assim, escolher as melhores (JO: “Sim, comentávamos para ver se estava tudo bem, se precisávamos de mudar ou se... o tom de voz estava bom...”). Os restantes grupos, através do questionamento, fizeram também referência aos barulhos exteriores às falas que, por vezes, ficavam na gravação e que, com a audição

prévia, se podiam identificar, mas também à identificação de erros de articulação de palavras e pausas excessivas.

Em relação às gravações terem sido feitas com todo o grupo presente (ainda que só se gravasse uma fala de cada vez), nem todos os grupos compreenderam a razão de ser desta escolha, sendo que apenas três grupos o relacionaram com a possibilidade de o grupo poder comentar as leituras e, assim, contribuírem para a sua melhoria. O grupo do conto “A aventura do anão noutra dimensão” referiu ainda um inconveniente à gravação com todo o grupo: mais barulho com mesas, cadeiras e folha, o que levou a mais regravações.

Deste modo, ainda que nem todos os grupos tenham revelado compreender explicitamente a função do grupo para a reflexão sobre as leituras, esta reflexão aconteceu efetivamente em todos os grupos. Assim, os alunos debateram em grupo as leituras realizadas e ajudaram-se mutuamente a melhorar os aspetos que consideraram menos bem conseguidos.

6. Conclusões

6.1. Conclusão sobre a investigação

Nesta fase do relatório, é necessário retomar a questão-problema - “A produção de *podcasts* pode contribuir para a fluência de leitura oral?”, para o que me parece imprescindível começar por responder às subquestões:

- De que forma a construção de *podcasts* se constitui como uma motivação à leitura em voz alta?

Esta é uma questão-chave neste projeto. Efetivamente, baseei muito do meu projeto na motivação dos alunos, quer na motivação para construírem os *podcasts* (através do concurso “Conta-nos uma história...”), quer na motivação para a leitura em voz alta pela própria construção dos *podcasts*.

Verifiquei que as crianças, na sua maioria, estiveram realmente motivadas para as atividades e empenhadas na construção dos *podcasts*, o que se deveu, em grande parte,

à perspetiva de participarem no concurso, mas também pelas características das tarefas envolvidas, que se afastaram do que as crianças estão habituadas a realizar e, portanto, despertaram a curiosidade e empenho dos alunos.

Especificamente em relação à motivação para a leitura em voz alta, considero necessitar de mais tempo e novos dados para o poder assegurar com certeza. De facto, verifiquei que os alunos tinham gosto em ouvir as suas leituras quando estas estavam já dentro dos parâmetros que o grupo considerava aceitáveis. Por outro lado, a maioria dos alunos revelou também gosto e esforço por realizar boas leituras, o que pode ser considerado como uma motivação para a leitura em voz alta, ou leitura oral.

Contudo, terminei o projeto mesmo no final do meu período de estágio e não realizei outras atividades de leitura com as crianças ou estive em contacto prolongado com estas que me permitisse presenciar um gosto ou motivação diferentes para a leitura em voz alta.

- A possibilidade de cada criança ouvir as gravações da sua leitura constitui-se uma variável promotora da autoavaliação desta leitura e consequente reflexão e melhoria da mesma?

A possibilidade de melhoria da leitura oral de cada criança baseou-se, no meu projeto, na possibilidade de, através do programa *Audacity*, poderem ouvir as suas leituras e, a partir daí, refletirem sobre as suas dificuldades e sobre o que poderiam melhorar.

Como é óbvio, nem todas as crianças aproveitaram esta possibilidade do mesmo modo, sendo no entanto notório o seu interesse em ouvirem as suas leituras. Contudo, enquanto algumas o faziam de forma crítica e tendo em vista a melhoria das leituras, outras apenas revelavam gosto ou timidez em se ouvir sem que daí tentassem, por si, compreender o que podia ser melhorado.

Contudo, em geral, creio que esta possibilidade teve efetivamente um efeito positivo, mas que se tornou mais importante pelo trabalho entre pares, que se discute na questão seguinte.

- As contribuições do grupo são importantes para a perceção das dificuldades de leitura individuais e para que as crianças as possam ultrapassar?

Sem as contribuições do grupo, muitas crianças não teriam sido capazes de identificar os seus problemas na leitura em voz alta, pelo que estas foram essenciais. Trabalhando em grupo, com um mesmo objetivo, os alunos puderam discutir cada uma das leituras gravadas, identificando pontos fracos e sugerindo formas de os ultrapassar.

Algumas crianças mostraram-se exímias nesta tarefa, enquanto outras contribuíram menos. Ainda assim, creio que as discussões geradas foram importantes para as aprendizagens das crianças e foi notório o esforço de cada uma em acatar as sugestões do grupo e tentar melhorar a sua leitura. Mesmo quando estas melhorias não foram significativas, o incentivo do grupo foi extremamente relevante para a persistência dos alunos em tentar melhorar as suas leituras para as gravações.

- Qual a componente da leitura em voz alta que as crianças percecionam mais facilmente como incorreta e porquê?

Efetivamente, verifiquei que os alunos não dão a mesma relevância a todas as componentes da leitura em voz alta: articulação; entoação, ritmo e volume. No entanto, não é possível identificar uma componente que todos elejam (implicitamente) como a mais importante. Pelo contrário, verifiquei que cada grupo centrou a sua atenção em apenas um ou dois aspetos da leitura em voz alta, diferindo estes de grupo para grupo, embora os mais notórios sejam o volume das vozes e as pausas excessivas ou mal colocadas (ritmo).

Dado que as crianças não costumam trabalhar explicitamente a leitura em voz alta com esta profundidade, o facto de se terem cingido a um ou dois componentes da leitura pode ser justificado pela maior facilidade em procurar apenas erros de leitura relacionados com estes aspetos, ao invés de um conjunto mais abrangente. Por outro lado, o volume e as pausas eram os componentes da leitura que podiam ser verificados também visualmente, através do programa *Audacity*, ao contrário dos restantes para os quais apenas podiam contar com a audição.

A partir destas subquestões posso, então, inferir que a construção de *podcasts* tem, efetivamente, potencialidades no desenvolvimento da fluência da leitura oral. Embora o tempo de intervenção tenha sido reduzido e não seja possível recolher dados

incontestáveis que permitam afirmar que a fluência de leitura em voz alta dos alunos melhorou efetivamente, foram criadas as condições para que os alunos conheçam explicitamente os aspetos que condicionam uma boa leitura em voz alta. Para além disso, pela possibilidade da análise das leituras feita em tempo diferido, os alunos foram também confrontados com as suas próprias dificuldades de leitura, para o que puderam contar não só com as suas próprias opiniões, mas também com a ajuda dos colegas. Estas trocas comunicativas, em trabalho colaborativo, com o objetivo de conseguirem boas leituras são, realmente, o que atesta as potencialidades do uso de *podcasts* no desenvolvimento da leitura oral.

6.2. Dificuldades e limitações

Para a realização deste projeto e consequente relatório, foram extremamente relevantes as aprendizagens realizadas ao longo de uma formação de quase 5 anos, quer pelas aprendizagens curriculares, relacionadas com os planos de estudos das várias UC que realizei, como pela prática adquirida ao longo dos estágios, mas também por aprendizagens informais com diferentes professores.

Contudo, e mesmo tendo por base diferentes conhecimentos e capacidades que sustentaram o meu trabalho, este corresponde a algo que eu nunca tinha feito e, como tal, não foi isento de dúvidas e dificuldades.

A primeira grande dificuldade que senti foi ter começado o relatório nas férias de verão de 2012, logo, antes do início do semestre. Isto não corresponde a uma dificuldade por si, já que considero que não se deve deixar para depois o que se pode fazer logo e me causa muita ansiedade saber que tenho coisas por fazer (mesmo sabendo que isso será sempre verdade). Eu creio que este primeiro momento foi importante para selecionar o tema do meu projeto, recolher informação sobre o mesmo e começar a estruturar a minha intervenção. No entanto, gostaria de ter feito bastante mais, sendo que a minha ideia inicial era completar, pelo menos, o capítulo referente ao quadro teórico e, de preferência, também o capítulo da metodologia. Estava, de facto, a ser demasiado ambiciosa, sendo que, na impossibilidade de cumprir estes objetivos fui confrontada com um forte sentimento de dúvida sobre as minhas capacidades, bem como de culpa por não cumprir os meus objetivos.

Embora sabendo que o prazo para entrega deste relatório é bastante alargado, não tive qualquer interesse em prolongar a sua conclusão e senti uma grande necessidade de acompanhamento antes da data em que realmente o tive.

Creio que seria favorável para muitas estudantes se a disciplina de SIP fosse lecionada no 2º semestre do mestrado e a estrutura e objetivos deste projeto já debatidos no mesmo semestre. Daria a possibilidade de, a quem o quisesse, aproveitar três meses de férias para avançar o trabalho e de se sentir mais realizado.

Ainda assim, no início do 2º semestre já tinha uma ideia do que pretendia fazer e uma pergunta de partida.

Esta decisão não foi fácil, porque desde o início que sabia queria trabalhar com *podcasts*, mas não conseguia decidir que aspeto focar, ficando cada vez mais confusa à medida que lia informação sobre o assunto. Para conseguir ultrapassar este problema, optei por me afastar do computador e dos livros e procurei organizar as ideias, tentando encontrar um objetivo para a investigação e uma organização para a levar à prática.

Outra dificuldade relaciona-se com a definição de estratégias de trabalho e na organização do mesmo. Para o colmatar, serviu-me bastante a consulta de livros como “Investigação Qualitativa em Educação” (Bogdan & Bibklen, 1994) e “Manual de Investigação em Ciências Sociais” (Quivy & Campenhaut, 1992), que, de uma forma clara, explicitam como realizar um projeto de investigação e sugerem estratégias de realização relacionadas não só com aspetos técnicos, mas também com outros que podem parecer menos importantes mas que não o são de facto, como a organização das fontes documentais, ou a forma de registo das notas de campo.

Uma limitação que senti ao longo de todo o projeto foi o curto espaço de tempo disponível para a sua aplicação. Dado que este se desenvolveu em conjunto com o estágio, apenas dispus de parte do tempo de estágio para aplicar o projeto. Assim, primeiramente, era importante conhecer a turma e as suas limitações e potencialidades e, com base nesse conhecimento, estabelecer o meu plano de ação. Deste modo, foi um período de aplicação do projeto bastante curto, com contrariedades de mudanças metodológicas ao longo deste percurso.

Algumas decisões ao longo do projeto também se revelaram um obstáculo à prossecução do mesmo. Um exemplo foi a constituição dos grupos, a qual foi praticamente deixada ao seu critério, tendo eu apenas selecionado os “líderes” para

cada grupo, de forma a evitar que os alunos com maior facilidade na escrita e na leitura ficassem todos juntos. Os restantes membros de cada grupo foram, pois, escolhidos por estes “líderes”. Em retrospectiva, a formação dos grupos poderia ter sido mais condicionada por mim, evitando, por exemplo, a constituição de um grupo só de rapazes.

Outro obstáculo relacionou-se com o meu desconhecimento da turma e das suas capacidades. Desta forma, a fase de redação dos contos ocupou bastante mais tempo do que eu tinha antecipado. Para que todos os grupos terminassem o seu texto (ainda que alguns o tenham feito com maior celeridade e tenham logo passado para as fases posteriores) foram necessários quatro blocos de 1h30, que se prolongaram por três semanas. Tendo em conta o pouco tempo disponível para desenvolver este projeto, esta fase ocupou uma fatia generosa do mesmo. Obviamente, este tempo poderia ter sido encurtado se eu não tivesse dado tanta importância à planificação dos textos; no entanto, ter-se-iam perdido oportunidades de aprendizagem relevantes e os resultados finais estariam com certeza aquém do que foi alcançado. A turma não tinha ainda desenvolvida a competência de planificação de textos, pelo que foi algo que tive que desenvolver com eles e investir algum tempo.

Considerando o tempo despendido com a planificação e redação dos contos, a revisão dos mesmos teve que ser feita noutros moldes que não os que eu desejaria. Assim, não foi possível que os grupos realizassem primeiro a revisão dos seus próprios textos individualmente, tendo este processo sido desenvolvido em conjunto comigo, em cada grupo.

Ao longo das gravações, foram também surgindo algumas alterações ao que tinha planeado, sendo necessário adaptar a minha ação. Por outro lado, refletindo sobre o que efetivamente realizei, apercebi-me de alterações que poderei fazer na minha ação, quando voltar a construir *podcasts* com alunos.

Por exemplo, à medida que fui gravando os *podcasts* com os grupos, percebi que poderia ter ficado com as falas todas seguidas numa gravação, continuando as gravações a partir da última, visto que o programa *Audacity* abre uma nova faixa cada vez que se termina uma gravação. Deste modo, teria sido logo possível que as crianças ouvissem o *podcast* de seguida e talvez fizessem outros comentários ou se apercebessem de partes que gostariam de refazer. No entanto, eu própria não estava ainda completamente à

vontade com o programa e esta hipótese não me surgiu atempadamente. Por outro lado, dado o tempo que levámos a gravar cada *podcast*, esta hipótese representava também um risco, já que, sem querer, poderíamos ter fechado a janela do programa ou o computador ter tido uma falha e perder-se todo o trabalho realizado até então.

Por motivos de tempo e também da necessidade de realizar outras atividades, houve dois grupos (“O anão noutra dimensão” e “O ratinho da montanha”) que não puderam fazer as gravações do seu *podcast* de seguida, mas sim em dois momentos diferentes e, no caso do grupo de “O ratinho da montanha”, em locais diferentes. Idealmente, isto não teria acontecido, mas, mais uma vez, foi necessário adaptar-me às condições.

Um aspeto que teria alterado definitivamente, se não estivesse condicionada com o tempo seria a partição de falas para facilitar a leitura. Deste modo, quando uma das crianças revelava maior dificuldade em ler a sua fala, optei por sugerir que gravasse apenas uma frase (ou um bocado) de cada vez, sendo que, por vezes, foram mesmo os colegas de grupo que o sugeriram. Esta opção melhorou realmente a leitura, mas provavelmente enviesou os meus resultados. Se não tivesse recorrido a esta estratégia, as crianças necessitariam de mais tentativas de gravação das que efetivamente realizaram. Para além disso, na verdadeira leitura em voz alta, os alunos devem ser capazes de ler um texto na sua totalidade fluentemente, não havendo a possibilidade de ler uma frase de cada vez.

Por fim, a análise das informações recolhidas foi uma fase bastante exigente deste trabalho, já que nunca tinha realizado nada do género e era o mais difícil de compreender pelos livros consultados.

A opinião da professora cooperante sobre o trabalho que desenvolvi foi importante para a minha própria perceção. Desta forma, a professora cooperante considerou que o trabalho desenvolvido com as crianças foi “bastante enriquecedor para o grupo em questão, tendo os alunos beneficiado muito com a sua realização”. Para além disso, considerou também que o projeto foi desenvolvido de forma coerente e que os alunos se interessaram bastante pelas tarefas desenvolvidas, participando nelas ativamente.

Creio que fui lidando com as contrariedades ao longo do projeto de forma benéfica para o mesmo, sendo que, mesmo os aspetos de que apenas me apercebi

posteriormente que poderiam ter sido feitos de outro modo me concederam reflexões e aprendizagens que não esquecerei no futuro ao desenvolver um projeto deste gênero com outro grupo de alunos.

Isso não quer dizer, obviamente, que o presente estudo não apresente limitações. Deste modo, realço o facto de este projeto ter sido desenvolvido num contexto muito específico, isto é, em apenas uma turma, com as suas características próprias. Como realça Máximo-Esteves (2008), é necessário ter em conta que o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial, não pode ser considerado nem conclusivo, nem generalizável. Pelo contrário, “os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (p. 104).

Para além disso, o espaço de tempo em que o projeto foi desenvolvido foi realmente bastante curto, apenas 9 semanas. Com um período de intervenção mais alargado seria, com certeza, possível explorar mais as discussões em torno das leituras em voz alta e, também, confirmar se a leitura oral dos alunos melhorara efetivamente, através da sua avaliação noutro tipo de tarefas que não a gravação de *podcasts*, como a leitura em voz alta em sala de aula de textos que os alunos desejassem partilhar com a turma.

Por fim, é de realçar que esta é a primeira investigação que realizo e, como tal, sou ainda uma investigadora inexperiente, o que terá tido, com certeza, influência na forma como organizei e levei a cabo a presente investigação, mas também nas ilações que realizei a partir da recolha e análise de dados.

6.3. Considerações finais

A partir do desenvolvimento deste projeto e da análise dos seus resultados foi possível verificar que o recurso ao *podcasting* oferece vantagens ao desenvolvimento da fluência de leitura em voz alta dos alunos, nomeadamente no que concerne à entoação, velocidade e precisão. Para tal, contribuíram três fatores essenciais: a motivação, a audição das leituras em diferido e o trabalho cooperativo.

Deste modo, a utilização de *podcasts* constituiu-se como uma motivação para a leitura em voz alta, sendo esta tarefa apresentada em moldes diferentes dos habituais e, como tal, despoletando o interesse dos alunos e o seu desejo em participar.

A audição das leituras das crianças, por elas próprias e pelo seu grupo, permitiu a confrontação com as suas limitações na leitura oral e a reflexão sobre as mesmas, a partir do que fora já abordado teoricamente em sala de aula. Para estas reflexões foram imprescindíveis as contribuições dos colegas e as discussões em grupo daí advindas, debatendo-se as razões de não aprovação de uma leitura, bem como a forma de melhorar essa leitura.

Com a realização deste projeto, os alunos adquiriram as bases para desenvolver efetivamente a sua leitura em voz alta, compreendendo as suas limitações e os aspetos a melhorar. Contudo, num contexto em que o tempo de intervenção fosse mais alargado, como utilizando todo o ano letivo, seria possível realizar outros *podcasts* (de diferentes tipos) e permitir uma maior reflexão por parte dos alunos, bem como verificar uma efetiva melhoria na fluência de leitura oral noutras situações em que esta é utilizada.

Ainda que este trabalho não venha a ser realizado comigo, neste grupo de crianças, a professora cooperante considera relevante explorar ela própria esta ferramenta no futuro, para o que deseja, primeiro, participar numa ação de formação sobre o tema. Como sugere Carvalho (2008), “é importante começar por uma ferramenta, para se apropriar das suas funcionalidades e potencialidades, integrando-a depois nas suas práticas letivas” (p. 12).

Para além disso, existem também outras potencialidades do recurso a *podcasts* em sala de aula que eu gostaria de explorar no futuro, como a utilização de *podcasts* do professor ou dos alunos como meio de sistematização de conteúdos, a nível das várias áreas. Através da criação de *podcasts* informativos pelos alunos, seria possível verificar se esta prática teria efeito na compreensão e memorização de conceitos e se o objetivo de comunicação dos conteúdos levaria os alunos a se empenharem no seu desenvolvimento.

Outro aspeto que poderia ser desenvolvido com o recurso ao *podcasting* seria a sua utilização como mobilizador de projetos verdadeiramente integradores, quer como ponto de partida, quer como elemento unificador das várias áreas curriculares. Um exemplo poderia ser o recurso à Língua Portuguesa na escrita e leitura dos textos; à Matemática em cálculos associados ao desenvolvimento de *podcasts*, como relacionados com o tempo necessário para os criar ou com a sua divulgação; ao Estudo

do Meio pelos temas abordados; à Expressão Plástica e/ou Dramática no caso de *vidcasts*; e à Expressão musical pela criação das próprias músicas de fundo dos *podcasts*.

Estes são apenas dois exemplos de outras atividades e aprendizagens que podem ser realizadas com o *podcasting*, o qual não se esgota aqui. Novos estudos serão desenvolvidos, abordando diferentes aspetos da utilização desta ferramenta em educação, contribuindo para o conhecimento coletivo sobre a mesma.

7. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A Investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Amante, L. (2007). Infância, Escola e Novas Tecnologias. In Costa, F.; Peralta, H. & Viseu, S. (Orgs.), *As TIC em Educação em Portugal* (pp. 102-123) Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2005). *Motivar os Alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e Dinâmica dos pequenos grupos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, M., & Sá, C. (2005). *A Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, F., & Rodrigues, M. R. (2011). O digital e a aprendizagem de Português língua não materna. *ICEM&SIIE'11*, (pp. 495-501). Aveiro.
- Bottentuit, J., & Coutinho, C. (2007a). Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. In Martins, M. & Pinto, M. (Orgs.), *Actas do 5º Congresso da*

Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM) (pp. 1858-1869). Braga: Universidade do Minho.

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.

Buescu, H. M., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: ME.

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: Santo Tirso.

Carrão, E., Silva, B. & Pereira, R. (2007). Repensar as TIC na escola e na educação. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Silva, B. & Almeida, L. (Eds.). *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 594-601). Corunha: Universidade da Corunha.

Carvalho, A. (2008). Introdução. In Carvalho, A. (org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp. 7-14). Lisboa: DGIDC.

Carvalho, A. (2009). *Podcasts no ensino: Contributos para uma taxonomia*. Ozarfaxinars, n.º 8. Consultado em agosto de 2012 em: http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf.

Carvalho, A., & Pereira, M. (2008). Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura «O Rei». *Actas do 7º Encontro Nacional (5º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Coelho, J. (2010). *Estimulação da Fluência Oral: Proposta de Actividades e Estudo Exploratório* (Dissertação de Mestrado). Retirado do repositório da Universidade de Lisboa.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi (Eds) (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação*, Vol. II. Lisboa: Artes Médicas.

Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Correia, S. (2012). Tecnologias para a Inclusão. In J. Merriënboer, S. Correia, & J. Paiva, *As Novas Tecnologias* (pp. 65-84). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Costa, F. A. (2009). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. In Universidade de Lisboa (Ed.), *Atas do I Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 931-936). Lisboa: Instituto de Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. (2008). Blogue, Youtube. In Carvalho, A. (org.), *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp. 15-40). Lisboa: DGIDC.
- Cruz, S. (2009). O podcast no ensino básico. In Carvalho, A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 65-80). Braga: CIEd.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delgado-Martins, M. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In Delgado-Martins, M. (org.), *Para a didáctica do Português: Seis estudos de linguística* (pp. 5-22). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Edirisingha, P.; Rizzi, C; Nie, M.; Rothwell, L. (2007). *Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on english language and communication*. Consultado em agosto de 2012 em: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/articles/article_6.htm
- Eliseu, A., Cardeira, E., Malagueiro, S. & Villalva A. (2008). *Enciclopédia do Estudante – Língua Portuguesa I*. Lisboa: Santillana Constância.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Faria, A., Pereira, M., & Dias, P. (2007). Podcasting na educação. O projecto "Era uma vez...". In Osório, A. & Puga, M. (coords.), *Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola*, Vol. 2 (pp. 37-47). Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação METAFORMA.
- Faria, I. (2010). A integração das TIC no 1ºCEB. Uma experiência educativa de Formação no âmbito do «Programa e-Escolinha». In Costa, F. (org.) *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação TicEduca 2010*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa.

- Ferreira, A.; Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). *Avaliação de um Programa de Intervenção na Fluência de Leitura*. Revista Ibero-americana de Educação. Consultado em dezembro de 2012 em: http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4681&titulo=Avalia%20de%20um%20programa%20de%20interven%20na%20flu%20de%20leitura.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, S., & Martins, A. (janeiro de 2009). O processador de texto como ajuda tecnológica eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. *EDUSER: Revista de Educação*, pp. 100-111.
- Foss, K., & Reitzel, A. (setembro de 1988). A Relational Model for Managing Second language Anxiety. *TESOL Quarterly*, 22, pp. 437-454.
- Gibson, S. (janeiro de 2008). Reading aloud: a useful learning tool? *ELT Journal*, 62/1, pp. 29-36.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC.
- Gouveia, A., & Solla, L. (2004). *Português: Língua do País de Acolhimento*. ACIME.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Landeiro, A. (2009). *Para a Promoção da Leitura em Voz Alta: O Concurso de Leitura em Voz Alta na Aula de Português e de Alemão* (Dissertação de Mestrado). Retirado do Repositório da Universidade do Porto.
- Magalhães, V. & Barros, E. (2011). *A Web 2.0 no Ensino da Língua Materna: Novos Desafios, Novas Aprendizagens*. VII Conferência internacional de TIC na Educação. Consultado em dezembro de 2012 em: http://www.pgsmoes.net/Biblioteca/Challenges/Challenges_2011/ae/073.pdf.
- Marques, C., & Reis, P. (janeiro/abril de 2011). Criação de Podcasts do Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Nuances: Estudos sobre Educação*, pp. 68-80.
- Martins, H. (2008). Dandelife, Wiki e Goowy. In Carvalho, A. (org.), *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp. 57-82). Lisboa: DGIDC.
- Mateus, M., & Cardeira, E. (2007). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa - Norma e Variação*. Lisboa: Caminho.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, G. (maio/agosto de 2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências na Educação*, nº 3, pp. 41-50.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, A. (2007). A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência. In Alves, A. (Ed.), *Encontro Internacional Discurso, metodologia e tecnologia* (pp. 9-24). Miranda do Douro.
- Moura, A. & Carvalho, A. (2006a). *Podcast: Potencialidades na Educação*. *Prisma.com*, nº 3, pp 88-110.
- Moura, A. & Carvalho, A. (2006b). Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In José, R. & Baquero, C. (Eds.), *Conference on Mobile and Ubiquitous Systems (CSMU 2006)*. Guimarães: Universidade do Minho, pp 155-158.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. Consultado em maio de 2013 em: <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. (2011). *Promoção da Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa com Ferramentas Gratuitas Online*. VII Conferência internacional de TIC na Educação. Consultado em dezembro de 2012 em: http://www.pgsmoes.net/Biblioteca/Challenges/Challenges_2011/ae/076.pdf
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (maio de 2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, pp. 87-101.
- Organização Curricular e Programas* (5ª ed.). (2006). Mem Martins: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Paiva, J. (2012). As Novas Tecnologias na Escola: Reflexões Gerais e Contributos para a Educação Científica. In Merriënboer, J., Correia, S. & Paiva, J., *As Novas Tecnologias* (pp. 85-110). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Paiva, J. et al (2012). Information and communication technologies integration in primary school in Portugal: from technological to educational empowerment – a

comprehensive overview of the 4 year Magalhães Project. In Tilmanis, L. (org) *Analysing education technology integration and impact on education transformation in large countrywide schools systems: the cases of Argentina, Malasya, Macedonia and Portugal*. Sidney: WERA Focal Meeting.

Papert, S. (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.

Patrício, R. & Gonçalves, V. (2010). *Facebook: rede social educativa?*. I Encontro Internacional TIC e Educação. Consultado em dezembro de 2012 em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>.

Pereira, D. (1992). O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. In Delgado-Martins, M., *Para a Didáctica do Português - Seis Estudos de Linguística* (pp. 23-44). Lisboa: Edições Colibri.

Pereira, E., & Oliveira, L. (2012). *TIC na Educação: desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0*. Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC. Consultado em dezembro de 2012 em: <https://comunidade.esi.ipb.pt/ietic/index.php/ieTIC/ietic2012/paper/view/163>.

Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Primo, A. (2005). *Para além da emissão sonora: as interações no podcasting*. Intexto: Porto Alegre.

Projeto Curricular do Agrupamento de escolas de Azeitão – 2010/2013. Não publicado. Agrupamento de escolas de Azeitão.

Projeto Educativo do Agrupamento de escolas de Azeitão – 2010/2013. Não publicado. Agrupamento de escolas de Azeitão.

Puga, M. (2007). Processo Colaborativo sobre e com TIC na Escola. In Osório, A. & Puga, M. (coords.), *As Tecnologias de informação e Comunicação na Escola*, Vol. 1 (pp. 7-32). Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação METAFORMA.

- Quivy, R., & Campenhaut, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. et al. (2007). Integração Curricular das TIC: Ponto de vista dos professores. In Osório, A. & Puga, M. (coords.), *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*, Vol. 1 (pp. 33-48). Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação METAFORMA.
- Rasinski, T. (abril de 2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59, pp. 704-706.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Richardson, V. (1994). *Conducting Research on Practice*. Educational Researcher. Consultado em maio de 2013 em: <http://edr.sagepub.com/content/23/5/5>
- Ruivo, J., & Mesquita, H. (março de 2010). Educação e Formação na Sociedade do Conhecimento. *Aula*, 16, pp. 201-214.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, nº 8, pp. 30-33.
- Santana, I. (2003). A Construção Social da Aprendizagem na Escrita. *Escola Moderna*, nº 19, pp. 5-17.
- Santos, B. (2006). *Ciberleitura: O Contributo das TIC para a Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Profedições.
- Simões, R. (2012). *Plano de Trabalho da turma do 3.ºA*. Não publicado. Escola Básica e Jardim de Infância da Brejoeira.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In Coll et al, *O Construtivismo na sala de aula - Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Porto Editora.
- 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). Lisboa: DGIDC.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a J. & Vieira, S. (2008) Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Minho: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Tomás, C. (Julho/Dezembro de 2007). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, pp. 45 - 68.
- Tonucci, F. (1986). Contributos para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, pp. 169-178.
- Tristão, F. (2009). *Avaliação da Fluência de Leitura Oral em Alunos de 2º Ano do 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Retirado do repositório da Universidade de Lisboa.
- Valente, L., & Osório, A. (2007). Recursos on-line facilitadores da integração das TIC na aprendizagem das crianças. In Osório, A. & Puga, M. (coords.), *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola: Volume 02* (pp. 25-36). Braga: Universidade do Minho - METAFORMA.
- Viana, F. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Lisboa: DGIDC
- Viana, F. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

Apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo.

PRÉ-TESTES

Data: 26/10/2012

Hora: 11:00-12:30; 14:00-15:30

Local: Salinha de Expressão Plástica

Intervenientes: JG, CR, FR, RF, MS, TM, MB, JO, IN, BN (10 alunos).

Situação:

Neste dia, comecei a gravar os pré-testes. Utilizei uma salinha em frente à sala de aula para evitar ruído e para que as crianças se concentrassem no que estavam a fazer. Uma a uma, fui chamando crianças aleatoriamente (de acordo com as que já tinham trazido a autorização assinada pelos pais).

A cada uma, fui explicando que precisava da ajuda delas para um trabalho para a minha escola e que lhes ia pedir para os gravar a ler um texto. Pedi que lessem primeiro o texto as vezes que quisessem e que me dissessem quando estivessem prontos para gravar. Embora algumas crianças tenham lido o texto em voz alta, outros leram-no silenciosamente, sendo que dei autorização para que o fizessem como desejavam. Todas, sem exceção, optaram por ler o texto apenas uma vez.

É de referir que uma das crianças, o JO, disse que não precisava de ler o texto primeiro e que podia gravar logo. Expliquei-lhe que era importante conhecer o texto primeiro, para que pudesse realizar uma boa leitura. Ainda assim, reafirmou que queria gravar logo, ao que eu assenti. Contudo, ainda no primeiro parágrafo, e dando-se conta da dificuldade que estava a ter, pediu-me para parar a gravação e para ler o texto primeiro.

Aquando da gravação, mostrei o programa que iria utilizar (*Audacity*), explicando que também eles teriam oportunidade de o fazer autonomamente no futuro, já que iríamos desenvolver um projeto com este programa.

Algumas crianças mostraram-se preocupadas a pensar que teriam que decorar o texto. Assim, reforcei que apenas os queria gravar a ler o texto, pelo que o teriam sempre disponível.

De cada vez que ia buscar outro aluno, eram vários os que queriam vir também. Fui sempre explicando que, neste dia, só podiam vir os que os pais já tinham assinado, mesmo que me dissessem que os pais concordavam e só se tinham esquecido de assinar. Expliquei também que todos teriam oportunidade de o fazer, assim que trouxessem a autorização dos pais e houvesse tempo.

Na gravação propriamente dita, algumas crianças mostraram-se mais à vontade que outras, como é natural.

O texto oferecia alguma complexidade à leitura, o que foi visível. Enquanto algumas crianças leram com maior desenvoltura, outras precisaram de algumas ajudas e verbalizaram mesmo que o texto era difícil.

No final da gravação, vários alunos perguntaram se podiam ouvir a sua voz, ao que eu assenti. Neste primeiro dia, comecei por pôr a gravação do princípio, mas não pude deixá-las até ao final, por uma questão de tempo, o que desiludiu algumas crianças.

Aos alunos que não me pediram para se ouvirem, eu própria perguntei se o desejavam fazer, sendo que todos assentiram. Notei que alguns ficavam satisfeitos por ouvirem a sua voz, enquanto outros se mostravam espantados ou envergonhados. Alguns aperceberam-se de erros de leitura que cometeram e perguntaram se podiam gravar novamente. Tive que explicar que, desta vez, isso não era possível, mas que quando fizéssemos o nosso projeto com o *Audacity*, poderiam regravar as vezes que fossem precisas.

Data: 29/10/2012

Hora: 9:00-10:30

Local: Sala de apoio educativo

Intervenientes: PD, TG, AF, AX, AL e DV (6 alunos).

Situação:

Às segundas-feiras de manhã, a sala de Expressão Plástica encontra-se ocupada, pelo que não foi possível utilizá-la. Em vez disso, utilizei uma sala de apoio educativo, a qual se encontra no fundo do corredor. Assim, perdeu-se mais tempo, já que as crianças

demoravam mais tempo a percorrer a distância entre a sala de aula e a sala em que estava a realizar os pré-testes.

Apenas pude utilizar o bloco da manhã pois a minha colega de estágio e eu já nos encontrávamos em período de intervenção. Assim, aproveitei o bloco em que as crianças realizam o relato do fim-de-semana, uma vez que é uma atividade já automatizada e a minha colega precisaria menos de mim.

Verifiquei, mais uma vez, o desejo dos alunos em participar, continuando a perguntar: “Quando é que vou gravar eu?”; “Posso ser a seguir?”; ou “O meu pai já assinou, posso ir?”. Voltei a explicar que todos gravariam e a agradecer o interesse.

As gravações decorreram da mesma forma que na semana anterior, embora agora as crianças já entrassem com uma ideia do que iam fazer, decorrente das conversas que tiveram com os colegas que já tinham gravado.

Neste dia, gravei também uma criança que não fará parte do meu estudo, já que, embora pertença à turma, se encontra matriculado no 2.º ano de escolaridade, ainda que, na verdade, se encontre a nível de 1.º ano. Para não enviesar os dados recolhidos, optei por não o incluir. No entanto, não queria que se sentisse excluído, pelo que também pedi a autorização dos pais para o gravar e assim o fiz. No dia da gravação, selecionei um pequeno parágrafo para o DV ler.

Data: 30/10/2012

Hora: 10:30 – 11:00

Local: Sala de aulas no piso superior

Intervenientes: RQ e RL

Situação:

Como já estávamos a intervir, apenas pude utilizar o intervalo para gravar as crianças, pelo que neste dia só pude gravar mais dois alunos. Como não havia nenhum outro espaço disponível, fomos para uma sala de aulas no piso superior que se encontrava vazia por ausência da professora. Para poupar tempo e evitar deslocações, levei logo comigo as duas crianças. Este facto causou um pouco de embaraço aos alunos, que não se sentiam à vontade a gravar um ao pé do outro. Assim, e reparando que na sala havia uma gaiola, pedi ao RL que fosse ver o que lá havia, enquanto gravava a RQ,

e depois fiz o contrário. Deste modo, ambos puderam gravar sem sentir a atenção do outro no que estavam a fazer.

Data: 31/10/2012

Hora: 14:00-15:30

Local: Sala de Expressão Plástica

Intervenientes: BR, MG, RD, SM e DB (5 alunos).

Situação:

Aproveitando que a professora cooperante desejava utilizar um bloco para sistematizar um conteúdo introduzido por esta, consegui gravar quase todos os alunos que faltavam. Como foi à tarde, tinha já a sala de Expressão Plástica desocupada, o que aproveitei.

As gravações decorreram como as anteriores. É apenas de referir que uma das crianças, o Bruno, é originário do porto, tendo o sotaque característico desta zona de Portugal. Esta característica foi, então, ignorada aquando da avaliação da sua leitura.

Ficou ainda a faltar gravar uma aluna, uma vez que ainda tive que assegurar o início do bloco, por atraso da professora.

Data: 5/11/2012

Hora: 15:30

Local: Sala de Expressão Plástica

Intervenientes: BT (1 aluna).

Situação:

Dado que me foi impossível gravar a BT na semana anterior, tive que a gravar no início desta semana. Para tal, utilizei o intervalo da tarde, tendo assim disponível a sala de Expressão Plástica. Não houve nada de diferente a salientar na gravação da BT.

Reflexão:

As gravações levaram bastante mais tempo do que eu antecipara, sendo que, no primeiro dia, apenas consegui fazer o pré-teste a 10 alunos. Tive que continuar as gravações na semana seguinte, e por vários dias. Este prolongamento dos pré-testes não se deveu apenas a questões de tempo, mas também porque só podia gravar as crianças

após os pais assinarem a autorização, e menos de metade o fizeram até ao fim da primeira semana.

Dado que as gravações se prolongaram por vários dias, também os locais de gravação foram sendo alterados, de acordo com os espaços disponíveis. O melhor espaço, em termos práticos foi, sem dúvida, a sala de Expressão Plástica, uma vez que se evitavam grandes deslocações por parte das crianças. Por seu lado, a sala de apoio educativo, era aquela com melhores condições para a leitura, por ser a que melhores condições de iluminação natural detinha.

Em relação ao texto em si, algumas crianças manifestaram-se em relação à sua exigência. O TG, por exemplo, depois de o ler silenciosamente disse-me: “Professora, este texto...”, com uma mão na testa e abanado a cabeça. O texto era realmente um pouco exigente, mas creio que só assim poderia verificar as diferenças nas leituras das crianças.

Como já referido, algumas crianças preferiram ler o texto em voz alta e outras silenciosamente, antes da gravação. Infelizmente, não aponte quem o fez, porque na altura não me pareceu relevante. Desta forma, não tenho dados concretos em que me apoiar, mas da minha perceção no momento, fiquei com a ideia de que aqueles que leram silenciosamente foram aqueles que demonstraram menor dificuldade na leitura em voz alta posterior.

Por outro lado, apercebi-me também que, das crianças que leram em voz alta antes da gravação, muitas fizeram-no melhor do que quando foram gravadas (tanto em termos de erros, como de entoação), o que poderá estar associado a algum nervosismo por se saberem estar a ser gravadas.

Na preparação da leitura, é também relevante reforçar que todos os alunos, sem exceção, optaram por ler o texto apenas uma vez, e apenas porque eu o pedi. Mesmo esta leitura foi, para muitas crianças, demasiado rápida e sem prestarem realmente atenção ao texto e aos aspetos em que teriam maior dificuldade a ler em voz alta para a gravação. Pelo contrário, esta leitura foi feita apenas para me satisfazerem, sem lhe atribuírem significado e sem a perspetivarem como uma preparação para a leitura para a gravação.

No entanto, após se ouvirem, foram várias as crianças que manifestaram o desejo de regravam os textos, ao serem confrontados com os erros que deram. Este aspeto

dá-me alento para o trabalho que se seguirá, levando-me a crer que os alunos se preocupam com os seus produtos finais e que o facto de se ouvirem lhes permite compreender as suas falhas na leitura oral.

É também de referir que, alguns alunos, ao verem o gráfico de gravação tiveram curiosidade em saber o que era e que, aquando da minha explicação, se pronunciaram: “Ah, então nesta parte falei muito baixinho...”; “Aqui, não tem nada, quer dizer que não estava a falar?”. Assim, posso inferir que alguns alunos estão já a ganhar noção das amplitudes dos sons das suas vozes, bem como das pausas no discurso, o que poderá vir a ser vantajoso para a gravação dos *podcasts*.

