



ANA CRISTINA
SILVEIRA
MACHADO
Nº 180140003

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

REPORTAGEM ESCRITA

uma proposta de implementação para o 1.º ciclo
do ensino básico

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora

Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto

Maio de 2021

“O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é”

José Pacheco, 2020

Agradecimentos

Este projeto de investigação marca o fim de um caminho tão bonito e importante para dar início a um melhor ainda. Por essa razão, não podia deixar de agradecer às pessoas que dele fizeram parte.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto, por não me deixar desanimar, por ser compreensiva e exigente, por me dar caminhos e me deixar voar.

Ao meu Pedro, por todas as noites de revisões, por estar lá e não me deixar cair. Por ser o meu par maravilha.

Aos meus pais, por todo o esforço, paciência, carinho e compreensão.

Aos meus avós, aos meus tios, primos e toda a minha numerosa família, por todo o apoio e amor.

Aos meus amig@s, que tantas vezes foram colocados para segundo plano devido a esta aventura académica.

À Arminda, por todos os ensinamentos, pelas experiências e por me mostrar que o melhor do mundo são as crianças.

A todos os professores e professoras da ESE e a todas as profissionais de educação que se cruzaram comigo e me fizeram crescer.

À Matilde e ao Duarte, por tudo o que me deram. Tanto amor inexplicável. Este projeto é para vocês e para se lembrarem sempre que somos capazes.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste projeto.

Resumo

O presente relatório documenta um estudo realizado durante a Unidade Curricular de Estágio IV, que tem como foco principal o ensino e aprendizagem da reportagem escrita numa turma de 4.º ano do ensino básico, com recurso a uma sequência didática. Devido ao contexto pandémico em que vivemos atualmente, o projeto não foi aplicado, todavia, foi construído para que, no futuro, se possa implementar, adequando os materiais e a proposta ao grupo específico de alunos.

Esta proposta tem como principal objetivo apresentar uma sequência didática que pode servir para avaliar, a partir da análise comparativa das produções iniciais e finais dos alunos, qual o impacto da sequência construída na qualidade das reportagens escritas produzidas pelos alunos. Em relação às opções metodológicas, o estudo enquadra-se numa abordagem de investigação qualitativa e baseia-se na metodologia de investigação-ação. A recolha de dados será construída através da observação estruturada com recurso a grelhas de registo.

Abstract

This report substantiates a study carried out in Course Unit *Estágio IV* that has as its focus the teaching and learning of the type of text “written report” in a year 4 of primary school, using a didactic sequence. Considering the pandemic context that we currently live in, the application of this project was not possible, however, it was developed in order to, in the future, adapt the materials and the group proposal, and then implement the proposal as well.

The main goal of this project is to evaluate, from the comparative analysis of the initial and final productions, if the built sequence can improve the quality of the written reports made by the students and if so, in what terms. The methodology used is a qualitative research approach and it's based on an action-research methodology. The data collection was done with a structured observation using registration grids.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I- Quadro teórico de referência.....	4
1. O Ensino da escrita.....	4
1.1- O papel da escola para a promoção da escrita.....	8
1.2- Escrever para aprender	11
1.3- Síntese	14
2. A sequência didática: dispositivo para o ensino da reportagem escrita	15
Capítulo II- Proposta de metodologia de investigação.....	19
1. Identificação do método e da sua justificação.....	19
2. Identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados	23
4.1- Observação Participante	24
4.1-1. Grelhas de observação, notas de campo e registos multimédia	24
4.2- Inquéritos por questionário.....	25
3. Análise de conteúdo	25
Capítulo III- Proposta de intervenção.....	27
1. Organização da intervenção pedagógica	27
2. Proposta de intervenção pedagógica	29
2.1- Apresentação da situação e PI	29
2.2- Módulos.....	32
2.2-1. Módulo 1	32
2.2-2. Módulo 2	37
2.2-3. Módulo 3	40
2.3- PF e avaliação.....	42
Considerações finais.....	45
Referências.....	47
Apêndices	52
1. Apêndice 1- Grelha de observação da PF	52
2. Apêndice 2- Inquérito por questionário.....	53

3. Apêndice 3- Listas de verificação para a produção escrita	55
4. Apêndice 4- MDG da Reportagem Escrita.....	56
5. Apêndice 5 – Textos-fonte 1 e 2	58
6. Apêndice 6- Questionário sobre o trabalho do jornalista	59
7. Apêndice 7- Guião de trabalho.....	60
8. Apêndice 8- Texto-fonte 3	81
9. Apêndice 9- Texto-fonte 4	82
10. Apêndice 10- Texto-fonte 5	83
11. Apêndice 11- Texto 1 (Mar).....	84
12. Apêndice 12- Texto 2 (Mar).....	85
13. Apêndice 13- Lista de verificação da planificação.....	86
14. Apêndice 14- Lista de verificação da produção escrita.....	87
15. Apêndice 15- Avaliação	88

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981) (retirado de Gomes, Leal, & Serpa, 2016)	5
Figura 3- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)Produção final	16
Figura 3- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).....	16
Figura 4- Aspectos da IA (baseado em Amado, 2014)	21
Figura 5- Etapas da IA (adaptado de Coutinho, 2009)Figura 6- Aspectos da IA (baseado em Amado, 2014).....	21
Figura 7- Etapas da IA (adaptado de Coutinho, et al., 2009)	22
Figura 11- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)Produção final	22
Figura 9- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).....	22
Figura 10- Planificação da SDFigura 11- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)	22
Figura 12- Planificação da SD.....	27
Figura 13- Mapa de bolhas sobre a RE	34
Figura 14- Imagem de um jornal japonês retirado de https://gruponikkei.wordpress.com/2009/07/15/httpgruponikkei-wordpress-comfiles200907nikkei-keizai-jpg/ Figura 15- Mapa de bolhas sobre a RE	34

Figura 19- Imagem de um jornal japonês retirado de http://www.elvistriunfal.com/jornal/midia1977.htm	39
Figura 16- Imagem de um jornal japonês retirado de https://grouponikkei.wordpress.com/2009/07/15/httpgrouponikkei-wordpress-comfiles200907nikkei-keizai-jpg/	39
Figura 17- Imagem de um jornal japonês retirado de http://www.elvistriunfal.com/jornal/midia1977.htm	39
Figura 18- Imagem de um jornal japonês retirado de https://grouponikkei.wordpress.com/2009/07/15/httpgrouponikkei-wordpress-comfiles200907nikkei-keizai-jpg/	39

Índice de Quadros

Quadro 1 - Comparação entre o paradigma e a investigação	19
Quadro 2- Organização e síntese das sessões.....	28
Quadro 3- Síntese sessão n.º 1.....	29
Quadro 4- Grelha de verificação da produção escrita	31
Quadro 5- Síntese da sessão n.º 2	32
Quadro 6- Síntese da sessão n.º 3.....	35
Quadro 7- Síntese da sessão n.º 4.....	37
Quadro 8- Síntese da sessão n.º 5.....	39
Quadro 9- Síntese da sessão n.º 6.....	41
Quadro 10- Síntese das sessões n.º 7 e n.º 8.....	43

Introdução

Numa sociedade “grafocêntrica”, é importante possuir competências de escrita e de leitura que permitam a compreensão de textos com diferentes finalidades (Sousa & Gonçalves, 2012). Contudo, Viana, et al. (2010) evidencia que os alunos portugueses apresentam melhor desempenho no texto narrativo, provavelmente relacionado com o facto de este ser abordado com maior frequência ao longo da escolaridade (Pinto & Pereira, 2016).

