

A Investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Silva

Maria do Rosário Rodrigues

Fernanda Botelho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O estudo que deu origem a este artigo, “Fluência de leitura em voz alta – Contributo da utilização de *podcasting* para o seu desenvolvimento” surgiu no âmbito do curso de Mestrado em educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulado com a unidade curricular de Estágio III. O seu objetivo foi 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. Pretendeu-se criar um ambiente motivador para o desenvolvimento da fluência de leitura em voz alta, através do recurso 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...”

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. A audição dos *podcasts* e a discussão gerada entre os grupos permitiu 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.

Este projeto permitiu perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu para a reflexão dos alunos sobre a leitura oral e que o recurso ao *podcasting* foi um importante motor de aprendizagem e desenvolvimento da fluência de leitura em voz alta pela tomada de consciência dos aspetos associados à mesma – velocidade e precisão de leitura e entoação.

Introdução

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, sendo 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” (p. 5).

O presente estudo surge, neste âmbito, como forma de complementar os já existentes, focando uma 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 atividade 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.

Como intencionalidades específicas deste estudo salientam-se, então:

- Desenvolver a leitura oral do grupo de crianças com que intervimos;
- Promover a reflexão das crianças sobre a sua própria leitura oral e sobre a leitura oral em 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 uma variável promotora da autoavaliação desta leitura e conseqüente reflexão e melhoria da mesma?
- As contribuições do grupo são importantes para a perceção das dificuldades de leitura individuais e para que as crianças as possam ultrapassar?

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

Metodologia

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 presente 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 perspetiva qualitativa; existindo ainda a perspetiva orientada para a prática (Coutinho, 2011).

É nesta última perspetiva que se insere este estudo. Para Pérez Serrano (1998, *in* Coutinho, 2011), esta perspetiva corresponde a “uma investigação com forte carácter instrumental, visando uma tomada de decisões, uma melhoria da praxis, o controlo da implantação de políticas socioeducativas, 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 perspetivas, 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-ação 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 Latorre (2003, *in* Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2008) 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 ação 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 diretamente 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 ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação 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, a intervenção teve lugar numa turma de estágio, pelo que, durante este período, a componente letiva da turma esteve ao cargo da investigadora-estagiária, estando efetivamente envolvida na situação social.

No que concerne à segunda característica, tendo em conta a questão de partida: “A produção de *podcasts* pode contribuir para a fluência de leitura oral?”, 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 está também presente no projeto, já que, para melhor aceder às informações necessárias foi fundamental recorrer a diferentes estratégias de recolha e análise de dados.

Por fim, a última característica é a que se encontra apenas parcialmente presente. De facto, a reflexão é um dos aspetos centrais deste projeto. Enquanto estagiária, e pronta a iniciar a carreira profissional, a reflexão sobre a ação e sobre os resultados daí resultantes, contribui para uma melhoria contínua do 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 se pôde refletir sobre esta e sobre a validade ou não da pergunta de partida, relativamente àquele contexto, dada a curta duração da intervenção, não foi possível construir nova ação a partir daquela 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 – ação – 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 puderam ser cumpridos na implementação do projeto, dado o curto espaço de tempo em que este se desenvolveu. Pelo contrário, apenas se pôde refletir sobre a ação, mas não podendo intervir posteriormente de acordo com essa reflexão.

Assim, em geral, o método que melhor se adequa ao 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 deixou, no entanto, de estar presente, permitindo 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 a nível da fluência de leitura em voz alta.

Participantes

O presente estudo foi realizado com uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de 1.º Ciclo e Jardim-de-infância da Brejoeira, Azeitão. A turma era composta por 26

alunos, dos quais 10 eram raparigas e 16 rapazes. A nível etário, no início do ano letivo, todas as crianças tinham 8 anos.

Procedimentos

Como técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação (estruturada e não estruturada), a entrevista (entrevista semiestruturada à professora e entrevista de grupo aos alunos) e a utilização de testes de avaliação diagnóstica.

Uma das principais técnicas de recolha de dados escolhida para esta investigação foi a observação direta, mais especificamente, a observação participante.

A nível da observação não estruturada, foram utilizadas notas de campo, que 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 anteriores foram expandidas, havendo lugar à reflexão.

Para além disso, recorreu-se também à observação estruturada, no que se refere às gravações dos *podcasts* pelas crianças. Assim, para cada grupo de crianças que gravou o seu *podcast*, foi utilizada uma tabela em que foi anotada 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.

A entrevista foi também uma das técnicas utilizadas para a recolha dos dados, sendo conduzidos dois tipos de entrevista: entrevista semiestruturada à professora, no início e no final do projeto, e entrevistas de grupo às crianças.

De forma a poder estruturar-se a intervenção e responder à pergunta de partida, foi necessário aferir o nível de fluência oral das crianças no início do estudo. Para tal, recorreu-se à utilização de testes de avaliação diagnóstica, no início do estudo, gravando-se e analisando-se a leitura de um mesmo texto por cada criança.

Discussão da intervenção

Para desenvolver este projeto foi necessário estruturar e planificar a intervenção. Desta forma, o desenvolvimento do projeto foi faseado em cinco etapas: (i) testes de avaliação diagnóstica; (ii) apresentação do projeto; (iii) construção dos textos; (iv) gravação dos *podcasts*; (v) 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 mesmo ter sido concluído.