AVALIAÇÃO DOS PRÉ-TESTES

Data: 4 e 5/11/2012

Hora:

Local: Casa

Intervenientes: Eu

Situação:

Depois de gravar a leitura das crianças, procedi então à avaliação destas leituras. Para tal, utilizei as grelhas preparadas anteriormente. Para cada criança, comecei por ouvir uma vez para preencher a primeira grelha, anotando as palavras em que as crianças erravam ou paravam, ou mesmo se autocorrigiam. Para cada tipo de erro, fui escrevendo a sigla em baixo. De seguida, contabilizei o número de erros totais e preenchi a primeira parte da folha de cotação da leitura do texto. Para o preenchimento da parte da escala de leitura oral tive que ouvir novamente a leitura da criança. Assim, para a avaliação da leitura de cada aluno tive que a ouvir pelo menos duas vezes. Algumas crianças, tive que ouvir uma terceira, principalmente para me decidir quanto à avaliação em certos parâmetros da escala de leitura oral.

Reflexão:

Ao avaliar a leitura das crianças em casa, com calma e fazendo pausas frequentes, percebi que, aquando da gravação das leituras não tinha ficado com uma ideia exatamente correta do nível de leitura das crianças. Assim, a maioria dos alunos leu melhor e mais depressa do que me tinha parecido quando os gravei. Esta discrepância pode estar relacionada com o facto de, aquando das gravações já estar saturada de ouvir

sempre o mesmo texto e também de estar preocupada com questões de tempo e com a possibilidade de não os conseguir gravar a todos. Por outro lado, ao ouvir as crianças ler no momento, posso ter dado maior relevância a alguns erros que depois, na avaliação da leitura revelaram ser menos frequentes do que eu pensava.

Esta diferença entre a avaliação informal no momento e a avaliação *a posteriori* levam-me a pensar sobre a validade da avaliação da leitura que é feita, geralmente, nas salas de aula, logo após a leitura de cada aluno. É realmente impossível estar sempre a gravar as crianças para depois analisar as suas leituras, mas há que ter em conta que a avaliação que fazemos no momento pode não ser a mais correta.

Em relação à tabela utilizada, fiquei satisfeita com a sua empregabilidade, revelando-se de fácil utilização, apresentação da informação e contabilização dos dados. Apenas a parte da escala de leitura oral se revelou mais difícil. Na verdade, mesmo tendo os critérios da escala bem definidos, a avaliação não deixa de ser subjetiva. Assim, tive que rever muitas avaliações pois, à medida que ia avaliando as leituras de outros alunos chegava a encruzilhadas do tipo: “Se dou 4 a X, então o Y também tem que ter”, o que me levou a ter de ouvir algumas leituras novamente para me poder sentir à vontade com as avaliações realizadas. No final, creio que conseguir ser justa e que as avaliações da escala de leitura oral traduzem realmente a leitura das crianças, mas não foi um processo fácil.

Discussão sobre *podcasting*

Data: 13/11/2012

Hora: 11:00-12:30

Local: Sala de aula

Intervenientes: Turma toda

Situação:

Durante o segundo bloco letivo da manhã, apresentei o concurso “Conta-nos uma história...”, aproveitando, assim, para introduzir o conceito de *podcast*. Comecei por perguntar se sabiam o que eram *podcasts*, ao que todos responderam que não. Mostrei então dois *podcasts* do blogue “Era uma vez” (<http://recursoseb1.com/eraumavez/>), um com um conto tradicional e outro com um poema. Obviamente, só mostrei um

bocadinho de cada, sendo que as crianças perguntaram: “Já está?” e pediram para ouvir mais, o que não foi possível por questões de tempo.

Inquiri, então, os alunos acerca das características do que tinham ouvido, sendo que identificaram que ouviram uma história e um poema lidos por uma senhora. Quando perguntei que mais puderam ouvir, identificaram também “instrumentos”/“música por trás”. Na sua maioria, as crianças disseram gostar mais do *podcast* com a história do que com o poema.

Ao serem questionadas sobre a função dos *podcasts* surgiram algumas confusões. Assim, houve quem respondesse que os *podcasts* serviam para serem gravados e aparecerem na televisão. Alguns contrapuseram que se era som, não podia ser para a televisão. Eu expliquei, então, que os *podcasts* eram transmitidos na internet e que, embora os que lhes tinha mostrado só tivessem som, existem *podcasts* que são acompanhados por imagens.

Uma das crianças lembrou-se que o pai costuma ouvir *podcasts* da Rádio Comercial na internet, pelo que explorei este assunto, explicando que muitas estações de rádio colocam na internet bocados dos programas que passam na rádio, para as pessoas poderem ouvir quando quiserem, por exemplo se não conseguiram ouvir nesse dia, ou se querem ouvir novamente. Aqui, outras crianças manifestaram já ter ouvido alguns destes *podcasts*, sem saberem do que se tratava, obviamente.

Depois desta pequena discussão, voltei a referir o concurso “Conta-nos uma história...” e analisámos o regulamento em conjunto. A grande maioria das crianças mostrou-se entusiasmada por participar, mas alguma preocupação por concorrerem não só com outros grupos de 3º ano, mas também de 4º. Frisei que o importante aqui era estarmos satisfeitos com o nosso trabalho e empenharmo-nos no que iríamos mostrar e não tanto sermos os vencedores, já que são muitos grupos a participar.

De seguida, expliquei que iam ouvir algumas gravações feitas pela minha colega de estágio e eu, que não eram *podcasts*, visto que só estavam no meu computador e não na internet, mas que poderiam vir a ser, se eu assim o desejasse. Expliquei também que apenas um tinha uma leitura correta e que os outros apresentavam algumas incorreções, as quais desejava que fossem identificadas pelos alunos.

Estes não mostraram dificuldade em descobrir as falhas, sendo particularmente rápidos a identificar a gravação em que leio sem fazer pausas – “Não fizeste a

pontuação!”. A gravação que se revelou mais difícil de detetar o erro foi a da má articulação. Tive de passar esta gravação duas vezes e pedir que prestassem atenção à maneira como dizia “pra” em vez de “para” ou “tava” em vez de “estava”.

Fui apontando as ideias das crianças no quadro e em casa, traduzi-as para quatro aspetos fundamentais a atentar na leitura em voz alta, os quais escrevi numa cartolina.

Reflexão:

No geral, creio que estão reunidas as condições para o avanço do projeto. As crianças têm já uma noção do que são *podcasts*, a qual se consolidará à medida que fomos avançando com o projeto. Para além disso, mostram-se motivadas e com desejo de iniciar os *podcasts*. As crianças mostram-se algo preocupadas com o facto de poderem não ser as vencedoras do concurso, pelo que terei de desdramatizar esta situação.

Por questões de tempo, não consegui contruir o cartaz com as crianças, mas anotei as suas ideias e discutirei, posteriormente, o cartaz com os alunos.

Criação dos contos

Data: 21, 27 e 28/11/2012, 5/12/2012

Hora: Segundo bloco da manhã (11:00-12:30)

Local: Sala de aula

Intervenientes: Turma toda (em grupos de 5)

Situação:

Expliquei que íamos redigir os nossos contos para a posterior produção dos *podcasts* para o concurso “Conta-nos uma história...”. Para tal, permiti que fossem as crianças a dividirem-se em cinco grupos. Para tal, seleccionei cinco crianças que desejava que ficassem em grupos separados por serem crianças com maior à-vontade na leitura e na escrita. À vez, cada uma destas crianças foi escolhendo um elemento para o seu grupo, até todas as crianças estarem incluídas num dos cinco grupos.

A planificação foi feita a partir das cartas do jogo “Arca dos Contos” e do guião que lhes forneci. No mesmo guião começaram a escrever os contos.

Sabendo que os textos se destinavam ao concurso, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, para o que também contribuiu a utilização da “Arca dos Contos”.

Nesta fase, fui-me apercebendo das discussões que foram surgindo no seio de cada grupo.

Assim, verifiquei que a maioria dos grupos (à exceção de um) teve sempre a gravação do *podcast* em mente. Assim, aquando da planificação, decidiram logo quem ficaria com que personagem e quem seria o narrador, ouvindo-se enunciados como “E depois o que é que eu faço?” – em vez de “e depois o que faz o rato?”.

Por outro lado, nesta distribuição das personagens, houve alguma confusão com as cartas. Desta forma, em alguns grupos havia alunos cuja personagem/função na história era um espaço, como por exemplo, o “poço”. Tive que explicar que não podiam fazer a decisão assim, já que todos tinham que falar e o poço, a não ser que fosse mágico (o que não acontece no texto que escreveram) não falaria. Depois das minhas indicações, foram já capazes de distribuir as falas de modo a que todos tivessem oportunidade de gravar. Para tal, foi necessário, em alguns grupos, partilhar a função de narrador ou de alguma personagem.

Alguns grupos foram já escrevendo onomatopeias no conto, onde querem fazer efeitos sonoros.

Outros grupos tiveram que ser lembrados da necessidade de incluírem diálogos nos seus textos, de modo a poderem distribuir falas na gravação.

Reflexão:

Posso inferir que a construção dos contos pelas próprias crianças contribuiu para a sua motivação para os *podcasts*, uma vez que, ao escreverem, estão já a pensar na forma como o vão ler.

Contudo, o terem logo atribuído personagens a cada membro do grupo dificultou um pouco a escrita, uma vez que alguns alunos mostravam reagir como se o que se estivesse a escrever fosse sobre si: “Mas eu sou forte, ganhava logo ao diabo!”.

Revisão dos contos

Data: 28/11/2012, 5,10/12/12

Hora: Segundo bloco da manhã (11:00-12:30)

Local: Sala de aula

Intervenientes: Turma toda (em grupos de 5)

Situação:

Por uma questão de maximização de tempo, tive que optar por fazer logo a revisão dos textos com cada grupo, ao invés de os deixar rever o texto autonomamente e só depois o corrigir com os grupos.

Deste modo, dia 28 sentei-me com o grupo que já tinha terminado o texto e revimos o texto em conjunto, corrigindo erros ortográficos (chamando-os à atenção e perguntando como se deveria escrever determinada palavra; trabalhando questões de estruturação dos textos (parágrafos e falas); relembando a planificação feita anteriormente e introduzindo mais informação no texto, de acordo com esta planificação; etc. Isto tornou o texto muito confuso para as crianças o passarem a limpo, pelo que, enquanto o faziam, me tinham que chamar à sua mesa com muita frequência, impedindo-me de apoiar os grupos que ainda se encontravam a escrever os seus textos.

As crianças começaram a passar a limpo, mas não tiveram tempo de o fazer nessa aula. Assim, antes da aula seguinte, passei eu o texto a limpo para que pudessem começar o treino da leitura e, talvez, gravar o seu *podcast* na próxima aula.

Isso não se verificou, uma vez que este grupo mostrou muita dificuldade em dividir as falas pelos seus membros, começando por o fazer com uma grande assimetria (um dos membros, não só era o narrador, como ainda fazia as falas de uma das personagens principais). Por sugestão minha, as crianças tinham sublinhado o texto a cores diferentes, de acordo com a parte que cada criança lia. Contudo, depois de explicar que aquela divisão não era possível, as crianças voltaram a sublinhar o texto com outras cores, ficando impercetível. Como tal, a solução foi passar o texto novamente, desta vez, decidindo-se antes quem lia o quê, e passando-se o texto com canetas de cores diferentes, de acordo com esta decisão. Como me encontrava a rever o texto de outro grupo foi a minha colega de estágio que passou o texto deste grupo a limpo, utilizando já cores diferentes para as falas de cada criança.

Utilizei esta estratégia com os outros dois grupos com os quais fiz a revisão nesse dia (5/12).

Dia 10 de dezembro, revi os textos dos outros dois grupos. Ambos os grupos estavam muito dispersos, pelo que começaram logo a fazer as ilustrações, ao mesmo tempo que ia discutindo o texto com eles.

Reflexão:

No final, parece-me que os textos ficaram relativamente curtos, ainda que de acordo com o espaço que lhe dei no guião. Várias crianças comentaram que os textos estavam “mesmo grandes!” e “enchemos uma folha inteira!”, o que remete para a extensão dos textos que estão habituados a produzir. Dado o tempo disponível, creio que era difícil ter construído textos maiores, mas preocupa-me que, ao se gravarem os *podcasts* a partir destes textos, aqueles fiquem demasiado curtos. Não tenho, no entanto, noção do tamanho que deveriam ter para se aproximarem de *podcasts* de 5 minutos (máximo permitido pelo concurso).

Penso que a estratégia de escrever o texto a limpo com cores diferentes para as falas de cada membro do grupo será uma mais-valia para a fase de treino da leitura, permitido que as crianças identifiquem a sua parte facilmente. Para além disso, dá-me também rapidamente a perceção da proporção de texto com que cada criança ficou.

Ilustração dos contos

Data: 28/11/2012, 5,10/12/12

Hora: Segundo bloco da manhã (11:00-12:30)

Local: Sala de aula

Intervenientes: Turma toda (em grupos de 5)

Situação:

À medida que fui revendo os contos com as crianças, os outros grupos foram terminando os seus textos e os que já o tinham feito, fizeram as ilustrações dos mesmos. Para este efeito, expliquei que a ilustração deveria conter os aspetos principais da sua história, bem como o título da mesma. Poderiam optar por fazer cada um uma ilustração, escolhendo-se depois qual a que acompanharia o *podcast*, ou juntarem-se a pares ou todo o grupo para ilustrar o conto numa só folha.

Quase a totalidade das crianças optou por fazer a sua própria ilustração, sendo que apenas um grupo (“A fonte sagrada”) escolheu ter alguns desenhos individuais e um coletivo feito por três dos seus membros.

Apesar das minhas indicações iniciais, a maioria das crianças esqueceu-se de escrever o nome da história ou de o fazer de uma forma legível.

Reflexão:

Este trabalho poderia ter sido melhor apoiado e permitir o desenvolvimento de capacidades associadas à Expressão Plástica. No entanto, a atenção que eu podia dispensar era mínima, já que estava a acompanhar outros grupos na revisão de textos.

Ainda assim, as crianças empenharam-se na tarefa, na sua maioria, e as ilustrações são bastante satisfatórias (à exceção da falta de título).

Preparação da leitura

Data: 5/12/2012

Hora: 11:00-11:30

Local: Sala de aula

Intervenientes: Turma toda

Situação:

Como ainda não o tinha feito anteriormente e um dos grupos estava já a terminar a revisão do seu conto, utilizei a primeira parte desta aula para rever as aprendizagens sobre a leitura em voz alta. Assim, comecei por mostrar o *podcast* vencedor do concurso “Conta-nos uma história...” do ano anterior, na categoria em que os alunos vão concorrer. De seguida, questionei as crianças sobre as características do *podcast* que ouviram. Este *podcast* tinha 4 minutos e 52 segundos e algumas crianças referiram que era muito grande. Umas porque se sentiram enfadadas, outras porque ficaram preocupadas com o *podcast* que vão fazer, perguntando-me se tinha que ser tão grande. Ficaram espantadas quando realcei o tempo real do *podcast* – pensavam que tinha sido mais longo do que 5 minutos. Voltei a referir que para o concurso, o máximo são 5 minutos, mas que não temos que ocupar os cinco.

Durante a audição do *podcast* houve alguns risos aquando de algumas falas que estavam bastante entoadas (não risos de gozo, mas de agrado). No entanto, houve alguns risos menos bem-intencionados derivados do sotaque de algumas das crianças que fizeram o *podcast* (eram algarvias).

Quando perguntei porque pensavam que aquele grupo tinha ganho surgiram os seguintes aspetos: fizeram eles a história (no descritivo do *podcast* explicava que a

história tinha sido construída recorrendo à “Arca dos contos”); e tinham boa entoação (algumas crianças imitaram uma parte em que um aluno dizia “ai, ai, ai”, de forma assustada).

De seguida, apresentei o cartaz que construí baseando-me na discussão que foi feita no início do projeto e que apresentava os seguintes aspetos a ter em atenção na leitura em voz alta: “ler primeiro, para preparar o texto”; “respeitar a entoação e o ritmo das frases”; “articular corretamente as palavras”; “manter a concentração na leitura”. Discuti cada aspeto com as crianças, relembrando e clarificando o seu significado. Algumas crianças estavam desatentas. A maior parte colaborou, ou pelo menos prestou atenção a esta discussão.

Quando perguntei porque deveríamos preparar o texto, uma criança respondeu: “Para não nos enganarmos nas palavras” e outra: “Para sabermos o que vem a seguir”.

No caso da entoação e do ritmo, referiram que não podíamos ler nem muito depressa nem muito devagar e que tínhamos que usar entoação. Quando pedi um exemplo, referiram as perguntas, explicando que tínhamos que fazer “voz” de pergunta. Eu aprofundei esta questão, inquirindo as crianças sobre a forma como leriam as frases “Tenho tanto sono”; “Socorro, alguém me ajude!”; e “Estou tão zangado que vou rebentar!”. As crianças perceberam a minha intenção rapidamente e chegámos à conclusão que, de acordo com o significado das frases temos que utilizar a entoação correta.

A palavra “articulação” suscitou dúvidas pelo que expliquei que ia dizer um enunciado e que deveriam identificar o que não estava correto. Assim disse: “Vou prali cmer”. Os alunos perceberam o que pretendia com as palavras que tinha pronunciado incorretamente. Uma das crianças disse: “Aahhh, é dizer bem as palavras!”.

O último aspeto também suscitou algumas dúvidas, pelo que explicitiei eu que não podíamos fazer uma leitura correta se estivéssemos a pensar noutra coisa.

Reflexão:

Verifiquei que a maior parte das crianças perdeu o interesse pelo *podcast* que estavam a ouvir antes do final. Embora de curta duração (menos de 5 minutos) um *podcast* apenas com áudio não consegue prender a atenção de crianças desta idade. Algumas crianças perdiam-se na história que estava a ser contada, após o que já não se esforçavam por compreender ou ouvir o resto. Penso que para a construção dos

podcasts não haverá este problema. Não só por serem eles a gravar e não apenas a ouvir (logo com um papel ativo na tarefa), mas também porque dificilmente os *podcasts* atingirão os 5 minutos, visto que os textos que estão a ser criados não são muito longos).

Não apresentei o cartaz com a celeridade que tinha planeado. No entanto, creio que essa questão não foi um problema ou entrave. Assim, verifiquei que os alunos ainda se recordavam vagamente dos aspetos mais importantes a ter em consideração na leitura em voz alta. Penso que esta foi mesmo a altura ideal para apresentar o cartaz e rever estes aspetos. As crianças encontram-se na fase final de construção dos textos e vão, deste modo, começar a gravar os *podcasts*, pelo que, com a discussão deste dia, espero que tenham relembrado estes aspetos e que os tenham em mente quer no treino da leitura, como na própria gravação do *podcast*.

Gravação dos *podcasts*

Data: 10/12/12

Hora: 11:20-12:20

Local: Sala de computadores da Biblioteca Escolar

Intervenientes: AX, AF, BT, BR e PD (“A fonte sagrada”)

Situação:

Este foi o primeiro grupo a gravar o seu *podcast*. Estavam entusiasmados e, quando os chamei, vieram com agrado, não se importando por deixar a atividade em sala, a qual era, já por si, bastante do agrado das crianças (construção das prendas de Natal).

Fomos para a sala de computadores da biblioteca, porque era o espaço que tínhamos disponível.

Assim que nos sentámos, o AF perguntou logo se podiam ler o texto outra vez antes de gravar. Eu disse que claro que sim e lembrei o primeiro ponto do cartaz da leitura em voz alta: “ler primeiro, para preparar o texto”.

Leram o texto pela ordem, cada um seguindo as suas falas. No final, o AF disse: “Nós temos que combinar uma coisa. A BT está a ler as falas dos outros também, e não pode ser”. Os outros concordaram. O AX disse para a BT: “Se lês todas as falas, depois fica no “potecaste” e não se percebe nada. A BT disse que não o voltava a fazer.

Sem que eu dissesse nada, pediram se podiam treinar outra vez, ao que eu acedi. No final, o AF tinha mais uma advertência a fazer. Desta vez, para o PD, apontando para um excerto em que o PD tem uma fala mais comprida: “PD, eu acho que tu nesta parte estás a ler muito depressa”. A BT sugeriu, então, que o PD lesse outra vez, mais devagarinho. O PD fê-lo e todos concordaram que assim era melhor.

Perguntei se estavam prontos a gravar, mas pediram-me para, agora, treinarem só mais uma vez as falas dos personagens. Assim fizeram, após o que se predispuseram a gravar o seu conto.