Por outro lado, existem textos em que os alunos portugueses sentem mais dificuldades na compreensão. Esta premissa é sustentada ao analisar os resultados das provas de aferição de 2017, nos quais é possível verificar que os alunos do 5º ano têm mais dificuldades na “seleção e (n) a integração de informações apresentadas num texto não literário, de carácter expositivo” do que num texto literário (Simões & Castanheira, 2018, p. 18). Também a avaliação do PISA (Lourenço, et al., 2018) vem corroborar a premissa anterior. Neste documento é referido, ainda, que os alunos têm maior dificuldade em “Localizar informação” e “Compreender” textos. Em virtude do que foi evidenciado, percebe-se a importância de se trabalhar texto com características expositivas, com a finalidade de ensinar os alunos a escrever para expor informação (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Para colmatar a dificuldade dos alunos em trabalhar com texto menos usuais e menos conhecidos, Barbeiro e Pereira (2007) realçam o trabalho com sequências didáticas (doravante designada por SD), como estratégia a adotar em casos de géneros textuais menos acessíveis para os alunos ou em que o seu domínio é menor. As SD são, então, um conjunto de atividades organizadas e encadeadas, de maneira sistemática, visando o trabalho em torno de um género textual oral ou escrito (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001). Desta forma, este modo de trabalho será a estratégia a utilizar perante a dificuldade encontrada e sentida ao longo da minha (curta) experiência de prática pedagógica nos textos com características expositivas.

Dado que o presente estudo foi desenhado para ser aplicado numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, CEB), o tema do projeto emergiu tendo em consideração diversos aspetos. Em primeiro lugar, as reflexões e a recolha documental que fui realizando para definir o tema levaram-me a evidenciar o facto de os alunos apresentarem maiores dificuldades em textos expositivos. Por último, aliando a minha consciente noção da importância da escrita ao meu especial interesse pelos conteúdos que dizem respeito ao domínio da língua portuguesa e do processo de escrita, estas foram uma forte influência na escolha. Logo, ao pretender um projeto de investigação aliciante para mim e enriquecedor para os alunos, decidi trabalhar um tipo de

texto¹ com características expositivas, utilizando uma estratégia didática como a SD. Assim, esta estratégia despertou em mim bastante curiosidade acerca das suas potencialidades.

Deste modo, foi escolhida a **reportagem escrita**, pois considero que a sua construção implica uma pesquisa aprofundada de certos temas relevantes socialmente e o tratamento e organização da informação obtida. Por outro lado, a reportagem escrita permite que os alunos exponham informação que, como aprofundarei mais à frente, é algo que valorizo bastante. Para além deste facto, esta escolha possibilita diversificar os textos-fonte com que os alunos trabalham, permitindo, desta forma, ligar este domínio a outra área de conteúdo, mais concretamente o estudo do meio social.

Assim, o presente estudo que se apresenta pretenderá responder à questão de partida orientadora: **De que forma a utilização de uma sequência didática pode contribuir para melhorar a qualidade das reportagens escritas dos alunos?**

Neste sentido, surgem os objetivos que orientarão o projeto de investigação:

1. Identificar e avaliar de que forma a SD contribui para o desenvolvimento de competências de seleção e organização da informação;
2. Identificar e avaliar os efeitos de uma SD na produção da reportagem escrita a partir da análise comparativa da produção inicial e final.

Importa destacar que este projeto tem características específicas devido ao contexto pandémico em que vivemos atualmente e, desta forma, **o projeto não será aplicado**. Todavia, construir-se-ão todas as suas fases para que, no futuro, se possam adequar os materiais e a proposta ao grupo e implementar a mesma.

Estruturalmente, este relatório está dividido em três capítulos. No capítulo um delinea-se o Quadro Teórico de Referência relativamente ao ensino da escrita no 1.º CEB, ao escrever para aprender e à sequência didática como dispositivo para o ensino do género reportagem escrita, sendo o referencial teórico que sustenta a presente investigação.

No capítulo dois, apresento uma Proposta de Metodologia de Investigação que poderia ser adotada, caso o estudo fosse implementado. Assim, neste espaço, refiro as técnicas de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados utilizados.

¹ Optei pela designação de “tipo de texto”, uma vez que é a nomenclatura utilizada em contexto escolar.

Relativamente ao capítulo três, intitulado Proposta de Intervenção Pedagógica, este visa a descrição da planificação e da proposta do processo da intervenção pedagógica. Ou seja, neste espaço será apresentada uma proposta de implementação da SD e dos materiais construídos. Contudo, é de realçar que esta planificação não deverá ser aplicada como foi construída, pois deve ter sempre em consideração o grupo de alunos, os acontecimentos atuais e aquilo que é considerado relevante ensinar na altura em que se aplicar.

Por último, apresentam-se as considerações finais acerca da presente investigação, enumerando eventuais conquistas e limitações, bem como uma proposta de investigação futura.

Capítulo I- Quadro teórico de referência

1. O Ensino da escrita

A escrita permite a construção de textos, mais ou menos planificados e elaborados que possibilitam “uma comunicação diferida no tempo e no espaço e a elaboração de um pensamento fortemente descontextualizado, abstracto e analítico”, segundo o Dicionário Terminológico (Escrita, s/d). Assim, a escrita surge como uma forma de expressão em que, entre outros aspetos, há a necessidade de selecionar as expressões linguísticas, combinando-as e organizando-as para construir uma representação do conhecimento que se quer transmitir (Barbeiro & Pereira, 2007).

Podemos considerar a escrita como uma atividade essencial à comunicação e à aprendizagem curricular, dado que se constitui “como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 17). Isto deve-se ao facto de a escrita permitir aos alunos pensar sobre o que aprenderam, clarificar o pensamento e analisar crítica e reflexivamente as aprendizagens, podendo afirmar-se como um instrumento de organização do pensamento e dos conteúdos. O ato de escrever é, então, uma atividade social com finalidades específicas. Deste modo, passar-se-á a enumerar as suas grandes finalidades (Niza, Segura, & Mota, 2011):

- Escrever para contar/narrar
- Escrever para expor informação
- Escrever para dar opiniões

Qualquer uma destas finalidades deverá ser mobilizada em situações de ensino e aprendizagem, uma vez que se tratam de atividades partilhadas, ou seja, cada vez que alguém produz um texto com um conto, com informação ou com uma opinião, pressupõe que outra pessoa o leia. Desta forma, a escola surge como um espaço que fomenta a comunicação e na qual os alunos “utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo” (Camps, 2005, p. 25). No entanto, as três finalidades estão subjacentes a um ou a vários tipos de texto habitualmente trabalhados em contexto escolar: poético/narrativo, expositivo/informativo e argumentativo.