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

Esta fase foi desenvolvida com uma criança de cada vez, tendo as crianças 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. A partir das gravações das leituras das crianças e

recorrendo às grelhas construídas para esse efeito, procedeu-se, posteriormente, à avaliação das leituras realizadas.

Segunda fase – Apresentação do projeto.

A segunda fase foi aquela que correspondeu efetivamente ao início do projeto com as crianças. Aqui, foi apresentado o projeto, principalmente no que diz respeito ao 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. Foram também discutidos os conceitos de *podcasting* e de leitura em voz alta e construído um cartaz com aspetos essenciais a não esquecer quando lemos em voz alta.

Terceira fase – Construção dos textos.

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

Cada grupo recebeu um guião para a construção de textos, passando pela planificação, redação e revisão. Após a finalização dos textos, os grupos atribuíram personagens/função de narrador a cada membro e 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 cada grupo ia terminando os passos anteriores.

Quarta fase – Gravação dos *podcasts*.

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.

Quinta fase - Audição e avaliação.

Depois de terminados os *podcasts*, deu-se lugar à avaliação dos mesmos e do trabalho realizado para a sua construção, com cada grupo, a qual tomou a forma de entrevista em grupo.

Apresentação e discussão dos resultados

Análise dos testes de avaliação diagnóstica

A partir da análise dos testes de avaliação diagnóstica da fluência de leitura, foi possível compreender melhor o nível médio dos alunos em relação a esta competência.

Deste modo, foi possível verificar que estes alunos tinham uma boa precisão de leitura, alcançando uma média de 95,65% de palavras corretamente lidas. No que se refere às palavras lidas incorretamente, verificou-se que estas atingiram uma média de 9 palavras incorretas por

criança, principalmente substituições de palavras e omissões, o que parece apontar para uma predominância de erros decorrentes da pouca atenção das crianças na leitura que realizaram, identificando rápida, mas incorretamente as palavras, ou avançando na leitura sem reparar em algumas palavras.

Por outro lado, verificou-se uma baixa velocidade de leitura, correspondendo a uma média de 62 palavras por minuto, quando o mínimo estabelecido nas Metas Curriculares de Português (2012) são 110 palavras por minuto.

Relativamente aos aspetos prosódicos da leitura em voz alta - expressão, volume, textura, fluxo e percurso – verificou-se 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 revelaram menos dificuldade foi o volume, sendo que, nos restantes, prevaleceram as classificações mais baixas.

Deste modo, facilmente se depreendeu que as dificuldades de leitura em voz alta deste grupo de alunos não se prendiam tanto com aspetos articulatórios, mas sim prosódicos, sendo especialmente necessário desenvolver a entoação e o ritmo na leitura.

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, quer pela utilização do programa *Audacity*, quer pela própria criação dos contos e pela perspectiva de participarem num concurso a nível nacional.

Ao longo das gravações dos grupos, foi notório 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 se construiria o *podcast*.

Trabalho de grupo

A organização em trabalho de grupo foi 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.

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.

Com a possibilidade de, após o começo das 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, para além de avaliar as leituras dos colegas, avaliar também as suas próprias leituras.

Nos vários grupos, foram observadas 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). É possível que o facto de se terem salientado estes dois aspetos possa estar relacionado com as crianças terem tido acesso ao computador, podendo 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 agudos (grande amplitude) e graves (baixa amplitude).

Conclusões

Para se realizarem conclusões sobre o presente estudo é necessário retomar a questão-problema: “A produção de podcasts pode contribuir para a fluência de leitura oral?”, para o que é imprescindível começar por responder às subquestões colocadas inicialmente: 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, este projeto assentou em grande parte 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*.

Especificamente em relação à motivação para a leitura em voz alta, seria necessária uma investigação com mais tempo, que permitisse a recolha de novos dados que pudessem confirmar esta motivação. De facto, foi verificado que os alunos tinham gosto em ouvir as suas leituras quando estas estavam 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.

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

A possibilidade de melhoria da leitura oral de cada criança baseou-se na oportunidade 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. 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 exibiam gosto ou timidez em se ouvir, não revelando, por si, desejo de compreender o que podia ser melhorado. Contudo, e de um modo geral, esta possibilidade teve efetivamente um efeito positivo, que se tornou mais importante pelo trabalho entre pares, que se discute na questão seguinte.

As contribuições do grupo são importantes para a percepção 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 aquelas 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. 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, verificou-se que os alunos não deram a mesma relevância a todas as componentes da leitura em voz alta: articulação; entoação, ritmo e volume. No entanto, não foi possível identificar uma componente que todos elegessem (implicitamente) como a mais importante. Pelo contrário, verificou-se 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).

A partir destas subquestões pôde-se, então, inferir que a construção de *podcasts* tem, efetivamente, potencialidades no desenvolvimento da fluência da leitura oral, 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.

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.

Referências bibliográficas

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

Belo, M., & Sá, C. (2005). *A Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. (2009). O *podcast* no ensino básico. In Carvalho, A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 65-80). Braga: CIEEd.
- 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
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- 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, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, pp. 87-101.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a J. & Vieira, S. (2008) *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Universidade do Minho.