É de referir que, até aqui, as crianças tinham estado algo distraídas com a câmara de filmar. Logo de princípio, mostrei a câmara e perguntei se os podia gravar, explicando que a câmara estaria colocada de lado, numa mesa, e que nós faríamos o trabalho necessário no computador. As crianças acederam, mas não se conseguiam desligar da câmara, acenando e olhando constantemente para lá. No entanto, assim que começámos as gravações do *podcast* no *Audacity*, as crianças esqueceram-se completamente da câmara e não voltaram a olhar para lá.

Para a gravação do conto, sugeri gravarmos fala a fala, para que, caso alguém se enganasse, não fosse preciso gravar tudo outra vez. O grupo concordou, embora me parecesse que sem realmente compreender o que eu estava a dizer.

O primeiro a gravar foi o PD, o narrador. Logo na primeira parte, parou a meio da frase e pediu para gravar novamente. Esta frase foi ainda gravada mais duas vezes, já que ao ouvirem a gravação, tanto os colegas como o Pedro concordaram que se deveria regravar, uma vez que o PD se tinha engasgado em duas palavras. O AF sugeriu-lhe que tentasse só ler bem aquelas duas palavras, ao que eu aproveitei para relembrar outro ponto do cartaz da leitura em voz alta: articular corretamente as palavras.

Seguiu-se uma fala do lobo, interpretada pelo AF. Desta vez ouvi também uma regravação, mas porque na primeira o AF tentou fazer “voz de lobo”, mas depois decidiu que não o queria fazer. Justificou-o dizendo que era difícil fazer aquela voz e que depois não ia conseguir que ficassem iguais em todas as falas. Assim, gravou novamente a sua fala mas com a sua voz normal, ainda que fazendo uma boa entoação.

Uma questão que foi surgindo durante as audições das gravações parciais foi a importância do grupo estar quieto e em silêncio de cada vez que um gravava. Isto porque se aperceberam que nas gravações, para além da voz da pessoa que gravava, se

ouvia também o barulho dos pés a roçar no chão, de se mexer em folhas e de baterem com as mãos na mesa. A partir daí tiveram mais cuidado, mas ainda foi necessário avisar algumas vezes e mesmo eles reparavam quando ficava um ruído que não devia.

Foi o BR o aluno que revelou maiores dificuldades nesta tarefa. A princípio, os colegas davam risinhos devido ao seu sotaque do Porto. Eu tive de intervir e frisei que também nós temos sotaque e que não fazia mal que, na gravação, o BR tivesse algum sotaque, uma vez que todos compreendiam que era sotaque. A partir daí, já não disseram mais nada em relação ao sotaque, mas apenas às pausas do BR, que não eram no sítio correto das frases. O BR treinou mais algumas vezes as suas falas e conseguiu gravá-las de forma aceitável para o grupo. Nesta fase, os colegas revelaram bastante apoio pelo BR e mostraram-se genuinamente felizes quando as falas ficaram gravadas com sucesso.

Ao longo de todo o tempo de gravação, notei diferentes posturas nos comentários realizados às gravações dos colegas e deles próprios. Assim, foi o AF que mais críticas fez, mas sempre construtivas. Explicava o que não estavam a fazer bem e também o que poderiam mudar para fazer melhor. Por exemplo: “AX, esta parte disseste muito baixinho. Vês aqui como a coisa azul [gráfico de gravação do programa *Audacity*] está pequenina. Tenta lá falar mais alto.”

Os comentários dos restantes colegas não foram tão construtivos. O AX, por exemplo, raramente concordava com uma gravação, dizendo sempre que era necessário gravar outra vez. No entanto, quando eu o inquiria sobre a razão deste desejo, pedindo-lhe que me explicasse o que não estava correto na leitura do colega, não era capaz de me responder. Dizia apenas: “Não está bem, temos de fazer outra vez”.

Já com o BR, aconteceu precisamente o contrário. Em quase todas as gravações dizia que estavam bem e só quando via os colegas a dizerem que não é que mudava de opinião.

O PD e a BT fizeram comentários regularmente, salientando aspetos a melhorar e pedindo regravações quando era caso disso.

No AF, no PD e na BT notei um grande sentido de autocrítica, sendo os primeiros a afirmar que a sua leitura não tinha ficado bem, o que não aconteceu com os outros dois membros do grupo.

A partir de certa altura, começaram a dar muitos risinhos e queriam ouvir outra vez gravações que sabiam que não tinham ficado bem. Não deixei. Disse que se viram que o colega se tinha enganado não havia razão para ouvir outra vez, uma vez que era óbvio que aquela fala era para repetir e já tinham explicado o motivo.

É de referir que nem todas as falas tiveram que ser regravadas. Algumas tiveram logo aceitação pelo grupo, principalmente as mais curtas.

Com o avançar do tempo, foram surgindo cada vez menos críticas e mais rapidamente aceitavam as gravações dos colegas. De facto, as gravações estavam realmente a correr melhor e os alunos estavam a obter bons resultados sem terem que repetir tantas vezes as suas falas. Contudo, creio que a diminuição de comentários se deveu também ao facto de os alunos estarem a ficar fatigados e desejosos de terminar as gravações.

Quando terminámos, as crianças pediram para ouvir tudo de seguida, mas o tempo urgia e ainda tinha as falas em separado. Expliquei que teriam a oportunidade de ouvir o *podcast* completo, assim, que eu tivesse tempo para o montar, mas que agora era impossível.

Reflexão:

Neste grupo, o AF revelou-se um líder nato, comandando o trabalho do grupo e facilitando bastante esta tarefa.

Os alunos estavam motivados e preocupados com o produto e com as participações de cada membro e não só com as suas. Este grupo viu, pois, o trabalho como um verdadeiro trabalho de grupo, cooperando para alcançar um bom resultado.

Penso que as referências aos aspetos trabalhados anteriormente sobre a leitura em voz alta foram relevantes e permitiram fazer a ligação com o que se estava a passar especificamente, como que já tinha sido abordado mais teoricamente.

No geral, considero que as crianças fizeram boas intervenções relativamente às gravações, embora, obviamente, esta participação não tenha sido uniforme.

O facto de a frequência de regravações ter diminuído à medida que se avançava com as gravações poderá estar relacionado com o cansaço das crianças e o desejo de terminarem a tarefa, mas também por interiorizarem os comentários anteriores dos colegas e modificarem as suas leituras de acordo com estas.

Data: 11/12/12

Hora: 11:40-12:20; 15:00-15:30

Local: Sala de Expressão Plástica

Intervenientes: JO, SM, RQ, CR, DV (“O Diabo que fica bom”)

Situação:

Este deveria ser o primeiro grupo a gravar, visto que foram os primeiros a completar o texto e já o tinha combinado com eles. Contudo, no dia anterior, o SM esteve doente e faltou, pelo que gravei o outro grupo que também já estava pronto.

Neste dia, o JO voltou. Segundo a mãe tinha informado a professora cooperante, o JO teria sarna e já não voltaria à escola neste período. No entanto, depois de uma segunda opinião médica, o João teve autorização para voltar à escola.

Assim, e visto que a revisão tinha sido feita sem este elemento, tivemos que redistribuir as falas, de modo a incorporar também o JO.

A primeira sugestão do grupo, assim que nos sentámos surgiu do SM que perguntou se tínhamos que gravar tudo de uma vez ou se o podíamos fazer “aos bocadinhos”. A CR concordou e disse: “Sim, como no cinema!”, o que o JO corroborou: “Pois, no cinema também se faz só aos bocadinhos, que é para o filme não ficar todo estragado se se enganarem”. Concordei e expliquei que era assim mesmo que íamos fazer, gravando fala a fala e só depois se juntando tudo.

Tal como o grupo anterior, pediram-me se podiam ler o texto todo outra vez em voz alta, com as falas respetivas, antes de gravarem, ao que acedi, obviamente.

Leram tudo de seguida e, no final, o SM teve algumas indicações a fazer. Primeiro à CR: “Olha, aqui é “fugiu” três vezes e tu só disseste duas” e, depois, ao DV: “tens que dizer esta parte com mais...[fez um gesto com as mãos como quem diz entoação]. O JO ajudou, dizendo: “entoação!” e a CR avançou: “Tens de dizer com mais felicidade...”

O grupo estava bastante excitado por estar finalmente a gravar e tive que chamar a atenção para o barulho que estavam a fazer com as cadeiras, pés e mãos, explicando que quando começássemos a gravar não podiam fazer esse barulho, já que estragaria as gravações.

Após a gravação da primeira fala não houve qualquer comentário e aceitaram-na prontamente, pelo que a voltei a pôr e perguntei se achavam que estava perfeita. O SM referiu que estava muito baixinho e o grupo concordou. Apenas quando voltei a passar

novamente esta gravação é que o JO e o SM notaram que também o ritmo da leitura não era o mais correto, explicando que havia pausas a mais e muito longas. Aproveitei para relembrar o cartaz dos aspetos da leitura em voz alta e frisar que se estavam a referir ao ritmo.

A partir daqui, tiveram mais atenção ao aspeto do ritmo, mas concentraram-se principalmente no volume, sendo os comentários muito à base de: “Leste muito baixinho” ou “Isso assim é muito alto”.

Depois das gravações de algumas falas, o SM, que estava muito interessado no que eu estava a fazer no programa *Audacity*, perguntou-me se podia ser ele a mexer e eu deixei. Expliquei como o deveria fazer, mas ele já tinha percebido de me observar e rapidamente o fez na gravação seguinte. Aliás, até me encurtou o processo, já que me explicou que em vez de ir com o rato carregar no “gravar” e no “Ok” podia carregar só no “enter” duas vezes de seguida.

Os colegas, ao verem o SM mexer no programa também o quiseram fazer, pelo que, a partir daí, a cada gravação, era uma das crianças que a gravava. Todos o conseguiram fazer com sucesso e desenvoltura.

Não conseguimos terminar as gravações de manhã, pelo que as tivemos que continuar à tarde. Antes de sairmos da sala, o João sugeriu que eu marcasse no texto a frase onde estávamos, o que eu fiz.

À tarde, o SM decidiu gravar de seguida uma porção grande do texto. A primeira frase ficou boa, mas na segunda engasgou-se a dizer uma palavra. Sugeri que se cortasse só a última parte e que a gravasse de novo, deixando a primeira. Não o quis fazer, preferindo gravar tudo de novo. Quando perguntei porquê, respondeu-me que não queria que ficasse esquisito de uma frase para a outra e preferia fazer tudo outra vez.

Tal como no outro grupo, os comentários diminuíram com a aproximação do fim.

Ao longo da gravação, os comentários continuaram a ser principalmente relacionados com o volume, mas também com palavras cortadas ou trocadas, em relação ao que estava escrito.

Estes comentários vieram principalmente do SM, o qual dava também indicações para os colegas melhorarem a leitura. O JO, a RQ e a CR também foram comentando, mas sendo menos explícitos. Por exemplo, o JO disse à RQ que esta não estava a ler com entoação, mas não foi capaz de lhe explicar o que deveria fazer para melhorar ou de lhe

fornecer um exemplo. Já o DV apenas dizia sim ou não, sem o justificar, mesmo quando eu lho perguntava diretamente, altura em que encolhia os ombros e olhava para o SM (que rapidamente aproveitava para comentar).

Em relação à presença da câmara de filmar, este grupo não se incomodou tanto com esta. Assim, embora a princípio olhassem para ela quando falavam, rapidamente se embrenharam na tarefa e se esqueceram da câmara.

Tal como o grupo anterior, também este pediu para ouvir o *podcast* todo de seguida, assim que acabaram as gravações. Expliquei que ainda só tínhamos as gravações separadas e que agora não era possível arranjar o *podcast*, mas que em janeiro lhes mostraria como tinha ficado o *podcast* completo. Ficaram um pouco desiludidas, mas aceitaram.

Reflexão:

Este grupo revelou-se mais interessado no programa *Audacity* que o anterior, revelando uma grande autonomia neste aspeto. Foram eles próprios que me pediram para utilizar o programa, algo em que eu não tinha pensado, mas que correu muito bem. Creio que o facto de terem utilizado eles próprios o programa contribuiu para aumentar o interesse no projeto e compreenderem melhor o que estávamos a fazer e o funcionamento do programa. Questiono-me se o deveria ter sugerido ao grupo anterior e se o deva fazer aos restantes.

Tal como no grupo anterior, neste também se salientou um líder, neste caso, o SM. Para além disso, as regravações também foram diminuindo, penso que pelas mesmas causas referidas anteriormente.

Em relação aos comentários, nem todos os aspetos da leitura em voz alta estavam presentes ou eram uma preocupação, embora tenham ocorrido situações em que estes poderiam ter sido identificados pelos membros do grupo.

Assim, houve um destaque para o volume, o que pode estar relacionado com o facto de, em sala, chamarmos bastante atenção a isso, em relação à CR e à RQ, que quase que não se conseguem fazer ouvir. No entanto na gravação, isso não se notou tanto.

Data: 11, 12/12/12

Hora: 17:00 – 17:20; 11:30 – 12:20

Local: Sala de Expressão Plástica; Sala de computadores da Biblioteca Escolar

Intervenientes: TM, DG, RD, FR e TG (“O Anão noutra dimensão”)

Situação:

Este grupo é composto apenas por rapazes, incluindo alguns dos alunos que oferecem maiores dificuldades em sala de aula, a nível de comportamento. Assim, foi, até agora, o grupo com que tive mais dificuldades em efetuar as gravações. Houve muita brincadeira, distrações e risos. Tive constantemente de os chamar à atenção. Embora o grupo quisesse fazer o seu *podcast* e estivesse desejoso de participar no concurso, o certo é que rapidamente de distraíam e interrompiam as gravações.

O facto de os estar a filmar também não ajudou, ficando os membros do grupo muito distraídos com a máquina de filmar, principalmente quando não era a sua vez de gravar.

Não tiveram iniciativa de ler primeiro o texto, antes de começarmos a gravar, ficando à espera que eu ligasse o computador. Tive que relembrar o cartaz da leitura em voz alta e perguntar o que teriam que fazer primeiro. Aí, o FR perguntou se deviam ler o texto, ao que eu assenti.

Durante a leitura, o TG comentou: “Assim não vamos ganhar!”, porque o DG estava a ler com pausas excessivas, palavra a palavra. No entanto, prosseguiram com a primeira leitura até ao fim. Havia ainda alguma confusão em relação a quem era responsável por ler que parte, mesmo com o código de cores. Assim, no fim de lerem a sua parte perguntavam quem era a seguir, levavam muito tempo a passar a folha de uns para os outros e a encontrar a sua fala e, por vezes, enganavam-se mesmo na página e nas suas falas. Depois desta primeira leitura, quiseram repetir a leitura total do texto, o que fizeram. Correu um pouco melhor que da primeira vez, mas ainda com muita hesitação.

Neste momento, apercebi-me de que o TG e o DG eram os que estavam mais empenhados e realmente preocupados em fazer um bom trabalho. O FR e o TM tiveram momentos de maior concentração e em que se notou que estavam a refletir, mas outros de descalabro total. O RD estava completamente desligado, a não ser quando eram as suas falas, as quais dizia com empenho e entoação (depois de lhe indicarem onde estava a sua fala).

O DG foi o primeiro a gravar. Todos concordaram que não estava bem e tinha que ler outra vez. No entanto, tive que inquirir eu que sugestões podiam dar ao colega para melhorar a sua leitura, pedindo que se relembassem do cartaz com os aspetos importantes para a leitura em voz alta. O TM disse que o DG fazia muitas pausas e para tentar ler o texto de seguida.

Na vez seguinte, o DG leu o texto muito depressa, o que os colegas notaram. O FR disse mesmo: “Assim também não! Isso foi a correr, não se percebeu nada!”

Surgiu uma discussão em relação à distribuição das falas, sendo que queriam tirar falas ao DG. Expliquei que todos tinham o direito as suas falas e que tínhamos era que ajudar o DG para conseguirmos ter todos um bom *podcast*, enquanto grupo.

O TM sugeriu lerem todos e escolherem quem leu melhor a primeira parte. Os outros foram contra e disseram para o DG tentar outra vez, o que ele fez, mas sem grande sucesso.

Entretanto, tivemos que voltar para a sala, pelo que neste primeiro momento acabámos por não ficar com nada gravado.

No dia seguinte, a sala de Expressão Plástica estava ocupada, pelo que tivemos que continuar este processo na sala de computadores da biblioteca escolar.

Desta vez, perguntaram se podiam ler o texto outra vez, o que fizeram. O DG leu muito melhor e colegas notaram e congratularam. O FR disse logo: “Assim, está melhor!”. O DG explicou que na tarde anterior tinha estado a treinar em casa (escrevera as suas falas no caderno), pelo que eu o felicitei.

Nesta leitura notei uma maior autonomia, sendo que os alunos leram todas as falas de seguida, passando logo a folha ao próximo.

A primeira gravação correu, assim, bastante melhor que no dia anterior. No entanto, houve ainda comentários, principalmente do TG, que disse: “Mas DG, agora não faças aquela pausa tão grande”. Na tentativa seguinte, DG voltou a ler rápido de mais, o que conseguiu corrigir na tentativa seguinte.

Na vez do RD, foi o DG que comentou: “RD, tens de tirar as mãos da boca, não se percebe nada do que tu dizes”. O RD está completamente desdentado à frente, o que dificulta o seu discurso e o leva a estar constantemente a mexer na gengiva, quer com a língua, quer com as mãos. A partir daqui, o RD esforçou-se por tirar as mãos da boca quando falava, recorrendo à estratégia apresentada pelo TG: “Quando for a tua vez de

ler, seguras a folha com as duas mãos e assim já não as pões na boca”. Aproveitei para relembrar outro aspeto relevante do cartaz da leitura em voz alta – a concentração na leitura. Assim, expliquei que temos que estar focados na tarefa que estamos a fazer, para o que também contribui a nossa postura.

Na primeira fala do FR, este leu a última palavra como “desapraceu”, em vez de “desapareceu”. No entanto, nenhum dos colegas reparou. Como tal, mostrei novamente e perguntei se não notavam algo errado. Foi o TG que identificou que a palavra desapareceu não estava bem dita e pediu ao FR que a lesse “devagarinho” e treinasse a leitura outra vez. O FR acedeu e fê-lo corretamente. Porém, para gravar mesmo esta fala, ainda foram precisas algumas tentativas, já que esta última palavra saía invariavelmente mal. Relembrei a importância de se articular corretamente as palavras, remetendo para o cartaz da leitura em voz alta.

Depois de cada um gravar uma fala, notei uma grande melhoria, bem como uma diminuição da necessidade de regravar falas.

A maior preocupação deste grupo foram as pausas. Deste modo, ouviam e olhavam para o gráfico de gravação do *Audacity*, apontando: “Vês, olha aqui tanto tempo que ficaste calado. Era uma vírgula e não um ponto final” (TG para TM).

A maior parte das regravações, ao nos aproximarmos do fim do *podcast*, deveram-se a barulhos feitos pelas crianças que ficavam gravados juntamente com as vozes (bater nas mesas, bater com os pés, mexer nas folhas, levantar e sentar arrastando a cadeira, suspirar, ou comentar a leitura do colega antes de ele a ter terminado). O grupo estava a ficar realmente muito inquieto com o avançar do tempo e cada vez foi mais difícil mantê-los sossegados e em silêncio. Este facto levou a que o TG e o DG se pronunciassem, mostrando-se desanimados com o comportamento dos colegas, ainda que eles próprios também se estivessem a agitar mais e a fazer barulho, talvez sem darem por isso.

Tal como os outros grupos, também este solicitou ouvir o *podcast* de seguida, pelo que lhes tive que explicar o mesmo que anteriormente.

Reflexão:

Dentro deste grupo, notei que nem todos se encontravam igualmente motivados para a tarefa. Assim, enquanto alguns (principalmente TG e DG) estavam preocupados em conseguir um bom produto final, outros estavam completamente alheados

(principalmente Rodrigo ou Tomás), ainda que, quando chamados a atenção ou questionados sobre o seu interesse no projeto, afirmassem que estavam interessados e que queriam fazer parte do grupo.