Como é sabido, a escrita é uma prática comum na rotina escolar, quer na perspetiva da receção, quer na da produção textual. No entanto, na escrita pode variar a finalidade e até a forma como é feita, o que torna o processo da sua aprendizagem mais desafiante e complexo (Pereira & Cardoso, 2013).

Este processo, segundo Kroll (1981), divide-se em quatro frases: preparação, consolidação, diferenciação e integração. A primeira fase envolve a **preparação** para a atividade de escrita, ou seja, o desenvolvimento de habilidades técnicas e da motricidade que permitirão

aos alunos representar em símbolos escritos as palavras mais simples (que se traduzirá num texto rudimentar e moroso). Os grandes desafios desta fase são, em primeiro lugar, a ortografia, pois estão numa fase inicial da aprendizagem da escrita e, em segundo, a delimitação das palavras e das frases (Carvalho, 2013). A segunda fase consiste na **consolidação** de habilidades linguísticas orais e escritas, isto significa que começa a existir um esforço para se automatizarem aspetos relacionados com a motricidade e a ortografia, que o ato de escrever requer. Contudo, o grande desafio desta fase é a forte presença de características típicas da oralidade pois, como refere Kroll (1981, p. 39), “Writing and speaking are relatively integrated, and writing is very nearly «talk written down»”. A terceira fase diz respeito à percepção da **diferenciação** entre a escrita, que tende a ser mais formal, e o oral, que tende a ser mais casual, no entanto, este último, também, merece atenção e planificação (cf. Reis, 2018). Por fim, a quarta e última fase envolve a **integração** dos domínios oral e escrito, ou seja, apesar de as crianças reconhecerem as suas diferenças, conseguem utilizar e articular os dois domínios.

Kroll (1981) salienta que apesar de o modelo apresentado parecer linear, o desenvolvimento da escrita é um processo cíclico e a fase em que a criança se encontra difere, por exemplo, do tipo de texto. Ao trabalhar um tipo de texto que a criança já domine estará numa fase mais avançada do que noutro que lhe seja novidade, fazendo com que volte ao início do processo.

Tendo em consideração que o tipo de texto a trabalhar no presente projeto será desconhecido para as crianças, estas encontrar-se-ão numa fase mais inicial. Assim, corroborando com a premissa de que a escrita deve ser vista como um processo, optei pelo modelo processual de Flower e Hayes (1981) (Figura 1) como base para o ensino da escrita nesta investigação.

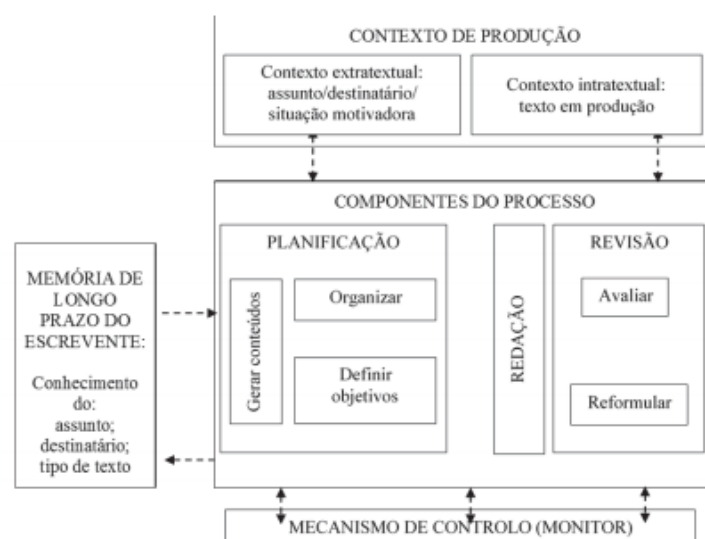


Figura 1- Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981) (retirado de Gomes, Leal, & Serpa, 2016)

Este modelo envolve, por um lado, fatores externos à atividade escrita, mas que a podem influenciar, como é o caso do contexto de produção. Ou seja, o ambiente em que ocorre a tarefa, a situação motivadora que desencadeia a atividade escrita e o conhecimento prévio sobre o assunto do texto podem influenciar positiva ou negativamente a produção textual. Por exemplo, se o ambiente for propício à escrita, se houver uma apresentação da situação estimulante e se o escrevente tiver conhecimentos prévios e gosto pelo tema estará mais motivado para a produção textual.

Por outro lado, este modelo envolve fatores intertextuais, como a memória de longo prazo (por exemplo, o conhecimento prévio do tipo de texto, o destinatário...). Ainda dentro dos fatores internos surge o monitor que está presente em todo o processo e serve, como o nome indica, para monitorizar constantemente a tarefa através de análises recorrentes, visando o melhoramento do texto. Por fim, este modelo pressupõe três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão. Estes subprocessos são os elencados no Programa de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Neste sentido, aliando o modelo apresentado a pressupostos teóricos de outros autores (Barbeiro & Pereira, 2007; Cassany, 2011; Martins & Niza, 1998; Pereira & Cardoso, 2011), os subprocessos a utilizar na presente investigação são: a planificação, a redação, a reorganização e reescrita de partes, a revisão e, por fim, a publicação, “que não se processam sequencialmente, mas antes de modo recursivo” (Camps, 2005, p. 14). Esta escolha deveu-se, sobretudo, à importância de incluir a fase de publicação, como será explicado a seguir, bem como todos os subprocessos:

- A **planificação**, ou a pré-escrita (Martins & Niza, 1998), pretende ser um momento em que se estabelecem objetivos e que se realizam esboços prévios ou guiões de texto (Barbeiro & Pereira, 2007; Martins & Niza, 1998; Pereira & Cardoso, 2011). Cassany (2011), salienta, ainda, a importância da existência de um tempo específico dedicado à elaboração de um plano antes da escrita de um texto. Neste sentido, é necessário o desenvolvimento das competências ligadas à planificação com os alunos, desde o princípio da aprendizagem da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).
- A **redação** é a escrita propriamente dita, a textualização, “aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras” (Martins & Niza, 1998, p. 163). No entanto, Barbeiro e Pereira (2007) e Pereira e Cardoso (2011), referem-se a esta fase de uma forma mais complexa. Para estes autores, a redação é a mobilização de múltiplas competências da escrita, pois o texto envolve

conhecimentos sobre o tema, formulação e articulação linguística, vocabulário, finalidade do texto, pontuação, etc...

- A fase de **reorganização e reescrita** é uma oportunidade de os escreventes reverem os textos, identificarem eventuais incongruências e proporem alternativas antes da avaliação e classificação (Pereira & Cardoso, 2011). Este momento é bastante importante, visto que o escrevente irá olhar para a sua produção com olhar crítico e perceber erros, reordenar acontecimentos e realizar melhorias. É, ainda, necessário haver uma reflexão crítica em relação ao texto produzido e, à semelhança da planificação, também requer treino através de diálogos sobre diversos textos com fragilidades. É relevante que, nesta fase, os escreventes sejam lembrados de que “para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez” (Cassany, 2011, p. 11), para que não desmotivem e não considerem o processo longo e moroso.
- A **revisão** é, segundo vários autores, a leitura, a avaliação e o aperfeiçoamento ou reformulação do que se escreveu (Barbeiro & Pereira, 2007; Martins & Niza, 1998). Apesar de contemplar aspetos da fase anterior, nesta fase pretende-se que exista um momento de revisão apoiado em instrumentos que sistematizem os pontos-chave da produção escrita. É, através desta verificação e do confronto com os objetivos e organização estabelecidos previamente na planificação, que ocorrem possíveis melhorias no texto (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Cardoso, 2011). Pereira e Cardoso (2011), salientam, ainda, que o sucesso e a eficácia desses instrumentos de revisão/verificação são maiores quando construídos com ou pelos próprios escreventes.
- Por fim, a **publicação**, parte da premissa de que todos os nossos atos e ações devem ter um propósito, logo é necessário criar um motivo para a escrita. Deste modo, ao saber que os textos se tornarão públicos, seja através das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TIC) ou de um simples “afixar” os textos no mural da escola, desperta e aumenta o desejo de aperfeiçoamento (Pereira e Cardoso, 2011). Partindo desta ideia, o processo de escrita pode acabar por se transformar num projeto em que se mobilizam saberes de outras disciplinas.

Como já foi referido anteriormente neste projeto, a escrita será trabalhada como um processo através de um modelo não linear de escrita. O que significa que as fases não são vistas como uma sequência, mas sim como um conjunto de operações e de recursos que se podem interromper e alterar a ordem (Camps, 2005; Gomes, Leal, & Serpa, 2016). Por exemplo, durante

a redação pode ser feita a reescrita e a reordenação e voltar à planificação para adequar algum aspeto que não ficou claro. Neste sentido, considero importante realçar um dos pontos-chave de um artigo de Flower e Hayes (1981, p. 366) “Writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing”.

Até aqui tive como objetivo mostrar algumas concepções mais gerais sobre a escrita e as bases teóricas que me levaram a decidir sobre o modelo processual a utilizar na presente investigação. Nesta próxima secção pretendo abordar o papel da escola para a promoção da escrita, fazendo uma análise aos documentos orientadores.

1.1- O papel da escola para a promoção da escrita

A aprendizagem da escrita começa desde muito cedo. Podemos observar, por exemplo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), em que é referida a extrema importância da apropriação da funcionalidade da escrita por parte da criança, dado que, se ela não souber para que serve, os seus objetivos e quando se pode utilizar, não se envolverá na sua exploração e consequente utilização. Assim, antes da entrada para a escola, as crianças devem entender que escrever não é o mesmo que desenhar e que para escrever é necessária a utilização de signos especiais (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000).

Contudo, é com a entrada para a escola que a maioria das crianças se depara com o ensino formal da escrita. Desta forma, a escrita é, tal como a leitura, uma novidade para as crianças e constitui-se como uma das principais dificuldades do 1º CEB (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Isto deve-se ao facto de que para escrever é necessário mobilizar diversas dimensões como a gráfica, ortográfica, pragmática, textual e semântica (Pereira & Cardoso, 2011).

Se “Escrever um texto é um ato complexo”, “logo, ensinar a escrever também o é” (Pereira & Cardoso, 2011, p. 5), portanto, os professores, para além do conhecimento teórico necessário, devem recorrer a leituras de documentos de apoio e suporte que os orientem neste ensino. O documento que regula o ensino do português no 1º CEB é o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Importa destacar que o presente projeto está condizente com o documento suprarreferido, tendo em consideração que destaca a escrita como um processo, em detrimento da avaliação somente como produto. Tal pode ser evidenciado pela leitura do décimo objetivo elencado no documento “Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5).

Para além do objetivo referido, o documento tem objetivos específicos para a escrita que importa mencionar, visto que se relacionam diretamente com o presente estudo:

- 7- Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística.
- 8- Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
- 9- Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.

O documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico está organizado em duas partes: no programa estão definidos os conteúdos a lecionar nos nove anos do ensino básico e nas metas estão definidos os objetivos a atingir e descritores de desempenho. Desta forma, para perceber quais os conteúdos relevantes a lecionar no ensino básico é necessário realizar um levantamento de objetivos específicos para o ensino da escrita. No entanto, devido à extensão do documento e tendo em conta que a presente investigação se foca numa turma de 4º ano de escolaridade do 1º CEB, apresentam-se, apenas, os objetivos relevantes neste contexto:

- 9- Organizar os conhecimentos do texto.
- 11- Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.
- 13- Desenvolver o conhecimento da ortografia.
- 15- Planificar a escrita de textos.
- 16- Redigir corretamente.
- 18- Escrever textos expositivos/informativos.
- 22- Rever textos escritos.

Para além deste documento, importa destacar um outro documento orientador da disciplina de português: as Aprendizagens Essenciais. Como o nome indica, este documento apresenta as aprendizagens que se consideram essenciais que os alunos desenvolvam até ao final do ano escolar ao nível da leitura, da oralidade, da educação literária, da gramática e da escrita. É neste último ponto que irei focar a minha atenção tendo em consideração o presente projeto. Assim, nas Aprendizagens Essenciais são descritas as competências a desenvolver em cada domínio e, é neste sentido que é referido que o desenvolvimento da escrita em sala de aula, num 4.º ano, deve estar direcionado para o:

“saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade” (Aprendizagens Essenciais no 1º CEB, 2018, p. 4)

Neste sentido, à semelhança do que foi realizado com o programa e metas, é igualmente relevante destacar os objetivos para a escrita elencados neste documento orientador:

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).
- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Para além destas informações, este documento dá-nos, também, a indicação das áreas de competências do perfil dos alunos que devem ser desenvolvidas. Destacam-se, para o presente projeto, as áreas das: A- Linguagens e Textos; B- Informação e Comunicação; D- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E- Relacionamento interpessoal; H- Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico.

Face ao exposto, aquilo que é esperado no final do 1.º ciclo é que “os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Aprendizagens Essenciais no 1º CEB, 2018). Isto significa que os alunos terão de desenvolver competências específicas que vão muito além da mera avaliação, realizada por muitos professores. Este último ponto parece ser uma realidade em várias salas de 1º ciclo, pois, segundo Pereira e Cardoso (2011), a escrita na escola serve, muitas vezes, exclusivamente, para verificar aprendizagens. Ou seja, os textos são instruídos pelos professores e produzidos pelos alunos com o único objetivo de os avaliar, desvalorizando o processo. Contudo, é de salientar que a escrita vista como processo não invalida o produto final, mas de acordo com Pereira e Cardoso (2013), deve haver um maior investimento na definição do tipo de texto e das suas características, no planeamento do texto, na textualização, na revisão e na reescrita.