Neste grupo, contrariamente ao anterior, o cerne dos comentários não foi o volume, mas sim o ritmo e a entoação. Existem, pois, diferenças entre os grupos em relação aos aspetos que privilegiam numa boa leitura, parecendo incapazes de reparar nos restantes.

Este grupo foi muito difícil, o que se deveu principalmente à sua constituição (só rapazes, facilmente distraídos e sempre na brincadeira), o que prejudicou tarefa. Deste modo, eu própria fiquei sem paciência para explorar melhor alguns aspetos, o que poderia ser benéfico para o grupo, se este se encontrasse com predisposição para aproveitar este aprofundamento.

Data: 13/12/12

Hora: 11:15 – 12:00; 13:30-14:00

Local: Sala dos professores; Sala de aulas

Intervenientes: DB, AL, RL, MS e IN (“O Ratinho da montanha”)

Situação:

Por não haver mais nenhum espaço disponível àquela hora, tivemos que começar as gravações do *podcast* deste grupo na sala dos professores, que se encontrava vazia àquela hora.

Comecei por perguntar se os podia gravar com a câmara de filmar, ao que todos acederam. A Alina quis ver a máquina e ver como funcionava, o que distraiu um pouco os colegas. No entanto, depois de colocar a câmara numa mesa adjacente e de ligar o computador, as crianças foram-se esquecendo da sua presença.

Tal como aconteceu com outros grupos, também neste tive que perguntar se não queriam treinar a leitura do texto antes de começarmos a gravar. Aceitaram e a AL

tomou o comando. Assim, agarrou na folha com o texto, consultou-a e lembrou os restantes membros do grupo da sua cor e falas respectivas, dizendo logo a ordem pela qual iriam ler.

Logo durante a primeira leitura, surgiu um percalço. Desta forma, o RL mostrou-se incapaz de ler a minha letra manuscrita. É já a quarta escola que este aluno frequenta, sendo que na primeira aprendeu a escrever com letra de máquina. Para facilitar, escrevi as suas falas numa folha à parte, em letra de máquina.

Quando se finalizou a primeira leitura de treino, a DB comentou: “Isto não está a correr muito bem...” e a IN inquiriu se poderiam treinar as vezes que quisessem, ao que eu assenti. Na verdade, a primeira leitura até foi bastante boa, apenas com algumas hesitações à medida que se recordavam e reconheciam o texto e com o percalço com o Rodolfo.

Leram o texto uma segunda vez, após o que assentiram iniciar as gravações. Antes disso, lembrei que durante as gravações não poderia haver barulho com as folhas, as cadeiras, os pés a roçar no chão e por aí fora, já que tudo isso se ouviria nas gravações e prejudicaria o trabalho do grupo.

Estavam todos muito excitados e, antes que a MS começasse a ler, os que estavam mais atrás (DB e RL) levantaram-se para conseguir ver o monitor do computador enquanto a colega gravava. Para evitar confusões, mas permitir que todos vissem bem o que se estava a fazer, permiti que aproximassem mais as cadeiras e cheguei o computador um pouco para trás.

A MS leu logo a sua fala bem, como que tos concordaram, mesmo antes de ouvirem a gravação. O mesmo se sucedeu com o RL.

Chegada a vez da IN, esta estava um pouco nervosa e pediu para ler a sua fala mais uma vez, antes de a gravarmos. Desta vez já houve algumas críticas por parte dos colegas, as quais se centraram nas pausas excessivas. À terceira tentativa, os colegas aceitaram a gravação da IN, a qual apresentava bastante melhoria.

Na vez da DB, esta leu bem, à exceção do corte entre duas frases que foi feito na palavra errada. A AL reparou e pediu para consultar a folhas, explicando depois à Débora o que estava a ler mal. Na tentativa seguinte, a DB voltou-se a enganar, mas depois conseguiu corrigir.

A AL pediu para ser ela a utilizar o programa, o que eu deixei, explicando-lhe os diversos passos. Estes foram rapidamente interiorizados. Perguntei se os outros membros do grupo também queriam utilizar o programa, obtendo uma resposta positiva. Assim, a partir daqui, a cada fala, era um aluno diferente que a descartava ou gravava, de acordo com a decisão do grupo e o meu assentimento.

A certa altura, a DB encontrou um elástico na mesa e começou a brincar com ele, metendo-o na boca. Na sua vez de gravar a MS disse: “DB, tira isso da boca [elástico]! Não podes estar a ler com coisas na boca.” Aproveitei para relembrar o último aspeto do cartaz da leitura em voz alta: concentração na leitura. A DB disse que não percebia o que é que a concentração na leitura tinha a ver com o elástico, mas a MS respondeu-lhe que se está a brincar com o elástico, não pode estar a prestar atenção à leitura. A DB acedeu e deitou o elástico fora.

Houve algumas regravações derivadas de ruídos, principalmente por mexerem na folha enquanto liam. Assim, sugeri que a folha ficasse quieta na mesa quando estavam a ler, em vez de a agarrarem.

Tirando isso, nesta primeira parte da gravação do *podcast* não ocorreram muitos comentários, até porque as crianças estavam realmente a fazer um bom trabalho. Os comentários que surgiram estavam principalmente ligados às pausas e ao ritmo da leitura.

Houve uma situação em que as crianças não repararam. Numa das falas do RL, este não articulava bem a separação entre duas palavras, dizendo “*tacontece” em vez de “te acontece”, de uma forma muito carregada. Passei novamente a gravação com esperança que os colegas notassem, o que não aconteceu. Só quando mostrei apenas aquele bocadinho é que a AL descobriu. Referi o ponto sobre a articulação do cartaz da leitura em voz alta. A DB sugeriu que o RL lesse só esse bocadinho várias vezes, o que ele fez. À segunda tentativa a gravar, o RL conseguiu ler bem a frase, o que os colegas elogiaram.

Infelizmente, não pudemos terminar a gravação, já que tivemos que ir ensaiar o espetáculo de natal com a restante turma e a turma do 3º B. Continuámos à tarde, aproveitando a última meia hora do intervalo do almoço (13:30-14:00). Infelizmente, esqueci-me de verificar a bateria da câmara de filmar e esta apagou-se quase no início deste segundo momento de gravação. Como tal, e visto que pretendia preencher as

tabelas de observação, comecei a fazer registos no meu caderno, com as iniciais das crianças. Estas, no entanto, aperceberam-se do que eu estava a fazer e perguntaram-me se eu estava a marcar as vezes que se enganavam. Expliquei que não era só isso e que também estava interessada nas vezes que intervinham, mas não me quis alongar, para que os seus comportamentos não fossem influenciados. Isto despertou a curiosidade das crianças, sendo que algumas, como o RL e a AL me queriam ver a fazer o registo enquanto a DB se mostrou incomodada. Coloquei o caderno no colo e tentei ser mais discreta. Passado um pouco, as crianças deixaram de ligar ao que eu estava a fazer.

Nesta segunda parte, houve bastantes mais enganos e hesitações nas gravações. Os alunos sentiram isto e todos me foram pedindo para treinarem a sua fala mais vezes, logo antes de gravarem.

A MS, que anteriormente tinha gravado as suas falas quase sem necessidade de regravações, teve muita dificuldade nesta parte. Primeiro, começou por ler muito baixinho, sendo que a AL comentou: “Tem que ser assim, mais alto, com voz de mulher” [gesto expressivo]. Na vez seguinte, o volume foi acertado, mas enganou-se em várias palavras. A treinar, a MS lia bem, porém a gravar, enganava-se. A AL apercebeu-se de que a colega estava a ficar nervosa com as gravações pelo que tentou enganá-la, dizendo que ia jogar um jogo no computador e iniciando a gravação. Contudo, a MS apercebeu-se e o resultado continuou a ser o mesmo. Como era uma fala comprida, sugeri parti-la em frases e gravar apenas uma frase de cada vez, o que ajudou. Desta forma, a MS conseguiu gravar, mostrando-se os colegas muito satisfeitos com este facto.

A AL tinha uma fala em que a bruxa, ao ser atirada para o vulcão, gritava: “naaaaãooo!”. Foram necessárias várias tentativas, sendo que a AL experimentou dizer a palavra de diferentes formas (mais alto, mais rápido, prolongando, etc.). Os colegas ajudaram. A DB sugeriu que deveria ser longo, porque a bruxa estava a cair de muito alto.

Na fala seguinte da DB, esta dizia constantemente “buxa”, em vez de “bruxa”, algo que os colegas também não detetavam. Mais uma vez, foi preciso passar apenas o bocadinho em que ela dizia a palavra, para ela própria detetar o seu erro. Na gravação seguinte, no entanto, voltou a enganar-se, apercebendo-se logo disso no próprio

momento em que disse a palavra, sendo capaz de a dizer corretamente à terceira tentativa.

Ao contrário dos outros grupos, ao nos aproximarmos do fim das gravações foram sendo necessárias cada vez mais regravações. Os alunos foram ficando mais dispersos e surgiram mesmo ataques de tosse da IN (que já não tinha mais falas), que conseguiu assim ser dispensada da sala por um momento (para não prejudicar as gravações), até eu me aperceber que se tratava de tosse fingida.

Em relação aos comentários aos colegas, a maioria veio da AL, seguida da DB, da MS e da IN, de uma forma equilibrada. Estes comentários focaram-se nas pausas e hesitações e, por vezes, na entoação.

O RL abanava a cabeça quando os outros se enganavam, mas praticamente não comentava nada.

Reflexão:

Ao contrário dos outros grupos, este começou com menos regravações e foi aumentando a frequência destas à medida que nos aproximávamos do fim. Esta diferença pode estar relacionada com uma série de fatores, como a mudança de espaço (para a sala de aula), o facto de ter utilizado uma porção do intervalo para gravar a última parte, ou talvez com a minha própria ansiedade de terminar antes de acabar o intervalo, a qual posso ter passado inconscientemente para as crianças.

É também de referir que, neste grupo, voltou a haver um líder claro, a AL. Para além disso, os comentários do grupo focaram-se também, praticamente, num só aspeto, as pausas.

Uma questão interessante foi verificar que algumas das crianças (principalmente a MS) liam melhor a treinar do que a gravar, o que pode revelar ansiedade por se saberem estar a ser gravadas e quererem dar o seu melhor.

Data: 14/12/12

Hora: 9:30-10:45

Local: Sala de Expressão Plástica

Intervenientes: MB, BN, JG, MG e RF (“O Super-herói”)

Situação:

Este foi o grupo em que a máquina de filmar criou maior confusão, até porque o grupo já estava bastante excitado. Assim, demoraram mais tempo a ignorar a câmara e foram-se lembrando ao longo do trabalho, olhando para lá e rindo/dançando/dizendo adeus. Perto do meio da gravação, optei por desligar a câmara e tomar apenas apontamentos.

Este grupo não teve iniciativa de ler o texto antes de gravarem. Como tal, fui eu que sugeri que o fizessem, relembrando o primeiro aspeto do cartaz da leitura em voz alta: “ler primeiro, para preparar o texto”. Lá o fizeram, sendo que foi o Rafael que relembrou as falas de cada um e foi controlando a passagem da folha de um para outro.

Na primeira leitura, houve ainda muitas hesitações (falsos começos, por exemplo) e pausas. Na sua vez, o BN teve bastante dificuldade, realizando uma leitura muito lenta e entrecortada. Os colegas riram-se desta leitura deixando o Bernardo visivelmente desanimado. Tive que intervir, relembrando que eram um grupo e que o sucesso de um corresponde ao sucesso de todos. Os risos foram acalmando, mas a minha mensagem não tinha passado completamente.

No fim da primeira leitura, o RF sugeriu que o BN lesse outra vez as suas falas, o que este fez. Ao mesmo tempo, o RF foi corrigindo a leitura do BN, chamando a atenção para várias palavras em que o BN estava a ter dificuldade, como “aquário” e “armadilhas” e para a omissão de algumas palavras (BN lia: “O super-herói desconfiou alguma coisa tinha acontecido aos peixes”, em vez de “O super-herói desconfiou QUE alguma coisa tinha acontecido aos peixes”).

Como os colegas estavam a fazer barulhos (e completamente desinteressados da leitura do BN), o RF chamou ainda a atenção para o ruído que estavam a fazer. Eu aproveitei para explicar que quando estivéssemos a gravar não podia haver mesmo barulho, já que este se ouviria também nas gravações.

O RF leu logo a sua fala bem, sendo que todos concordaram que se podia guardar a primeira gravação.

O JG disse que a sua leitura estava boa mas, quando perguntei ao grupo o que podia ser melhorado, o Bernardo comentou que estava muito baixinho. Na outra tentativa, JG falou mais alto, mas muito mais rápido. Os colegas notaram, mas o Jorge disse que não conseguia falar alto e devagar. Tentou mais 3 vezes e os colegas escolheram a melhor (ainda que um pouco rápida), visto que o JG estava a ficar farto.

Na sua vez, a MB engasgou-se em algumas palavras. O BN abanou a cabeça e disse que esta tinha feito muitas pausas. A MG concordou. A MB treinou a sua fala, antes de a tentarmos gravar novamente. Na tentativa seguinte já articulou corretamente todas as palavras, mas fez algumas pausas longas entre as frases, o que o RF referiu. À quarta tentativa, optámos por dividir a fala (que era bastante comprida) e a Mariana conseguiu lê-la corretamente.

Na primeira fala do BN, este pediu também para treinar a leitura antes, mas depois, ao se gravar, saltou uma linha. Aí, lembrei a importância de se estar concentrado na leitura que se está a fazer, tal como está explicitado no cartaz da leitura em voz alta. O BN voltou a gravar, mas, como referiu a MB, com muitas pausas entre as palavras. Ficou aborrecido, até porque a MG e o Jorge se estavam novamente a rir da sua leitura e exclamou: “Eu não devia ler nada. Eu não sou bom a ler”, encolhendo os ombros. Expliquei que eram um grupo e todos tinham direito a ler, sendo que também todos tinham direito a regravar a sua fala sempre que o achassem necessário.

A MB sugeriu partirmos também a fala do BN nas duas frases que a compunham e foi o que fizemos. Aqui, o RF comentou: “Dizes esta parte muito depressa, e depois aqui levaste muito tempo”, pelo que lembrei o aspeto do cartaz da leitura em voz alta referente ao ritmo. Ainda foram precisas mais três tentativas, mas o resultado final foi satisfatório e o BN ficou visivelmente satisfeito. O RF contribuiu para esta satisfação ao comentar, com um grande sorriso: “Assim é que está bem!”.

A primeira leitura da MG foi bastante pausada, como comentou o RF e a própria MG admitiu, mas na vez seguinte conseguiu já ler a sua fala fluentemente (após a ter treinado mais uma vez). No entanto, devido ao barulho que fez a segurar na folha, teve que regravar a fala. Mais uma vez, lembrei que não se podia fazer barulho com as folhas, pés, cadeiras, mesa, etc.

Ainda assim, muitas das gravações que foram necessárias deveram-se a barulhos feitos pelos colegas.

Na segunda fala do Jorge, este continuou a ler alto e rápido. Para além disso, o BN reparou que Jorge disse “*blinhas”, em vez de “bolhinhas”. Eu aproveitei para lembrar o cartaz da leitura em voz alta, mais especificamente o aspeto da articulação correta das palavras. O JG, por sugestão da MB, treinou essa palavra algumas vezes, após o que regravou a sua fala.

Ao longo das gravações, o RF foi dirigindo o trabalho do grupo, dizendo de quem era a vez e passando a folha.

Neste grupo, cada um tinha falas mais compridas, comparativamente aos outros grupos. Nalguns casos, isso significou despachar mais depressa as gravações (como foi o caso das gravações do RF), noutros, foi necessário repetir as gravações mais vezes, até optarmos por espartilhar as falas.

O grupo estava extremamente excitado (era o último dia de aulas e ia haver festa). A MG, principalmente, contribuiu para destabilizar o grupo, estava muito distraída, levantava-se constantemente (ou tinha sede, ou o lábio a sangrar, etc.). No exterior também havia algum barulho, o que distraiu as crianças.

À medida que nos aproximávamos do final das gravações forma surgindo menos comentários, o que também pode estar relacionado com o facto de as falas serem mais curtas no fim e, logo, proporcionarem menos hipóteses de erro. Por outro lado, o grupo estava ansioso por terminar e juntar-se às celebrações de Natal e de fim de período.

Reflexão:

Apenas consegui gravar este grupo no último dia de aulas do primeiro período, o que não ajudou nada à boa prossecução da gravação. O dia da gravação, só por si, explica a agitação das crianças e a dificuldade que tiveram em se concentrar.

Similarmente à maioria dos restantes grupos, também aqui houve um líder – RF; e as gravações diminuíram a sua proporção à medida que se avançava no *podcast*.

Uma questão muito relevante neste grupo foi a reação que tiveram com um dos seus elementos, o BN. Nas aulas, o BN costuma ser um elemento perturbador das mesmas, o que pode criar algum descontentamento nos colegas e justificar porque não foram mais complacentes com as dificuldades de leitura do colega. Ao contrário do que me tinha apercebido até aí, o BN revelou uma autoestima baixa, pelo menos no que concerne às suas capacidades de leitura. Ainda assim, creio que a gravação do *podcast* foi até benéfica neste sentido, visto que a audição da sua boa leitura e a aprovação dos colegas foram notoriamente apreciadas pelo Bernardo.

Reflexões gerais da gravação dos *podcasts*:

Nos vários grupos, notei diferentes preocupações nas suas análises das leituras do grupo. Assim, enquanto uns grupos deram mais atenção ao volume, outros concentraram-se nas questões do ritmo (pausas). Creio que o facto de se terem salientado estes dois aspetos pode estar relacionado com as crianças terem tido acesso ao computador, quer mexendo no programa, ou apenas vendo-me a mim mexer. Assim, puderam ver o gráfico que se forma com as suas gravações, na qual rapidamente aprenderam a distinguir momentos com som de momentos de silêncio (sem amplitude nenhuma), e sons altos (grande amplitude) e baixos (baixa amplitude). Não é de estranhar, então, que identificassem mais rapidamente aqueles aspetos que podiam observar, para além de ouvir. Talvez por esta razão, outros aspetos que se poderiam notar na audição, mas não visualmente, como a entoação e a articulação não foram tão notados, embora as crianças conseguissem lá chegar com algumas perguntas minhas ou ouvindo bocados em particular das gravações.

Ao longo das gravações fui aproveitando para relembrar os aspetos importantes para a leitura em voz alta trabalhados anteriormente e que foram escritos num cartaz. Questiono-me se deveria ter levado o cartaz comigo para as gravações ou se relembrar estes aspetos à medida que surgiam foi suficiente. As crianças mostraram lembrar-se do cartaz e dos aspetos a que me referia, pelo que talvez tenha sido suficiente. Para além disso, se tivesse o cartaz, poderiam estar mais predispostas a procurar esses aspetos na leitura dos colegas ou mesmo a corrigir a sua leitura antes das gravações, o que poderia diminuir o número de comentários ou enviesar a participação das crianças nestes comentários.

Uma questão com que também me debati foi o facto de não ter podido realizar todas as gravações de seguida. Assim, houve grupos em que a gravação do *podcast* foi feita em dois momentos diferentes, no mesmo dia e, por vez, em locais diferentes também. Isto pode ser motivo para alguma ansiedade ou, pelo menos, agitação, o que poderá ter prejudicado a prestação dos grupos.

Quando uma das crianças revelava maior dificuldade em ler a sua fala, optei por sugerir que gravasse apenas uma frase (ou um bocado) de cada vez. Esta opção melhorou realmente a leitura, mas provavelmente enviesou os meus resultados. Se não tivesse recorrido a esta estratégia, as crianças necessitariam de mais tentativas de gravação do que aconteceu. Para além disso, na verdadeira leitura em voz alta, os alunos

devem ser capazes de ler um texto na sua totalidade fluentemente, não havendo a possibilidade de ler uma frase de cada vez.

Numa nota mais alegre, foi muito satisfatório verificar que as crianças ficavam contentes com o sucesso individual de cada uma, principalmente quando um membro do grupo que estava a ter dificuldades na leitura de uma fala, a conseguia dizer com correção.

Em todos os grupos, verifiquei um líder claro, à exceção de um grupo (“O anão noutra dimensão”), em que este papel foi dividido pelo TG e pelo DG.