Ainda que se considere a avaliação um fator importante do desenvolvimento do aluno, esta deve ser baseada na “avaliação de atividades, em vez de atividades de avaliação” (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000, p. 225). Isto quer dizer que a avaliação dos textos é importante e fundamental para o aluno, mas deve ser formativa, construtiva e realizada com o aluno ao longo de todo o processo da atividade e não só do produto.

Como referido anteriormente, a língua portuguesa é o principal instrumento de comunicação e de organização cognitiva, logo há uma relação intrínseca entre esta área de conteúdo e as restantes. Desta forma, o Despacho Normativo nº 30/2001², de 19 de julho, relativo

² A legislação atual é o Decreto-lei 55/2018

à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, estabelece, no ponto 5, a compreensão e a expressão em língua portuguesa como componentes do currículo de carácter transversal e, por conseguinte, a sua avaliação em todas as áreas curriculares.

Se por um lado este despacho normativo reforça a importância da língua portuguesa, por outro pode tornar mais desafiante o sucesso nas outras áreas curriculares. Em virtude do referido, não basta dominar as áreas disciplinares de matemática ou de estudo do meio para ter sucesso, mas também a de português. Isto ocorre tendo em consideração que a língua portuguesa atravessa todo o espectro disciplinar em que é necessário, por exemplo, interpretar e escrever (domínio da leitura e da escrita). Neste sentido, Carvalho (2013, p. 187) associa o insucesso em algumas disciplinas à “menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita”. Assim, compreende-se que o domínio da língua portuguesa pode ser um fator para o sucesso das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas.

Face ao exposto, e percebendo que é possível trabalhar o português numa vertente multidisciplinar e de construção de conhecimento, este será o tema do subtópico seguinte e a preocupação constante que levou à construção do presente projeto de investigação.

1.2- Escrever para aprender

A importância da escrita para a aprendizagem é um tema recorrente em diversos autores (Camps, 2005; Castelló, 2008; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014; Pinto & Pereira, 2016; Sousa & Gonçalves, 2012). Por um lado, a escrita para aprender a escrever que mobiliza diversas competências e que pressupõe a aprendizagem de cada tipo de texto, sendo um processo longo e trabalhoso (Camps, 2005; Pereira & Cardoso, 2013; Sousa & Gonçalves, 2012). Por outro, a escrita para aprender a construir conhecimento. Esta escrita surge como um meio que favorece a aprendizagem, que constrói significados, que permite aceder ao saber e ao saber exprimi-lo (Castelló, 2008; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014; Pinto & Pereira, 2016; Sousa & Gonçalves, 2012).

Como já foi referido anteriormente, uma das finalidades da escrita é a exposição de informação (Niza, Segura, & Mota, 2011). Contudo, para ocorrer esta exposição, é necessária uma compreensão dos conteúdos e a sua mobilização. Desta forma, Pinto (2014) atribui à escrita um objetivo duplo, por um lado a construção de conhecimentos e, por outro, a explicitação dos mesmos - **a escrita para aprender a construir e expressar conhecimento**.

Niza, Segura e Mota (2011), neste sentido, destacam a escrita como o modo fundamental de realizar aprendizagens nas diferentes áreas. Isto ocorre, visto que esta atividade dá aos alunos “oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver” (p.17). Para além do já enunciado,

esta atividade permite o desenvolvimento de capacidades de elaboração, formulação de hipóteses, organização, aprofundamento de ideias, interpretação e síntese (Carvalho & Pimenta, 2005; Niza, Segura, & Mota, 2011).

Sendo que um dos objetivos do projeto é que os alunos produzam uma reportagem escrita (doravante, RE) passando pelas fases de escrita já enumeradas, torna-se claro que se dará importância ao escrever para aprender a escrever. No entanto, também esta segunda escrita – escrever para aprender a construir e expressar conhecimento – será alvo de grande atenção ao longo deste estudo, uma vez que um dos objetivos desta investigação diz respeito ao desenvolvimento de competências de seleção e organização da informação. Desta forma, neste projeto, a escrita ligada à aprendizagem surge visando três objetivos na ótica do aluno: compreender o processo de escrita - escrever para aprender a escrever, utilizar técnicas de recolha de informação e integrar diferentes áreas do saber (escrever para aprender conteúdos). É, essencialmente, nos dois últimos objetivos que focarei a minha atenção nesta parte do projeto.

Costa-Pereira e Sousa (2017) afirmam que uma das tarefas centrais da escola é o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, pois permitem organizar ideias e saberes. No entanto, os alunos continuam a ter dificuldades em extrair do texto uma ideia principal e identificar e retirar do texto uma informação (Custódio, 2011). Mesmo no ensino superior, as dificuldades residem na pesquisa, registo e organização de informação (Pinto, 2014). Isto pode ocorrer devido ao facto de que o processo de leitura e tomada de notas não serem considerados objetos de aprendizagem escolar (Castelló, 2008; Pinto, 2014). Este processo é, muitas vezes, resumido ao ato de sublinhar o texto e de copiar a parte sublinhada (Pinto, 2014).

É, então, consensual dizer que as técnicas de recolha e organização de informação são fulcrais para o processo de construção de conhecimento, podendo-se afirmar que atividades como tomar notas, recolher dados, fazer esboços, mapas conceptuais, esquemas ou outras formas de representação são atividades de escrita para aprender conhecimentos e assegurar a metacompreensão (Carvalho, Silva, & Pimenta, 2007; Niza, Segura, & Mota, 2011; Pinto, 2014). Carvalho, Silva e Pimenta (2007) corroboram esta premissa e, numa reflexão sobre a tomada de notas, assumem que estes mecanismos de organização/estruturação de informação são meios privilegiados de facilitação da aprendizagem. Os mesmos autores, contudo, alertam para a qualidade das aprendizagens depender, essencialmente, da qualidade das notas retiradas.

Comummente são fornecidos aos alunos textos-fonte de diferentes tipos de texto e solicitado que realizem uma pesquisa e organizem a informação para elaborar um determinado texto específico. No entanto, aquilo que ocorre na maioria dos casos são cópias sem qualquer articulação (Pinto & Pereira, 2016). Neste sentido, Pinto (2014, p. 23) refere a necessidade de se assumir a escrita como uma ferramenta de construção de conhecimento e que, dessa forma, é

necessária a elaboração “de um trabalho didático que proporcione aos alunos verdadeiras experiências de aprendizagem previamente planificadas e implementadas de forma explícita, intencional e continuada pelos professores”. Este trabalho didático adquire ainda mais importância quando se assume que as notas e/ou apontamentos são a tradução do modo como o aluno apreendeu os conteúdos (Carvalho, Silva, & Pimenta, 2007; Pinto, 2014). Ora, se um aluno não for capaz de tomar notas de forma organizada, extraindo a informação essencial, então pode passar a mensagem ao professor de que não apreendeu nada.

Assim, surge a importância de trabalhar com os alunos técnicas de seleção de informação, como sublinhar ou tirar notas, bem como organizadores gráficos, incluindo mapas de conceitos, mapas de bolhas e mapas cíclicos. Todavia, é importante, que os professores percebam que estas formas de escrita têm uma estrutura e escrita diferentes do habitual, em que não se pode avaliar componentes como a ortografia ou até a pontuação. Há que ter em consideração que, por serem anotações rápidas daquilo que o aluno lê ou ouve e terem uma organização muito pessoal, é compreensível que se recorram a abreviaturas, grafismos como linhas ou setas, atalhos sintáticos, entre outros mecanismos (Carvalho, Silva, & Pimenta, 2007).

O facto de os alunos pesquisarem, selecionarem informação e escreverem sobre conceitos a adquirir, como foi referido, tem benefícios para a aprendizagem. Isto ocorre dado que existe uma aprendizagem mais objetiva desses conceitos (Hand et al., 2002 citado por Niza, Segura e Mota, 2011). Conceitos esses que se distanciam da disciplina de português e permitem o trabalho com uma diversidade de temas curriculares e até extracurriculares.

Quando, anteriormente, foram analisadas as finalidades e objetivos da escrita nos documentos orientadores, foi mencionado o facto de a disciplina de português ter implicações nas diferentes áreas disciplinares, principalmente nos domínios da leitura e da escrita (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Por consequência, este carácter transversal que a escrita pode assumir pode ser utilizado como uma mais-valia, sendo que é possível numa mesma sessão trabalhar diferentes áreas disciplinares em coletivo. Desta forma, ao analisar o documento das Aprendizagens Essenciais de Português do 4º ano (2018, p. 12) pode ler-se a seguinte proposta de estratégia a promover no domínio da escrita: “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões.”.

Sendo o primeiro ciclo marcado pela monodocência, o professor tem de conhecer os documentos orientadores das diversas áreas disciplinas, olhando para as suas necessidades. Isto é, ao analisarmos o Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004, p. 103), podemos observar alguns objetivos gerais que se cruzam com o português, como por exemplo:

7 — Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).

8 — Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.

Niza et al. (1998) citado por Costa-Pereira e Sousa (2017) realçam os benefícios da realização de projetos com interdisciplinaridade, referindo que ao utilizar a escrita sobre, por exemplo, temas do estudo do meio, dará, aos alunos, sentido à sua escrita, pois haverá uma finalidade explícita.

Com toda esta análise, defini, para o presente estudo, das diferentes áreas possíveis, a articulação da disciplina de português com os conteúdos de estudo do meio. Assim, será utilizada uma SD como dispositivo para o ensino da RE aliando conteúdos destas duas áreas disciplinares. Esta ferramenta de ensino será explicitada no ponto 2, assim como a escolha deste tipo de texto enquanto estratégia de escrever para aprender.

1.3- Síntese

Se por um lado, “Escrever para aprender é um meio dos alunos relembrem, clarifiquem e questionem o que já sabem acerca de um tópico” (Sousa & Gonçalves, 2012), por outro, a escrita desempenha um papel fulcral na explicitação dos conhecimentos construídos e como ferramenta na construção de novos conhecimentos (Carvalho & Pimenta, 2005; Pinto, 2014). Apesar de ser consensual que a escrita permite um vasto desenvolvimento nos alunos, também é verdade que, na rotina escolar, as atividades de escrita mais usuais são o “registo de sumários”, de “respostas a questões” e de “cópia de conceitos” (Pinto, 2014). Desta forma, surge a necessidade de elaborar um trabalho didático que vise tirar melhor partido da escrita escolar.

Costa-Pereira e Sousa (2017, p. 3), a propósito da leitura de textos expositivos, consideram importante “ensinar a compreender e a retirar a informação que será transformada em conhecimento”. É, neste sentido que surgem as técnicas de seleção e de organização de informação. Estas não só requerem pesquisa, como um trabalho de compreensão e assimilação do que é lido e, posteriormente, escrito. Assim, é importante entender os apontamentos e as tomadas de notas como uma produção escrita que exigem compreensão e se traduzem nos pontos fulcrais que o aluno adquiriu.

Tendo em consideração que as SD são um conjunto de atividades organizadas e encadeadas, de maneira sistemática, visando o trabalho em torno de um tipo de texto oral ou escrito (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001), depreendo, com base nestes pressupostos, que a sua utilização pode contribuir para o trabalho didático necessário preconizado por Pinto (2014)

ao nível das técnicas de seleção e organização de informação. Deste modo, optei por utilizar a SD para o ensino das características da RE.

2. A sequência didática: dispositivo para o ensino da reportagem escrita

No perfil do professor do 1.º CEB (definido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001), são dadas indicações para a conceção e desenvolvimento do currículo que, em suma, explicitar-se-ão as mais oportunas para o presente projeto:

- **Desenvolve e mobiliza** aprendizagens integrando **várias áreas de conteúdo;**
- **Organiza** e desenvolve o processo de ensino **com base na análise de cada situação concreta;**
- **Utiliza os conhecimentos prévios** dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, **na construção das situações de aprendizagem** escolar;
- **Avalia** as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, **de forma a garantir a sua monitorização.**

Para além do mencionado, segundo este documento, na área disciplinar de português deve ser incentivada a produção de textos escritos, através de estratégias, materiais e suportes variados, numa tentativa de integrar essa produção nas atividades de aprendizagem curricular. Porém, a compreensão de conteúdos por parte dos alunos pode variar com a familiaridade do tipo de texto a escrever (Viana, et al., 2010).

Ao analisar as diretrizes mencionadas, torna-se evidente a necessidade de, na profissão docente, ser desenvolvido um trabalho organizado, sequencial, rigoroso e criterioso que utilize os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida. Dado que a SD implica que o “professor estruture o seu trabalho num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de projetos de ação claramente definidos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38), esta surge como estratégia de ensino a privilegiar neste estudo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) caracterizam uma SD por conter um conjunto de atividades que, organizadas de forma sistemática, visam o domínio da escrita de um género escolar por parte dos alunos. Este modelo de trabalho é, segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 38), uma estratégia a adotar em tipos de texto “que os alunos não dominam ou em que manifestam um domínio insuficiente”. Os mesmos autores (2007), realçam o papel fulcral do professor nesta estratégia e evidenciam a clara organização necessária para a utilização das SD. Neste sentido, irei explicitar cada uma das quatro fases da SD de forma sucinta, uma vez que irei abordá-las com

maior detalhe no contexto do estudo no capítulo III. Tal como esquematizado na Figura 2, as quatro fases são: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

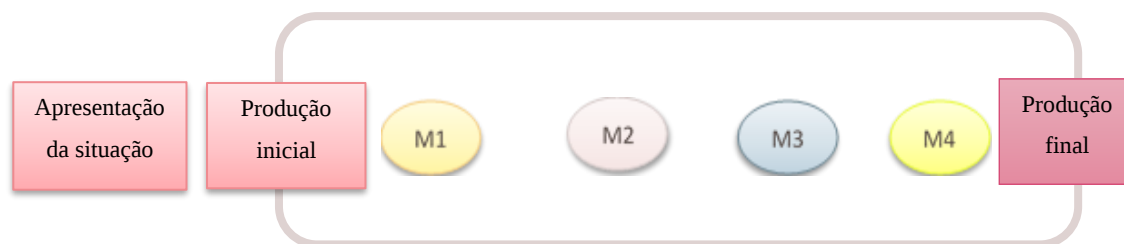


Figura 3- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)

Geralmente, a SD tem início com a **apresentação da situação** que tem como intuito ser um momento no qual se expõe aos alunos, de forma clara e pormenorizada, a definição do tipo de texto que vai ser abordado, os seus objetivos, a quem se destina, quais as suas funções e o suporte da sua produção.