À medida que fui gravando os *podcasts* com os grupos apercebi-me de que poderia ter ficado com as falas todas seguidas numa gravação, continuando as gravações a partir da última, visto que o programa abre uma nova faixa cada vez que se faz stop. Deste modo, teria sido logo possível que as crianças ouvissem o *podcast* de seguida e talvez fizessem outros comentários ou se apercebessem de partes que gostariam de refazer. No entanto, eu própria não estava ainda completamente à vontade com o programa e esta hipótese não me surgiu atempadamente. Por outro lado, dado o tempo que levámos a gravar cada *podcast*, esta hipótese representava também um risco, já que, sem querer, poderíamos ter fechado a janela do programa ou o computador ter tido um *bug* e perder-se todo o trabalho realizado até então.

Edição dos *podcasts*

Data: 23 a 27/12/12

Local: Em minha casa

Intervenientes: Eu e o meu namorado

Situação:

Com a ajuda do meu namorado, juntei as várias gravações de cada grupo para formar os cinco *podcasts* utilizando o *Adobe Premiere*. Adicionei efeitos sonoros retirados de <http://www.freesound.org/>, bem como música de fundo. Estas músicas foram retiradas do *Youtube*, sendo que pedi autorização ao compositor e estou ainda à espera de resposta.

Reflexão:

Após juntar todas as falas apercebi-me de que os *podcasts* ficaram todos com uma duração algo reduzida. Assim, variam entre 1m e 39s (“O Diabo que fica bom”) e 2m e

21s (“A aventura do anão noutra dimensão”), o que é bastante abaixo do limite máximo de tempo para o concurso “Conta-nos uma história...”. Felizmente, não existe limite mínimo. Ainda assim, parece-me que este tamanho é adequado à faixa etária, sendo o suficiente para transmitirem a sua história e correspondendo também a uma duração que permite a audição atenta, do princípio ao fim (ao contrário do *podcast* vencedor do concurso no ano anterior, ao qual as crianças não foram capazes de prestar atenção até ao final).

Avaliação

Data: 7 e 8/01/13

Hora: Várias horas, cerca de 15 minutos com cada grupo

Local: Sala de aula, sala de professores e sala de apoio educativo

Intervenientes: Todos os alunos dos cinco grupos, à exceção do DV (que estava doente)

Situação:

Uma vez que as entrevistas com os cinco grupos ocorreram de forma praticamente idêntica, opto por fazer o registo das mesmas em conjunto.

O primeiro grupo que entrevistei foi o do *podcast* “O Super-herói”, na sala de apoio educativo, no segundo bloco da manhã. Preparei as cadeiras, de forma a que as crianças ficassem todas sentadas em fila, um pouco afastadas de mim, permitindo-me filmá-las com maior facilidade. O segundo grupo, “A fonte Sagrada” foi também entrevistado no mesmo local, tal como o terceiro, “O Diabo que fica bom”. O quarto grupo, “O anão noutra dimensão”, foi entrevistado durante a hora de almoço, na sala de aula. Por fim, o último grupo, “O ratinho da Montanha”, foi entrevistado no dia seguinte, no segundo bloco da manhã.

Com todos os grupos, expliquei o que iríamos fazer: ouvir o *podcast* finalizado, discutir a nossa opinião sobre ele, bem como sobre o trabalho realizado. Todos os grupos acederam e se mostraram ansiosos por ouvir o *podcast*.

Mesmo grupos que estavam muito agitados (principalmente o grupo do “Anão noutra dimensão”, o que também se justifica por eu ter utilizado um pouco da hora do intervalo de almoço) acalmaram automaticamente quando mostrei o *podcast*. Em todos os grupos, mesmo que não soubesse quem tinha lido que falas, seria fácil identificar a criança cuja voz se ouvia a cada momento, não só pelo facto de os colegas apontarem, ou a própria criança apontar para si, como também pelos sorrisos (envergonhados ou abertos) que faziam. Foi notória a satisfação com que ouviram o seu trabalho.

Depois de mostrar o *podcast*, fiz algumas perguntas aos grupos, como tinha planeado, embora acrescentasse algumas que só me surgiram na altura, também advindas das próprias discussões com os grupos.

Em todos os grupos notei, ao visualizar as gravações, que houve de facto líderes, isto é, crianças que se destacaram na discussão, enquanto outras praticamente não se pronunciaram.

Reflexão:

Como me fui lembrando de mais questões a colocar aos grupos a partir das discussões, houve algumas que não coloquei aos primeiros grupos e que já o fiz com os últimos. No entanto, creio que não fazia sentido chamar novamente os primeiros grupos, além de impraticável, dado o trabalho que estava a realizar em sala de aula com toda a turma.

Um aspeto com que fiquei dececionada, ao ver as filmagens que fiz das entrevistas, foi não ter insistido com os alunos mais reservados para participarem também na discussão. Assim, em cada grupo houve crianças que quase não disseram nada e/ou se limitaram a concordar com os colegas. Infelizmente, na altura, com a preocupação de fazer todas as perguntas, registar as respostas com as câmaras e não levar demasiado tempo para poder voltar à sala e apoiar a minha colega de estágio, não me apercebi deste aspeto. Era algo que eu já tinha antecipado, mas que mesmo assim deixei acontecer.

Mostra dos *podcasts* a toda a turma e escolha das ilustrações

Data: 9/01/13

Hora: 10-10:30

Local: Sala de aula

Intervenientes: Toda a turma

Situação:

Após ter realizado a avaliação dos *podcasts* com todos os grupos e a pedido dos mesmos, mostrei os *podcasts* de cada grupo a toda a turma. Para tal, utilizei as colunas do quadro interativo e passei um *podcast* de cada vez. Antes de mostrar os *podcasts* referi que a música de fundo que iriam ouvir não era a final, uma vez que tinha pedido autorização para a utilizar, mas que esta me tinha sido negada, sendo pedido um valor que não podia comportar. Expliquei brevemente o que eram os direitos de autor, sendo que não podíamos utilizar o que não é nosso sem a devida autorização dos autores. O BN sugeriu que utilizássemos na mesma, porque ficavam mesmo bem, pelo que voltei a reforçar que isso não era correto, exemplificando com os *podcasts* que eles fizeram: “Gostavam de um dia estar a pesquisar na internet e de repente encontrarem o vosso *podcast* sem terem autorizado e sem dizer que eram vocês os “donos”?”. Algumas crianças disseram logo que não gostariam e a DB referiu que isso era roubar. Assenti e reforcei que, se utilizássemos aquelas músicas sem autorização, também estaríamos a roubar. Expliquei então, que iria tentar arranjar outras músicas que pudesse utilizar para os *podcast*, sem que as tivéssemos que “roubar” e que depois voltaria à sala para lhes mostrar o resultado final.

Aproveitando este momento, levei também a cabo a escolha das ilustrações para acompanharem os *podcasts* no concurso. Para tal, após a audição de cada *podcast*, mostrei as ilustrações que os elementos desse grupo tinham feito e pedi que toda a turma se pronunciasse sobre qual consideravam que deveria ser anexado ao *podcast*, dando a palavra final ao respetivo grupo.

Durante esta atividade, as crianças mostraram-se muito interessadas. Quando ouviam os seus *podcasts*, as crianças envolvidas davam logo sinal, quer por se mostrarem envergonhadas (esconder a cara e encolher os ombros, riso nervoso), quer orgulhosas (sorriso aberto e peito inchado). Algumas crianças tentavam adivinhar de quem era a voz que ouviam, sendo que concluíram que era difícil fazê-lo, já que as vozes ficavam diferentes na gravação.

Fui perguntando o que achavam dos *podcasts*, sendo que me disseram sempre que estavam muito giros e bem-feitos. O SM perguntou-me qual é que eu achava que ia ganhar, pelo que eu relembrei que era um concurso a nível nacional, logo com muitos grupos a concorrer para além dos da turma. Realcei também que, mesmo que o vencedor não fosse da nossa turma, o importante era participarmos e mostrar o nosso trabalho. Alguns alunos concordaram comigo, outros mostraram-se algo renitentes.

A escolha das ilustrações foi feita sem percalços, com um rápido acordo na ilustração preferida. Terminei sempre perguntando diretamente aos elementos de cada grupo se era esta a sua escolha. Estive atenta às crianças cuja ilustração não era escolhida, as quais não se mostraram desanimadas por isso, chegando mesmo a votar noutras ilustrações que não as suas.

No final, a professora pediu-me se lhe podia passar os *podcasts* para mostrar na reunião de pais, o que eu fiz. A professora mostrou-se muito satisfeita com os resultados finais.

Reflexão:

Após ter recebido resposta do compositor das músicas utilizadas com o fundo para os *podcasts*, decidi que não as poderia utilizar (pelos custos associados). No entanto, optei por, mesmo assim, mostrá-los à turma, dado o seu interesse em ouvir os *podcasts* e mesmo como forma de abordar os direitos de autor. Creio que isso foi importante, já que ainda não tínhamos falado sobre isso e os alunos não tinham ainda noção de que não podemos utilizar as coisas dos outros sem a devida autorização. Contudo, isso suscitou-me também algumas dúvidas, questionando-me se deveria mostrar um produto que não seria realmente o final e se as crianças, ao ouvirem as novas músicas (que poderão não ser tão perfeitas como estas) não ficarão desiludidas.

Outra questão sobre a qual refleti após esta atividade é a questão da participação no concurso, visto que as crianças se estão a focar bastante no “ganhar”. Terei que voltar a discutir este assunto e a reforçar a importância da participação, desvalorizando a de ganhar.

Segunda mostra dos *podcasts* a toda a turma

Data: 4/02/13

Hora: 11-11:30

Local: Sala de aula

Intervenientes: Toda a turma

Situação:

Com os *podcasts* finalmente terminados (com as músicas de fundo que serão realmente utilizadas) voltei à escola para mostrar às crianças o produto final.

Na sala, encontrava-se a coordenadora da escola (a prestar apoio educativo ao DV). Embora já conhecendo o projeto, mostrou-se curiosa e perguntou aos alunos o que era isto de *podcasts* que eu vinha mostrar. A maioria dos alunos mostrou-se ansioso para responder, mas a coordenadora dirigiu a questão ao AX, um aluno que é, geralmente, pouco participativo. O AX ficou calado um tempo e acabou por responder muito baixinho “são gravações para ouvir...”, o que a coordenadora não conseguiu ouvir. Com os pedidos da coordenadora para falar mais alto, o AX ficou mais envergonhado e acabou por não responder mais nada. A questão foi então encaminhada para o DV que explicou que eram histórias que tinham gravado no meu computador. Aí eu perguntei se *podcasts* eram só histórias que se gravavam no meu computador, recebendo um rotundo “Não!” de toda a turma. O AF referiu que havia outros tipos de *podcasts*, mas não foi capaz de dar nenhum exemplo. Eu relembrei o exemplo dos *podcasts* dos programas de rádio.

Perguntei, de seguida, o que é que distinguia um *podcast* de uma qualquer gravação num computador. O TG respondeu que para ser um *podcast* tem que estar no concurso [“Conta-nos uma história...”], mas a MB contestou, referindo que eu tinha acabado de falar nos *podcasts* das rádios... O TG concordou, mas mostrou-se um pouco confundido com o que eu pretendia. Assim, relembrei a aula em que mostrei gravações realizadas por mim e pela minha colega de estágio e em que os alunos tinham identificado o que não estava correto na nossa leitura, referindo que, na altura, eu tinha dito que aquelas gravações não eram realmente *podcasts* e perguntei porquê. O JO compreendeu onde eu queria chegar e disse que não se tratavam de *podcasts* porque só estavam no meu computador. Assenti e completei, lembrando que, para serem realmente *podcasts* tinham que estar publicados na internet, o que iria acontecer com os deles na página do concurso.

A coordenadora quis ainda saber como tinham feito para construir os *podcasts*, sendo o BN a responder, explicando as fases por que passámos (fazer os grupos, escrever a história, rever, gravar, ilustrar...).

De seguida, perguntei se queriam ouvir os *podcasts* com a nova música de fundo, ao que todos assentiram. Sem uma ordem específica fui mostrando os *podcasts* e apurando a opinião das crianças. As reações das crianças aquando da audição dos *podcasts* foram as mesmas que anteriormente, com muitos risinhos envergonhados, apontando para si ou para os colegas quando reconheciam as vozes, alguns peitos inchados de orgulho e por aí fora.

Quando questioneei a turma sobre as novas músicas de fundo, todos disseram que gostavam, sendo que alguns disseram que até estavam melhores (ainda que eu duvide que se lembrem das anteriores passado quase um mês). Quando perguntei se se lembravam porque é que tive que alterar as músicas, a AL respondeu logo que as outras tinha que se pagar 20 euros. Eu corriji, dizendo que eram 20 dólares, o que seria cerca de 16 euros, mas que mesmo assim era muito dinheiro, até porque eram cinco músicas. Os alunos concordaram e o JO disse-me: “Não faz mal, professora Filipa, não se preocupe, estas também são muito lindas!”.

No final, a turma pediu-me para ouvir novamente o *podcast* “O super-herói”, o que se deveu aos efeitos sonoros da luta entre o herói e o vilão, que suscitou muitos risos e à interpretação da voz do vilão pelo BN. O BN, aquando da gravação do *podcast* estava renitente em gravar, dizendo que “não tinha jeito para isso”, pelo que foi muito gratificante, tanto para mim como para ele, ver como os colegas apreciaram a sua prestação.

Reflexão:

Creio que este momento foi relevante para rever o trabalho realizado com os *podcasts*, embora esse não fosse o meu objetivo.

Apêndice 2 – Tabela de observação da gravação dos *podcasts*.

Grupo: _____

Data: _____

Tempo de gravação: _____

Nome dos alunos do grupo	Paragens	Comentários aos colegas	Pedidos de regravações	Regravações

Apêndice 3 – Transcrição da entrevista inicial à professora cooperante.

TIC:

Eu: Utiliza as TIC nas suas aulas?

Professora cooperante: Sim, embora a falta de recursos disponíveis na escola constitua uma limitação a uma utilização regular.

Eu: De que forma é que as utiliza?

Professora cooperante: Em trabalhos de pesquisa, apresentação de *PowerPoints*, programas para alunos com NEE...

Eu: Pode especificar?

Professora cooperante: Na área de estudo meio, por exemplo, muitos dos conteúdos trabalhados são explorados através da pesquisa na internet... E o conhecimento é construído pelos próprios alunos. Para além disso, existem também vários temas com excelentes apresentações em *PowerPoint*.

Eu: E em relação aos alunos com NEE?

Professora cooperante: Em relação aos alunos com NEE, são habitualmente os colegas de Educação Especial que partilham os programas para os professores titulares trabalharem com estes alunos.

Eu: Disse-me que os alunos pesquisam na Internet. Como é feita esta pesquisa? Seleciona *sites*, ou as crianças utilizam a internet livremente?

Professora cooperante: Normalmente pesquisam livremente, mas com orientação do adulto.

Eu: E quando diz apresentações de *PowerPoint*, refere-se apenas a ficheiros seus ou também das crianças?

Professora cooperante: Meus e de outros colegas...Por acaso nunca os elaborei com eles...

Eu: Com que frequência recorre às TIC na sala de aula?

Professora cooperante: Com pouca frequência, pelas razões anteriormente mencionadas.

Eu: Pode especificar um pouco mais? Uma vez por mês, por período...?

Professora cooperante: Pelo menos uma vez por semana, mas seria excelente se conseguisse utilizar diariamente.

Eu: E que resultados tem tido com a introdução das TIC?

Professora cooperante: Resultados muito positivos, visto que as TIC permitem um maior envolvimento dos alunos, por constituírem instrumentos de trabalho inovadores.

Podcast:

Eu: Está familiarizada com a ferramenta *podcast*?

Professora cooperante: Não...

Eu: E gostaria de saber mais sobre esta? De a utilizar em sala de aula?

Professora cooperante: Sim, de forma a inovar as atividades de sala de aula e a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Leitura oral das crianças:

Eu: Como classifica a fluência da leitura em voz alta dos seus alunos?

Professora cooperante: De um modo geral, utilizam uma articulação, entoação e ritmo razoavelmente corretas.

Eu: Quais as maiores dificuldades que encontra na oralidade dos alunos?

Professora cooperante: Não encontro dificuldades significativas, embora me pareça necessária uma ajuda sistemática, no sentido da exercitação do seu pensamento,

orientando-os nas suas observações. Para além disso, sinto que necessitam também de alguma orientação, no que respeita à adequação do discurso ao interlocutor.

Eu: E como aborda estas dificuldades?

Professora cooperante: Em relação às dificuldades ditas normais, tendo em conta a faixa etária e o ano de escolaridade em que os alunos se encontram, são diariamente trabalhadas a projeção da voz, a entoação e a expressividade.

Eu: Este trabalho é feito de forma explícita ou implícita?

Professora cooperante: Depende do trabalho que estamos a realizar, depende do aluno em questão...

Eu: Fazem muitas atividades de leitura? De que tipo?

Professora cooperante: Sim. Hora do Conto, com participação da família, leitura silenciosa, leitura em voz alta, requisição domiciliária de livros na Biblioteca Escolar...

Eu: Como classifica o interesse e motivação das crianças nesta área da Língua Portuguesa?

Professora cooperante: De um modo geral, os alunos revelam interesse por esta área.

Eu: Crê que será uma mais-valia para as crianças poderem ouvir a sua voz e confrontarem-se com os seus erros?

Professora cooperante: Sim, essencialmente por se tratar de uma atividade inovadora.

Apêndice 4 – Transcrição da entrevista final à professora cooperante.

Eu: Como caracteriza a forma como este projeto foi organizado e desenvolvido?

Professora cooperante: Parece-me ter sido muito bem organizado e desenvolvido de forma coerente. Tiveste sempre presente os diferentes ritmos e interesses dos alunos...

Eu: Qual a sua opinião sobre o trabalho que foi realizado com os alunos? Considera que houve benefícios?

Professora cooperante: O trabalho desenvolvido foi bastante enriquecedor para o grupo em questão. Os alunos beneficiaram muito com a sua realização.

Eu: Como caracteriza a envolvimento dos alunos nas tarefas propostas ao longo do projeto?

Professora cooperante: Os alunos participaram ativamente nas tarefas propostas, demonstrando interesse e entusiasmo.

Eu: Os resultados deste projeto suscitaram-lhe a vontade de explorar esta ferramenta (*podcast*)?

Professora cooperante: Sim, sem dúvida!

Eu: De que forma o faria?

Professora cooperante: Para começar, seria bom a participação numa ação de formação sobre o tema...

Apêndice 5 – Transcrição das entrevistas aos alunos.

“O super-herói”

(mostrei o *podcast*)

Eu: Então, o que é que vocês acharam do *podcast*?

BN: Foi muito fixe o *podcast*!

RF: Acho que foi bom... Não teve assim muitas paragens...

JG: Foi fixe! (Punho levantado).

Eu: E gostaram de fazer o *podcast*? De o construir?

Todos: Siiim!

Eu: E o que é que gostaram mais?

RF: Gostámos mais de...

BN: Foi daquela parte que o super-herói assaltou a casa do vilão...

MB: Assaltou?!

Eu: Mas de construir o *podcast*, gostaram mais de criar a história, de gravar a vozes...

JG e RF: De escrever a história!

Eu: De escrever a história? E de gravar as vozes?

Todos: Também!

Eu: Olha, e o que é que acharam que foi mais difícil a fazer o *podcast*?

RF: Eu acho que foi mais difícil a parte do meio da história... o desenvolvimento... foi o que foi mais difícil.

Eu: Mas a escrever ou a gravar as vozes?

RF: Não, mesmo a dizer!

Eu: Porquê?

RF: Quando gravámos, nós estávamos sempre... às vezes... a ter que fazer paragens, por causa de alguns barulhos...

MG: Houve mais barulhos no meio da gravação.

BN: Para mim, foi muito fácil.

Eu: Então, mas quando estiveram a gravar as vozes não houve mais nada que tenha oferecido dificuldades? Foi só os barulhos?

BN: Não, para mim foi tudo fácil!

Eu: E a ler em voz alta, foi fácil para todos?