Esta fase termina com a explicitação da tarefa proposta que têm de realizar, **a produção inicial** (doravante, PI). A PI é a primeira tentativa de escrita do texto do género em estudo que vai ser trabalhado ao longo dos módulos e permite ao professor avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tipo de texto em causa. Deste modo, sabendo o desenvolvimento real dos alunos, o professor pode adequar as atividades previstas, de forma a ajudá-lo a chegar ao seu desenvolvimento potencial (ZDP) (Ivic, 2010).

Para que este processo ocorra e o aluno evolua, o professor planifica detalhadamente os **módulos**. Estes são planificados de acordo com as atividades ou exercícios em que os alunos evidenciaram mais dificuldades nas PI, de forma a colmatar esses problemas. Cada módulo é dividido em sessões e cada sessão centra-se numa dificuldade observada ou num aspeto que o professor considere relevante trabalhar com os alunos. Neste sentido, segundo Barbeiro e Pereira (2007), as atividades dos módulos devem-se reger por dois princípios: conterem modos de trabalho diversificados e trabalharem diferentes níveis da atividade de escrita.

Por fim, a **produção final** (doravante, PF), tem como objetivos finalizar a SD e avaliá-la com uma tarefa em que os alunos coloquem em prática tudo o que trabalharam e aprenderam durante a implementação e dinamização das sessões.

Em suma, as SD visam o trabalho de géneros novos ou dificilmente acessíveis, aumentando, assim, as competências linguísticas dos alunos e, enquanto ferramenta de ensino (e de aprendizagem), dão indicações ao professor das dificuldades e obstáculos dos alunos.

Além do que já foi exposto, Pinto (2014) refere que uma sequência de ensino³ deve ter como suporte um *modelo didático do gênero* (doravante, MDG). Deste modo, para uma sequência didática considera-se também necessário a construção de um MDG, ou seja, um levantamento das principais características de um tipo de texto que devem ser ensinadas num determinado ano de escolaridade. Trata-se, assim, de uma espécie de base de dados ou ‘caderno de encargos’, a partir do qual se desenvolvem e desenham as sequências didáticas (Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014). Neste sentido, e como neste estudo dar-se-á relevância ao tipo de texto RE, irei evidenciar algumas das características deste tipo de texto que considero importante conhecer para posteriormente ensinar.

A RE é um texto jornalístico informativo disponível em diversos meios de comunicação, como revistas, jornais, bem como em plataformas digitais, por exemplo sites ou blogs. Este tipo de texto tem características comunicacionais muito específicas, sendo a principal, tal como o nome indica, **informar** sobre um facto ou uma situação. Para além desse ponto, a reportagem desempenha, também, uma **função social**, pois o texto é comentado, levantando questões sobre os factos e apresentando outros pontos de vista.

Este tipo de texto, no qual se desenvolve um tema de interesse geral, tem um conteúdo jornalístico baseado na observação direta dos factos. Tema este que pode ser escolhido tendo em consideração um assunto que faça parte da realidade das pessoas e que seja de interesse de uma comunidade. Contudo, apesar de ter características predominantemente informativas, é importante destacar que no seu desenvolvimento pode conter, também, sequências expositivas, descritivas ou narrativas.

À exceção da notícia, a definição teórica dos restantes textos jornalísticos é pouco conhecida. Nesse sentido, Bonini (2001) e Faraco (2008) propõem que se definam consoante as diferenças e semelhanças da notícia. Assim, utilizarei também essa técnica para melhor clarificar a estrutura da reportagem. Ainda que a notícia tenha algumas semelhanças com a reportagem, é importante destacar as suas diferenças, visto que a primeira é muito mais focada em factos de relevância imediata, enquanto a segunda é um aprofundamento mais pormenorizado da notícia, sendo mais extensa e variada (Faria e Zanchetta, 2002 citado por Silva M. L., s/d.). O que significa que muitas questões utilizadas para construir a estrutura da notícia podem ser utilizadas na construção da reportagem, ainda que a estrutura da reportagem seja flexível, para fins didáticos é importante apresentar uma organização por partes (Köche & Marinello, 2012). Assim, depois de analisar diversas reportagens, passo a apresentar a estrutura deste tipo de texto:

³ Pinto (2014) diferencia Sequência Didática (SD) de Sequência de Ensino (SE), adicionando a esta última uma fase de pré-intervenção, que se materializa no ‘caderno de encargos’ do tipo de texto.

- **Título:** apresentação do tema de forma curta, objetiva e apelativa (pode ser acompanhado pelo subtítulo).
- **Introdução:** mais conhecida por lide. Apresentação do tema da reportagem (deve responder às questões: Onde? Quando? Quem? O quê?).
- **Corpo da reportagem:** apresenta de forma mais pormenorizada os factos, podendo incluir declarações de pessoas entrevistadas e comentários pessoais do repórter (deve responder às questões: Como? Porquê?).
- **Conclusão:** Resumo do tema (pode também conter mensagem de carácter social).

Por tratar de temas variados, deve apresentar sempre um vocabulário específico consoante a temática, já que o rigor e a correção científica são um fator de destaque. Para além desse aspeto, na sua escrita deve ser utilizada uma linguagem clara, objetiva e formal (Köche & Marinello, 2012; Santos, 2011), bem como adjetivações (devido ao elevado detalhe e descrição necessária).

Sendo um texto jornalístico, não só importa o que é escrito, mas também como é apresentado, visto que numa reportagem “é a imagem que dá veracidade à matéria” (Köche & Marinello, 2012, p. 141). Desta forma, é necessário ter atenção às suas características visuais, tais como:

- **Título ou manchete:** Geralmente escrito em letras maiúsculas;
- **Formas de destaque:**
 - Primeiro parágrafo, geralmente, com a 1ª letra destacada;
 - Letras com cores, sublinhadas, tamanhos e formatos diferentes, título e subtítulos;
 - Presença de imagens, fotografias, mapas, gráficos;
 - Legenda nas imagens;
 - Texto dividido em parágrafos.