Todos: Sim!

JG: Quer dizer, nem para todos...

Eu: Então, acham que tivemos que regravar muitas vezes as falas ou não?

BN: Não!...

BN e JG: Algumas...

Eu: Algumas... Lembram-se porquê?

BN: Porque às vezes o JG lia... ahh... Lia muito alto na última frase.

MG: Também porque se ouvia barulhos.

RF: E o BN. Naquela parte, o martelo tinha de dizer mais alto!

Eu: E o que é que vocês acharam, quando estávamos a gravar, de poder ouvir as vozes outra vez?

RF: Acho que... Acabou por ficar bem...

BN: Sim!

Eu: Foi bom poder ouvir e mudar?

Todos: Sim.

Eu: Acham que se tivéssemos gravado só de uma vez tinha ficado assim?

Todos: Não!

RF: Não... É preciso ter muito trabalho para ficar mesmo bem!

Eu: Boa. E vocês como grupo. O que é que acham? Trabalharam bem?

Todos: Siiim!

Eu: Sim? Não houve problemas?

Todos: Alguns...

RF: Nem sempre se pode ter tudo certo.

Eu: É verdade.

BN: Algumas coisas falhámos, alguns erros...

Eu: Mas conseguiram chegar bem a acordo para tomar as decisões?

Todos: Sim...

Eu: O que é que foi mais difícil para tomar as decisões? Foi a escrever o texto, ou foi na revisão do texto, na divisão das falas, na gravação...?

JG e MB: Na divisão!

Eu: Na divisão das falas? Mas depois ficaram satisfeitos com o resultado?

Todos: Sim...

Eu: E acham que fez diferença poder gravar novamente as falas?

MG: Sim... Poder ouvir...

Eu: Pois, porque quando vocês ouviam o que é que reparavam?

RF: Reparávamos em alguns sons... de cadeiras ou de mesas ou assim...

BN: Por exemplo, às vezes o RF estava a ler “O super-herói picou-se não-sei-quê” e o JG ria-se, às vezes...

Eu: Pois, distrações... Vocês lembram-se do cartaz dos aspetos importantes na leitura? Era importante o quê?

MB: Atenção!

JG: Não, concentração!

Eu: Sim, é a mesma coisa. É importante estarmos concentrados na tarefa de leitura, pois. E nas vossas leituras em voz alta...?

BN e RF: Foi bom...

Eu: Pensam que melhorou a forma como vocês leem, ficou igual, o que é que vocês acham?

BN: Sim, estava bom...

Eu: Vocês lembram-se dos outros aspetos do cartaz sobre a leitura em voz alta, para além da concentração era importante mais o quê?

(Silêncio)

Eu: Ler bem as palavras...

MB: Ler com calma... não é assim a correr!

Eu: Exato, respeitar o ritmo... E acham que tiveram atenção a esses aspetos quando estivemos a gravar as vozes?

RF e JG: Alguns...

(outros concordaram)

Eu: Alguns. Lembram-se a que é que tiveram mais atenção?

RF: Acho que foi mais difícil o ritmo...

BN: O ritmo, sim.

Eu: E acham que alguma coisa podia estar melhor no *podcast* que fizeram?

BN: Sim, muita coisa...

Eu: O quê?

BN: Ahhh...

RF: Eu acho que está bem, não é preciso mudar nada...

BN: Por exemplo, também podíamos ter apresentado mais coisas.

Eu: Mais coisas como?

MB: Mais pormenores...

RF: Eu acho que já chega... Já ocupámos uma folha inteira...

Eu: Ok, têm mais alguma coisa a dizer sobre o *podcast*?

Todos: Não.

“A fonte sagrada”

(Mostrei o *podcast*)

Eu: Já ouviram o *podcast*, o que é que vocês acharam do produto final?

BR: Eu acho que está bom! (encolhe ombros)

AF: Adorei!

PD e AX: Ficou giro!

PD: Gostei muito da música.

BT: Sim, 'tá muito gira. Eu gostei.

Eu: E gostaram de construir o *podcast*?

AF: Sim, muito giro. Foi espetacular!

Eu: O que é que vocês gostaram mais no processo de fazermos o *podcast*? Lembram-se das várias fases porque passámos?

AF: A história...

Eu: De escrever a história?

Todos: Sim.

Eu: E de gravarmos as falas?

Todos: Também gostámos!

AF: Eu adorei as falas!

Eu: E o que é que gostaram menos? O que é que foi mais difícil?

BR: O desenho...?

AF: Não foi nada, foi tudo fácil.

BR: Eu achei o desenho difícil...

AF: Olha, eu e o Pedro fizemos juntos e foi fácil. Eu foi o que gostei mais.

Eu: E na gravação do *podcast*, quando fomos gravar as falas, o que é que vocês acharam que foi mais difícil?

AF: Nada... Foi tudo fácil!

BR: Pois!

Eu: Lembram-se de como gravámos?

PD: Não...

AF: Sim! Cada fala... Assim... Primeiro tu gravas a fala do... PD. E depois, gravas a fala do outro que vem a seguir e depois o outro... e a seguir e a seguir...

PD: E depois juntas tudo.

Eu: Sim, e depois monta-se tudo. Então vocês lembram-se que gravámos cada fala, e que após cada fala podiam ouvi-la?

Todos: Sim!

Eu: Acham que isso foi bom? Poder ouvir as falas?

Todos: Foi. Foi Bom.

PD: Especialmente, quando trocava as palavras.

AF: Pois, podíamos encontrar algum erro... Porque, imagina que não ouvíamos aquilo, podia estar lá algum erro, depois íamos concorrer com o *podcast* e perdíamos por causa do erro.

Eu: Então acham que poder ouvir melhorou a forma como vocês estavam a ler?

Todos: Sim...

Eu: O que é que vocês notaram, quando estavam a ler, assim de mais difícil para a leitura em voz alta? (encolheram os ombros e abanaram negativamente a cabeça) Então, mas se vocês detetaram erros, alguma coisa não ficou logo bem à primeira, não foi?

AF: Foi por causa das pessoas a falar no corredor e eu não conseguia ouvir...

Eu: Barulho exterior?

AF: Pois.

Eu: Então e as vossas leituras?

AF: Foram boas.

BR: Foram... Mais ou menos...

Eu: Não regravámos só por causa do barulho de fora, pois não?

PD: Também por causa dos erros... Às vezes enganávamo-nos e tínhamos que regravar as falas...

Eu: Vocês lembram-se daquele cartaz que nós fizemos sobre os aspetos importantes na leitura em voz alta? (acenaram afirmativamente) Articular bem as palavras, dizer bem as palavras... Respeitar o ritmo...

BR: Pois não ser muito depressa, nem muito devagar...

Eu: Isso! E também respeitar a entoação... Se é uma pergunta, tem de parecer uma pergunta... Vocês tiveram cuidado com esses aspetos quando gravámos o *podcast*?

BR: Eu não sei!

Eu: Vocês já falaram da concentração. Que havia barulho e distraía um bocadinho. Mas e os outros? O ritmo, a articulação e a entoação? Tiveram alguma dificuldade nisso?

PD: Mais ou menos... Só nas palavras.

Eu: Na articulação, portanto. Então e há alguma coisa que poderia ter sido melhorada?

AF: Está tudo bem!

PD: A minha voz fica muito feia!

Eu: Pois, nós nunca reconhecemos bem as nossas vozes nas gravações e soam-nos sempre esquisitas.

BR: Pois é, mas eu gostei da minha.

Eu: Ainda bem. Olha, e vosso trabalho enquanto grupo? O que é que vocês acham? Trabalharam bem em grupo?

Todos: Sim!

AF: Eu acho que especialmente com os desenhos.

Eu: E para tomar decisões em grupo. Lembram-se das várias fases por que passámos?

AF: Sim, tivemos que decidir a história, mas eu acho que correu bem. Concordámos todos com o que íamos escrever.

Eu: E acham que foi importante estarem todos a gravar ao mesmo tempo? Eu podia, por exemplo, ter chamado só um menino e dizer “agora gravas tu só as tuas falas” e depois chamar outro só para gravar as suas falas...

AF: É melhor estarem todos juntos...

PD: Porque se estiver só um na sala ainda mistura o texto...

AF: Porque... Depois é um problema, só consegues gravar um menino.

Eu: Mas eu depois juntei todas as falas. Também podia ter juntado se tivessem feito em separado...

AF: Então não sei...

Eu: Lembram-se que quando gravámos, um menino lia a sua fala e depois todos ouviam e comentavam. Lembram-se? Não era só o menino que tinha gravado que comentava... Os colegas também diziam a sua opinião. Acham que isso foi importante?

Todos: Foi...

Eu: Porquê?

(Silêncio, encolher de ombros...)

AF: Correu tudo bem, acho que correu tudo bem.

(os outros concordaram).

“O Diabo que fica bom”

(Mostrei *podcast*)

Eu: E pronto, aqui está o nosso *podcast*. O que é que vocês acharam do resultado final?

RQ, CR e JO: Bom.

SM: Bom, mas...

Eu: Diz lá, SM.

SM: No final dissemos todos desencontrados... Estávamos todos desencontrados.

RQ: Eu acho que estava bem...

Eu: Olha e vocês lembram-se do processo todo que fizemos até chegar aqui ao final, não é? O que é que gostaram mais na construção do *podcast*?

(Silêncio, olharam uns para os outros)

Eu: Desde o início que foi escrever a história, não é? Depois... Rever... Gravar... As ilustrações...

JO: Eu gostei de tudo, mas a parte que gostei mais foi fazer as ilustrações.

CR e RQ: Eu também.

Eu: Foi? E o que é que foi mais difícil?

JO: Foi termos a ideia... de escrever...

Eu: O mais difícil foi escrever a história?

RQ: E de fazer um bocadinho... de fazer para todos...

Eu: Ah, as divisões das falas?

RQ: Sim...

Eu: Ok, e lembram-se quando estivemos a gravar as falas? Ali na outra sala?

Todos: Sim.

Eu: Pois. Nós gravámos fala a fala, lembram-se?

Todos: Sim...

SM: Para depois juntar.

Eu: Acham que foi bom termos feito assim?

Todos: Sim!

RQ: Se não ia dar muita confusão...

SM: Se gravássemos todos ao mesmo tempo ouvia-se a folha a passar... Por isso é que eu no outro dia estava a pedir para fazer cópias do texto. Pra gravarmos todos de seguida... Mas assim, não foi preciso...

Eu: Para além disso, por termos gravado assim um de cada vez, vocês também puderam ouvir as falas... Lembram-se? Gravávamos, ouvíamos... Acham que isso foi importante para alguma coisa?

JO: Foi! Para sabermos...

RQ: Se estava bem.

JO: Se estava bem e...

RQ: Se era preciso outra vez...

Eu: Gravar outra vez essa fala?

RQ e JO: Sim...

Eu: E quando fizemos isso, vocês estavam todos... Gravámos fala a fala, mas todo o grupo estava presente, não foi?

CR e JO: Sim.

Eu: E acham que foi importante estarem todos juntos?

Todos: Sim...

Eu: Para quê?

JO: Para fazermos todos juntos... Para...

SM: Por exemplo, no outro dia... Eu era para ser o Diabo, porque o JO já não vinha. Mas depois ele voltou e foi o Diabo... Mas se tivesse faltado, eu tinha feito... Eu é que tinha dito as falas do Diabo...

Eu: Então, foi importante estarem todos porque conheciam todas as falas e podiam substituir os colegas se fosse necessário, é isso que está a dizer?

SM: Pois, é isso. Mas o JO afinal não faltou...

Eu: Pois, não foi preciso substituir. Mas, por exemplo, eu podia ter chamado só um menino de cada vez, para gravar as suas falas. Por exemplo, Chamava o SM e ele gravava as suas falas e voltava para a sala. E depois, gravava só as falas da CR... Mas estando lá todos juntos, todos puderam ouvir as gravações dos colegas, não foi? E comentar...

SM: Ah...!

JO: Sim, comentávamos para ver se estava tudo bem, se precisávamos de mudar ou se... o tom de voz estava bom...

RQ: Como quando o JO disse “Nãaaoooo”, se nós lá não estivéssemos ele dizia que era bom, que estava bom para guardar. Que ele queria pôr aquela e nós é que dissemos que não.

Eu: Então, se estivessem sozinhos não tinham reparado em coisas que podiam ficar melhor, mas que os colegas repararam, é isso?

Todos: Sim!

SM: O DV estava uma rapidez! “Vuuuuu”! E nós é que dissemos para fazer outra vez.

Eu: Olhem, e vocês para ler em voz alta tiveram que ter em atenção aqueles aspetos que falámos na aula, lembram-se?

CR: Sim!

Eu: A entoação... O ritmo... O que era o ritmo na leitura em voz alta, o que é que era importante?

RQ: É aquilo que o Samuel estava a dizer...? De ler a correr...?

Eu: Pois, não ler muito depressa, nem muito devagar, não é? E mais? Articular bem as palavras, dizer bem as palavras... Tiveram alguma dificuldade nestes aspetos na leitura em voz alta?

SM: Quando gravámos não senti nada, mas aqui...

Eu: Aqui é que notaste?

SM: Sim, aqui... Eu já sei o que está mal! No “Pling, pling” e no...

JO: E também, às vezes, algumas falas... Podemos ouvir outra vez?

(mostrei novamente o *podcast*)

JO: Professora, acho que fiquei um bocadinho entupido... “Vou-te apanhar...”, ficou assim tipo “Vou-te apanhar...” (mexe o nariz e tenta fazer uma voz fanhosa).

Eu: Entupido? Não... É mesmo a tua voz... Mas soa-nos sempre estranho quando ouvimos a nossa voz em gravações... Eu acho que ficou muito bonita!

Então, mas porque é que acham que não repararam logo nestes erros que estão a dizer agora?

SM: Nós não tínhamos ouvido... Não tínhamos ouvido isto assim...

JO: Nós não reparámos... não reparámos porque...

SM: Porque não estava tudo junto!

Eu: Mas ouviram os bocadinhos... É diferente?

JO: Não, mas como é que sabíamos onde tínhamos que emendar e isso...? Não dava para perceber...

RQ: Mas deu para perceber algumas coisas...

SM: Mas não deu tudo! É diferente agora.

Eu: E têm mais alguma coisa a dizer sobre o *podcast* final?

JO: Professora... Não gostei da música...

Eu: Não gostaste? Porquê?

JO: Ohh... (encolhe ombros).

Eu: E vocês?

Outros: Eu gostei.

RQ: Eu só acho que quando no final dizemos todos juntos... Devia dizer só uma pessoa...

CR: Pois, não se percebe bem...

Eu: Mas na altura vocês ouviram, lembram-se? E concordaram...

RQ: Mas não é a mesma coisa...

JO: Mas, pronto, não está perfeito... Mas está bom!

“O anão noutra dimensão”

(Mostrei o *podcast*).

Eu: Pronto, esta é a forma final do vosso *podcast*. Então, o que é que vocês acharam?

TG: Ficou bom!

DG: Bom!

TM e RD: Fixe!

FR: Ficou super bom!

TM: Gostei dos efeitos especiais.

(os outros concordam e imitam alguns – sons das lutas).

Eu: E vocês gostaram de construir o *podcast*?

Todos: Siiiiim!

TG: Podemos fazer outra vez?

Eu: Isso já não temos tempo. Mas neste, o que é que gostaram mais?

RD: Podemos ouvir o *podcast* outra vez?

(Todos concordaram e pediram-me para ouvir novamente o seu *podcast*, ao que eu assenti.)

(Desta vez, as reações foram mais exageradas – em certas partes acompanharam as falas com gestos e movimentos da boca).

Eu: Então vamos lá ver, vocês gostaram de construir o *podcast*?

Todos: Siiiiim!

Eu: Que parte é que gostaram mais?

DG: Eu gostei mais da parte em que nós gravámos.

Eu: O DG gostou mais da parte de gravar as falas. Porquê, Diogo?

DG: Porque... (suspirou e não soube responder).

(Os outros estavam a referir partes da história – “a parte das plantas carnívoras”; “a parte em que é assim Tziimmm”, etc.)

Eu: Oiçam lá, eu estou a falar de CONSTRUIR o *podcast*. Para isso tivemos que fazer várias coisas, não foi. Não nos apareceu o *podcast* logo feito. Por que fases é que tivemos que passar? Começámos por escrever a história, não é? Depois...

TG: Rever!

Eu: Exato, rever. Mais... Decidir quem ficava com que fala.

DG: Pois...

TM: Gravar!

Eu: Isso mesmo! E depois?

DG: E também fazer os desenhos.

Eu: Boa! E agora ouvir...

TG: Eu gostei mais da ilustração!

Eu: Ok. Olhem, e quando fizemos as gravações, vocês lembram-se como fizemos?

FR: Sim!

DG: Fazíamos...

TG: Um de cada vez!

Eu: Boa. Então, fizemos fala a fala. E depois de se gravar cada fala o que é que fizemos a cada fala?

DG e TG: Guardámos!

DDG: Juntávamos às outras!

Eu: Mas antes de juntar...

TG: Melhorávamos as falas.

Eu: Exatamente. Então e para melhorar, ouvíamos outra vez e depois...

DG: E depois cortávamos!

Eu: Queres dizer, que as apagávamos na cruzinha, é?

DG: Sim, tirávamos dali e não ficavam...

Eu: Então, e como é que vocês decidiram que algumas não estavam logo bem para se guardar, que se tinha que melhorar?

DG: Então, porque algumas tinham muitos espaços.

Eu: O que é que é os espaços? O que é que quer dizer tinha muitos espaços?

FR: Era as pausas! Tinham muitas pausas!

Eu: Exato, as pausas, portanto, o ritmo da leitura em voz alta. Tiveram que melhorar algumas por causa do ritmo. E mais?

DG: Até havia algumas com o ritmo engasgado.

Eu: Sim, às vezes engasgavam-se em algumas palavras. Portanto, foi também pela ARTICULAÇÃO de algumas palavras, não foi?

TM: O que é isso?

TG: Opá, é ler bem a palavra!

FR: Também tivemos aquela do DG... Aquele caso...

Eu: Na primeira fala?

FR: Sim.

Eu: Porque o Diogo ao princípio estava um bocadinho nervoso, não foi?

DG (um pouco envergonhado, mas a sorrir): Yaaaa...

Eu: Pois foi, mas depois conseguiu fazer muito bem.

TM: Pois foi.

Eu: Vocês, quando gravaram, estava o grupo todo, não foi?

Todos: Sim!

Eu: Acham que fez diferença estarem todos juntos ou era a mesma coisa se eu chamasse só um de cada vez. Por exemplo, chamava só o TG. Ia o TG comigo e gravava só as falas que eram dele. Depois voltava e levava o RD para gravar as suas falas... O que acham?

DG: Sim, era diferente.

Eu: Porquê?

TG: Porque não havia tanto barulho.

DG: Porque não estávamos todos em grupo e não fazíamos logo de uma vez.

Eu: Ok, por um lado, o TG diz, que não havia barulho, logo se calhar algumas falas não se teria que regravar, é isso?

TG: Sim.

Eu: Mas o DG diz que não fazíamos tudo de uma vez. Então, será que há alguma razão boa para vocês estarem todos a gravar?

TG: Porque podíamos ouvir e dar dicas!

DG: E podíamos dizer o que é que tínhamos que cortar e isso...

Eu: Então e acham que fez um bom efeito estarem juntos e poderem dar ideias aos colegas sobre o que podia ser melhorado?

Todos: Sim!

DG: Até todos tivemos que melhorar uma coisa!

Eu: Claro, não houve ninguém que fizesse tudo bem à primeira.

FR: Pois, mas ajudámos todos.

Eu: Claro, isso é que é importante. Então, e no geral, como é que foi trabalharem neste grupo? As decisões... A divisão do trabalho...

RD e DG: Correu bem!

Eu: Ficaram todos satisfeitos com as decisões do grupo? Todos trabalharam?

Todos: Siiiiim!

Eu: E agora, que já ouviram o *podcast*, acham que alguma coisa poderia ter sido melhorada? Podiam ter feito alguma coisa melhor?

DG: Não!

FR: Aquela parte do almoço... Um bocadinho mais alta.

TG: Aumentar o volume da voz!

Eu: Ok, então a questão do volume ainda podia ter sido melhor, era?

(Acenaram com as cabeças)

TM: O anão podia fazer “AAHHHH”.

TG: Sim, o anão podia dizer “NAAAAOOOO!”

Eu: Está bem, então ainda acrescentariam algumas alterações nas falas, é?

FR: Sim, mas podíamos fazer um bocadinho mais longo... “NAAAAAAOOOOOOO!”

DG: Assim parecia que estava a cair de um penhasco!

Eu: Então, mas porque é que acham que não repararam logo nesses aspetos quando gravámos o *podcast*?

TG: Mas nós melhorámos!

Eu: Sim, melhorámos algumas coisas, mas vocês estão a dizer que ainda há algumas que podiam estar de outra forma.

DG: Pode-se sempre melhorar tudo!

TM: Pois, podia-se melhorar aquilo do DG.

Eu: Nunca estamos completamente satisfeitos, não é? Mas no geral, gostaram do produto final do *podcast*?

Todos: SIIIIIM!

“O ratinho da montanha”

(Mostrei o *podcast*)

Muitos sorrisos envergonhados, mas satisfeitos. Apontavam uns para os outros quando reconheciam as vozes.

Eu: Então, o que é que vocês acharam do *podcast* que fizeram?

AL: Bem!

IN: Mal!

Eu: Mal porquê, IN?

IN: Porque sim!

Eu: Porque sim não é resposta. Temos uma opinião, temos que saber como justificá-la.

(IN encolheu os ombros).

DB (entre risos): Eu achei muito engraçado.

Eu: O que é que achaste engraçado?

DB: É engraçado ouvir... as vozes...

Eu: Pois, é engraçado ouvir as nossas vozes, não é? Parecem diferentes, é?

DB: Sim, é isso.

Eu: Olhem, e vocês lembram-se do processo todo que fizemos para conseguir construir o *podcast*?

Todos: Sim!

Eu: Começámos por fazer o quê?

DB: Ler...

AL: Partes...

Eu: Mas antes disso tivemos que fazer a história, não foi?

AL: Sim... Em partes... Partidas...

Eu: Pois, e depois decidir quem ficava com que falas, que até escrevemos o texto a cores diferentes, para ser mais fácil perceber a divisão.

(concordaram)

Eu: Olhem, e quando estivemos a gravar o *podcast*... Até começámos aqui (sala dos professores) e terminámos na sala, lembram-se?

Todos: Sim...

Eu: Tiveram dificuldades?

Todos: Não...

Eu: Mas lembram-se, como é que nós gravámos? Foi tudo de uma vez?

Todos: Não!

RL: Foi de parte em parte.

Eu: Pois. E depois de gravarmos cada parte, o que é que fizemos?

IN: Juntámos...

DB: E ficou uma história grande!

Eu: Sim, mas gravávamos uma parte e guardávamos logo?

MS: Não... Ouvíamos para ver se estava bem.

RL: Era o que eu ia dizer!

Eu: E então, estavam todas bem?

AL: Estavam todas bem.

Eu: Todas...?

RL: Não! Tivemos que regravar algumas e cortar às vezes algumas coisas.

Eu: Porquê?

AL: Ah... Enganavam-se?

Eu: Em quê?

IN (para AL): Tu também te enganavas!

MS, AL e RL: Nas palavras!

Eu: Então houve alguns erros a ler corretamente as palavras, foi?

AL, IN e DB: Siim!

RL: Eu foi três, tu, três, tu, quatro...

Eu: Ah, vocês ainda se lembram disso...?

E para além disso, vocês lembram-se do cartaz que fizemos na sala sobre a leitura em voz alta, certo? Sobre os aspetos importantes que temos que nos lembrar para ler bem em voz alta, não é?

Todos: Sim...

Eu: Então, um deles era articular corretamente as palavras, certo? Outro era o ritmo. O que é que era o ritmo da leitura?

DB: Não sei...

AL: Ler com atenção...?

Eu: Ler com atenção era outro dos aspetos.

MS: O ritmo é não ler demasiado depressa, nem demasiado devagar...

DB: Não fazer muitas pausas!

Eu: Exatamente. Tivemos que regravar algumas falas por causa disso?

(Silêncio)

Eu: Já não se lembram? E... da entoação? O que é a entoação?

AL: Acentuar...?

Eu: Sim, também tem a ver com a acentuação das frases, por exemplo numa pergunta...

DB: Ah! Como fazer voz de pergunta quando é uma pergunta e voz de zangada...

AL: Quando era a bruxa!

Eu: Isso mesmo! Então e como foi a questão da entoação na gravação das falas?

(Silêncio, gaguejos...)

MS: Boa...?

Eu: Então, concluindo, na vossa opinião, as regravações deveram-se principalmente às palavras que foram mal lidas, é isso?

Todos: Sim...

Eu: Ok. E o que é que vocês gostaram mais na construção do *podcast*?

AL: Ler!

(outros acenaram)

Eu: De gravar as falas?

Todos: Sim!

Eu: E o que é que foi mais difícil?

DB: Quando te vi a marcar quantas vezes nós... Errávamos nas falas...

Eu: Pois, tens razão, isso foi um bocadinho chato, não foi?

DB: É...

RL: Não, eu gostei de ver... Para mim não foi chato!

DB: Não, eu não gostei...

AL: Mas também foi engraçado!

Eu: Olha, e vocês como grupo, como é que correu o trabalho?

Todos: Bem... Bom...

Eu: Decidiram tudo bem? Todos concordaram? Todos participaram?

Todos: Sim... (acenaram cabeças).

Eu: Em todas as fases da construção do *podcast*?

DB: Ah... em todas não...

AL: Só a escrever... A escrever a história é que foi mais difícil...

Eu: Porquê?

MS: Porque... Não concordavam com tudo... E a IN queria um dragão e nós dinossauros e ficaram dinossauros.

Eu: Então, acabaram por concordar. Foi, IN?

IN: Sim... E eu fiquei com as falas dos dinossauros.

Eu: Boa. Olhem, e na fase seguinte, quando gravámos as falas, estivemos todos ao mesmo tempo, não foi? Eu não chamei um menino de cada vez para gravar as suas falas. Embora se tenha gravado uma fala de cada vez, estive o grupo todo, certo? Acham que foi boa ideia, assim?

Todos: Sim...

Eu: Porquê?

AL: Que é para... Não gravámos tudo junto que é para quando... para não se ouvir a folha a mudar de mão e...

Eu: Sim, mas eu estava a perguntar – vocês gravavam um e o grupo todo comentava, não era? Não era só a pessoa que tinha lido que dizia o que achava da sua leitura. Todo o grupo dizia o que podia ser melhorado, se estava bom, se se podia guardar ou não...

DB: Sim...

Eu: E acham que isso foi bom?

DB: Sim!

Eu: Porquê?

DB: Porque... Se fosse um de cada vez... atrapalhávamo-nos...

IN: Mas foi um de cada vez...

DB: Sim, mas estávamos todos cá...

MS: Pois, por isso mesmo! Atrapalhou um bocadinho...

Eu: Ah... porque ficaram mais nervosos, foi?

MS: Pois... (envergonhada).

Eu: Então, mas essa parte não foi boa. Era melhor ter-se gravado tudo em separado?

RL: Não, assim o grupo não podia dizer se estava bom...

Eu: Ah, então era importante a opinião do grupo...?

AL: Sim, para escolher as melhores!

Eu: Ok, boa. Então e acham que fez diferença poder ouvir as gravações antes de guardar?

DB: Sim!

AL: Porque às vezes enganamo-nos e pode ficar na gravação enganado...

MS: E podem ter ficado barulhinhos...

Eu: É verdade. Então, assim, tiveram oportunidade de corrigir. De ver o que estava bem, ou nem por isso, e melhorar, não foi? E acham que fez diferença para melhorarem a vossa leitura em voz alta?

IN: O quê?

Eu: Este trabalho que estivemos a fazer, de poderem ouvir as vossas vozes e melhorar? Ajudou a lerem melhor em voz alta?

DB: Sim! Porque senão não éramos os escolhidos! É com que turma que vamos participar?

Eu: É a nível nacional. É com todos os grupos de Portugal que quiserem participar. Mas também, o mais importante não é ganhar o concurso, pois não?

DB: Ah... (encolhendo os ombros) Eu quero ser um sucesso da internet!

Eu: Mas eu acho que não é isso que é importante. Eu gostava é que vocês tivessem aprendido alguma coisa...

RL: E aprendemos...

AL: A ler melhor...

Eu: Ótimo, espero que sim...

Apêndice 6 – Folha auxiliar de cotação da leitura do texto “O gigante egoísta”.

Aluno: _____ Data: _____

NP		PLC	PLI
3	O gigante egoísta		
13	Todas as tardes, ao regressar da escola, as crianças ficavam a jogar no		
13	jardim do gigante. Era um jardim grande, muito bonito, todo cheio de relva		
15	muito verde e macia. Por toda a parte, como as estrelas no céu, lindas flores		
12	apareciam por entre a relva e todas as primaveras doze pessegueiros surgiam		
10	cobertos de flores delicadas, cor-de-rosa pérola que, no outono, se		
11	transformavam em sumarentos frutos. Os pássaros pousavam nos ramos e, com		
13	o seu chilrear melodioso, deliciavam as crianças que paravam de brincar para os		
1	ouvir.		
6	- Como se está bem aqui! – diziam.		

13	Numa tarde, apareceu o gigante. Tinha ido visitar o seu amigo Orco da		
9	Cornualha e tinha-se mantido por lá durante sete anos.		
16	Passado esse tempo e visto que já tinha dito tudo o que tinha para dizer -		
8	era pouco falador – decidiu-se a regressar ao castelo.		
10	Quando chegou, viu as crianças a brincar no seu jardim.		
21	- Ei! Que estão aqui a fazer? – gritou com voz terrível e as crianças fugiram para a rua. – É o meu		
16	jardim! – disse. – Fiquem a saber que futuramente não consentirei que, seja quem for, o pise sem		
2	minha autorização.		
16	E assim fez. Mandou construir um enorme muro à volta e colocou uma tabuleta a dizer:		
6	“PROPRIEDADE PRIVADA. QUEM ENTRAR SERÁ CASTIGADO.”		
5	Era um gigante muito egoísta.		
NTP 219		NPLC	NPLI

Legenda:

NP: Número de palavras; NTP: Número total de palavras; PLC: Palavras lidas corretamente; PLI: Palavras lidas incorretamente; NPLC: Número total de palavras lidas corretamente; NPLI: Número total de palavras lidas incorretamente

Apêndice 7 – Folha de cotação da leitura do texto.

Aluno: _____ Data: _____

Sumário	TL	Tempo de leitura	
	NPCL	Número total de palavras corretamente lidas	
	NTP	Número total de palavras do texto	
	%PCL	Porcentagem de palavras corretamente lidas: $(NPCL/NTP) \times 100$	
	PCL/min	Palavras corretamente lidas por minuto. Velocidade de leitura: $(NPCL/TL) \times 60$	
	NPLI	Número total de palavras lidas incorretamente	
Tipos de erros	PI	Pronúncia incorreta.	
	SP	Substituição de palavras.	
	SL	Substituição de letras.	
	IN	Inversões (da ordem das letras).	
	OM	Omissões (de letras ou palavras).	
	AD	Adições (de letras ou palavras).	
	RE	Repetições. Ler duas ou mais vezes a mesma palavra ou conjunto de palavras.	
	PA	Pausas e interrupções. Parar de ler durante mais de 3 segundos	
	AC	Autocorreção.	
	AJ	Ajudas (após pausa > 3 segundos).	
ELO	EXP	Expressão.	
	VOL	Volume.	
	TEX	Textura.	
	FLU	Fluxo.	
	PER	Percurso.	
	ELO	Total da escala de leitura oral.	

Adaptado de Tristão (2009)

Apêndice 8 – Pedido de autorização de gravação das leituras dos alunos.

Aos pais e Encarregados de Educação,

Eu, Filipa Alexandre dos Santos Silva, estudante do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Setúbal, venho por este meio pedir a sua autorização para que o seu educando participe num estudo sobre a Leitura, no âmbito do projeto final do mestrado acima referido.

Este estudo implica a gravação da leitura de um pequeno texto por parte do seu educando, no início e no final do projeto. Os dados recolhidos serão somente utilizados no âmbito do referido estudo, não sendo divulgados os nomes e resultados de alunos individuais.

Caso aceite que o seu educando participe no estudo, faça o favor de assinar esta folha.

Grata pela colaboração e com os meus cumprimentos,

Filipa Silva

Apêndice 9 - Guião para a construção de um texto narrativo inspirado nos contos tradicionais.

Que cartas vos calharam?

Personagens humanas: _____

Personagens animais: _____

Espaços: _____

Objetos mágicos: _____

Ações: _____

Caracterizações: _____

Palavras-chave: _____

Pensem agora melhor sobre cada carta.

Personagens humanas – É o herói ou o vilão? Ou será antes um adjuvante do herói? Como o podem descrever fisicamente? E as suas características psicológicas?

Personagens animais – Qual o seu papel na história que vão criar? É a personagem principal ou secundária? Pode transformar-se? Fala em linguagem humana ou não?

Espaços – Como é este espaço? É o espaço onde o herói inicia a sua aventura, onde termina ou toda a ação se passa aqui?

Objetos mágicos – O objeto aparece logo no início da história? Pertence ao herói ou ao vilão? Onde se encontra o objeto? Que poderes mágicos possui? Qual o uso que lhe pode ser dado?

Ações – Qual o significado desta ação? A quem se refere?

Caracterizações – O que caracteriza o adjetivo que vos calhou, o espaço, uma das personagens, a ação ou o objeto?

Palavras-chave – Em que vos faz pensar esta palavra-chave? Com o que é que a relacionam (personagem, ação, etc.)?

Pensem agora na estrutura do vosso conto.

Introdução – Que fórmula inicial vão utilizar (“Era uma vez...”; “Há muito, muito tempo...”; “No tempo em que os animais falavam...”; ou outra)? Estabelece as informações mais importantes de modo a responder às questões: “Quem?”; “O quê?” “Quando?” e “Onde?”

Desenvolvimento – Com que conflito se deparará o herói? Que desafios é que esse conflito lhe trarão? Porque peripécias passa o herói para ultrapassar os obstáculos?

Conclusão - Como consegue o herói resolver o problema? Que fórmula final vão utilizar (“Está a minha história acabada e a minha boca cheia de marmelada”; “Vitória, Vitória, acabou-se a história”; ou outra)?

Escrevam agora o vosso conto, tendo em conta a planificação que fizeram. Não se esqueçam de escolher o título.

[illegible]

- Ortografia;
- Pontuação;
- Concordância entre sujeito e predicado;
- Existência de articuladores variados;
- Existência de vocabulário variado;
- Divisão em parágrafos.

[illegible]

Apêndice 10 – Pedido de autorização de participação no concurso “Conta-nos uma história...”

Aos pais e Encarregados de Educação,

Venho por este meio pedir autorização para que o seu educando participe no concurso “Conta-nos uma história...”, promovido pelo Ministério da Educação. Para tal, as crianças concorrerão em grupos de cinco elementos com os *podcasts* que já construíram ao longo do 1º período, a partir de histórias escritas pelos próprios grupos. Mais informações sobre o concurso podem ser encontradas no *site* do mesmo: <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=410>.

Os meus cumprimentos,

Filipa Silva

Autorizo o meu educando _____

a participar no concurso “Conta-nos uma história...”.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Apêndice 11 – Tabelas de observação preenchidas.

Grupo: “A fonte sagrada”

Data: 10/12/12

Tempo de gravação: 45 minutos

Nome dos alunos do grupo	Paragens	Comentários aos colegas	Pedidos de regravações	Regravações
Afonso	1	11	4	2
Alexandro	1	5	8	4
Beatriz		7	4	2
Bruno	1	2	2	9
Pedro		6	6	7
TOTAL	3	31	24	24

Grupo: “O Diabo que fica bom”

Data: 11/12/12

Tempo de gravação: 40 minutos

Nome dos alunos do grupo	Paragens	Comentários aos colegas	Pedidos de regravações	Regravações
Cristiana	1	3	7	3
David				6
João	1	6	3	5
Raquel	1	2	3	4
Samuel		8	7	3
TOTAL	3	19	20	21

Grupo: “A aventura do anão noutra dimensão”

Data: 12/12/12

Tempo de gravação: 45 minutos

Nome dos alunos do grupo	Paragens	Comentários aos colegas	Pedidos de regravações	Regravações
Diogo		6	6	7
Francisco	2	4	5	6
Rodrigo				4
Tiago	1	8	7	
Tomás	4	2	1	2
TOTAL	7	20	19	19

Grupo: “O ratinho da montanha”

Data: 13/12/12

Tempo de gravação: 60 minutos

Nome dos alunos do grupo	Paragens	Comentários aos colegas	Pedidos de regravações	Regravações
Alina		8	7	3
Débora	1	6	4	6
Inês	2	4	4	4
Mariana Silva	2	6	6	5
Rodolfo		2		3
TOTAL	5	26	21	21

Grupo: “O super-herói”

Data: 14/12/12

Tempo de gravação: 60 minutos

Nome dos alunos do grupo	Paragens	Comentários aos colegas	Pedidos de regravações	Regravações
Bernardo	2	6	5	5
Jorge		3	1	6
Mariana Batista		5	3	2
Margarida		2	2	3
Rafael		7	7	2
TOTAL	2	23	18	18

Anexos

Anexo 1 – Excerto da história “O gigante egoísta”.

O gigante egoísta

Todas as tardes, ao regressar da escola, as crianças ficavam a jogar no jardim do gigante. Era um jardim grande, muito bonito, todo cheio de relva muito verde e macia. Por toda a parte, como as estrelas no céu, lindas flores apareciam por entre a relva e todas as primaveras doze pessegueiros surgiam cobertos de flores delicadas, cor-de-rosa pérola que, no outono, se transformavam em sumarentos frutos. Os pássaros pousavam nos ramos e, com o seu chilrear melodioso, deliciavam as crianças que paravam de brincar para os ouvir.

- Como se está bem aqui! – diziam.

Numa tarde, apareceu o gigante. Tinha ido visitar o seu amigo Orco da Cornualha e tinha-se mantido por lá durante sete anos.

Passado esse tempo e visto que já tinha dito tudo o que tinha para dizer - era pouco falador – decidiu-se a regressar ao castelo.

Quando chegou, viu as crianças a brincar no seu jardim.

- Ei! Que estão aqui a fazer? – gritou com voz terrível e as crianças fugiram para a rua. – É o meu jardim! – disse. – Fiquem a saber que futuramente não consentirei que, seja quem for, o pise sem minha autorização.

E assim fez. Mandou construir um enorme muro à volta e colocou uma tabuleta a dizer:

“PROPRIEDADE PRIVADA. QUEM ENTRAR SERÁ CASTIGADO.”

Era um gigante muito egoísta.

Oscar Wilde

(adaptado para o novo acordo ortográfico)

Anexo 2 – Categorias de erros de leitura considerados.

Código	Descrição	Exemplo
PI	Pronúncia incorreta	Pronunciar “e” em vez de “é”.
SP	Substituição de palavras	Em “alegres” ler “alegria”.
SL	Substituição de letras	Em “veio” ler “vejo”.
IN	Inversões (de letras ou palavras)	Em “perfume” ler “prefume”.
OM	Omissões (de letras ou palavras)	em “como” ler “com”.
AD	Adições (de letras ou palavras)	Em “sonhava” ler “sonhavam”.
RE	Repetições	Ler duas vezes a mesma palavra ou conjunto de palavras.
PA	Pausas e interrupções superiores a 3 segundos	Parar de ler durante mais de 3 segundos.

Adaptado de Tristão (2009)

Anexo 3 – Escala de Leitura Oral.

ESCALA DE LEITURA ORAL (ELO)					
	Expressão	Volume	Textura	Fluxo	Percurso
Pontuação →	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
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. <i>Leitura sempre fraca.</i>
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 correcta interpretação do texto.	Efectua 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 a 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.
					Pontuação Total ELO: _____

In

Tristão, 2009 (adaptado de Rasinski & Padak, 2005)