Partindo de todos estes pressupostos, construiu-se uma SD específica do género RE como estratégia para a melhoria das competências de escrita dos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Para o presente estudo elaborou-se, também, a proposta do processo metodológico a adotar, caso a SD fosse implementada, que se descreverá no capítulo seguinte.

Capítulo II- Proposta de metodologia de investigação

1. Identificação do método e da sua justificação

Este projeto tem características específicas devido ao contexto pandémico em que vivemos atualmente. Por esse motivo, não será implementado. No entanto, com vista à sua implementação futura, foi elaborada uma proposta de metodologia de investigação.

Como já foi referido, a problemática em estudo centra-se no processo de escrita de textos para expor informação, ou seja, pretende-se **analisar os efeitos da SD nas produções dos alunos**. Deste modo, surge este capítulo com o intuito de enunciar as principais opções metodológicas que seriam utilizadas no decorrer do projeto de investigação.

Qualquer projeto de investigação deve assentar num paradigma. Segundo Coutinho (2011, p. 9), 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”. Na área das ciências sociais são aceites três grandes paradigmas: o paradigma socio crítico, o paradigma positivista e o paradigma interpretativo.

Tendo em consideração que se propõe que este projeto de investigação tenha um carácter interventivo, visando contribuir para uma mudança no ensino da escrita de textos do género RE, considero que este estudo se insere no **paradigma socio crítico** (Coutinho C. P., 2011). Para além deste facto, destaco, ainda, que a natureza deste estudo se caracteriza por ser mais próxima do real ao ter, na sua proposta, uma componente prática, por existir uma maior interatividade social, por levar à reflexão crítica, por se assumir o papel de investigador/professor e, principalmente, por ter uma intencionalidade transformadora (Coutinho, et al., 2009).

Para melhor compreender como este paradigma e o presente estudo se relacionam, foi elaborado um quadro síntese (Quadro 1), baseado na obra de Coutinho (2016):

Quadro 1 - Comparação entre o paradigma e a investigação

	Tipo de conhecimento	Finalidade da investigação	Relação sujeito/objeto e estilo do investigador	Relação teoria e prática
Paradigma socio crítico	Emancipador, mudança, prático	Libertar, emancipar, melhorar, transformar	O investigador é participante	A prática é a teoria em ação
Projeto de investigação	Tentar-se-ia alterar a forma como são trabalhados tipos de texto - neste caso a RE	Visa melhorar a escrita dos alunos, transformar os processos de escrita	A professora estagiária seria a investigadora participante	Os fundamentos teóricos da SD irão ser colocados em prática

De acordo com a natureza do paradigma de investigação em causa, optei pela **investigação qualitativa**, baseada nos princípios da **investigação-ação**. Esta opção advém do facto de a metodologia da investigação se relacionar inteiramente com as reflexões realizadas sobre as práticas pedagógicas por parte do professor-investigador e da sua ação: o que ele faz, o que pode fazer, o que quereria fazer, o que devia fazer e o que ele não pode fazer (Bru, 2002 citado por Amado, 2014).

No que concerne à **investigação qualitativa**, Bogdan e Biklen (1994) caracterizam-na em quatro pontos que serão descritos e comparados com a investigação em questão:

1- Visão holística da realidade sem a isolar do contexto

A investigação qualitativa tem como principal fonte de informação o ambiente natural em que o investigador qualitativo se preocupa em compreender as ações nele estabelecidas. Tentar compreender a situação fora do seu contexto natural, pode induzir interpretações erradas, dado que o comportamento humano é afetado pelo contexto em que está inserido. Devido a esta compreensão mais abrangente da realidade do estudo, o investigador, através da sua observação, constitui-se como o instrumento principal na recolha de dados. A presente investigação, também, seria desenvolvida em contexto educativo, onde seria trabalhada a questão de investigação referida anteriormente.

2- A investigação é descritiva

A recolha dos dados é realizada tendo em consideração que estes devem ser apresentados em forma de texto ou imagens, ao contrário da investigação quantitativa que se traduz em números. Na presente investigação, tanto os dados, como a sua análise seriam descritos com o máximo de detalhe para dar ao leitor a visão completa da investigação.

3- Interesse maior pelo processo em detrimento do produto

Sendo a presente investigação centrada no processo de escrita, é evidente que esta característica da investigação qualitativa se adequa perfeitamente. Desta forma, mais do que a avaliação e reflexão sobre o produto (o texto escrito pelos alunos), interessaria avaliar e refletir sobre a forma como os alunos chegaram até ele, os principais desafios e dificuldades.

4- Grande importância do significado

A investigação qualitativa preocupa-se, também, em interpretar e modificar as concepções e conjecturas dos participantes. Este também é o interesse da presente investigação, uma vez que se pretenderia analisar de que forma os intervenientes pensariam e interpretariam os processos de escrita, de forma a promover uma mudança destes processos.

O método de investigação escolhido para a proposta de construção do projeto de investigação, tal como já referi anteriormente, foi a metodologia de **investigação-ação** (doravante, IA). Esta escolha deve-se ao facto de ser uma metodologia que promove a mudança e a melhoria das práticas e, como referem Amado e Cardoso (2014, p. 191), que se preocupa com a “produção de conhecimento (objetivos de investigação)”, a “introdução de mudanças (objetivos de inovação)” e a “formação de competências nos participantes (objetivos de formação)”.

Assim, tendo por base a caracterização realizada por Amado (2014), foi elaborado o seguinte esquema que sintetiza os aspetos referentes à IA:

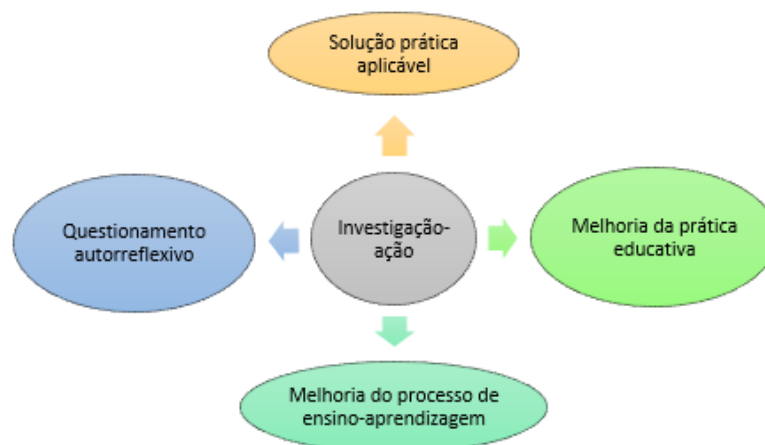


Figura 4- Aspetos da IA (baseado em Amado, 2014)

Face ao exposto, esta é a metodologia que melhor se enquadra nos seguintes objetivos do projeto, tendo em consideração a questão de partida anteriormente referida:

1. Identificar e avaliar de que forma a SD contribui para o desenvolvimento de competências de seleção e organização da informação.
2. Identificar e avaliar os efeitos de uma SD na produção do género da RE a partir da análise comparativa da produção inicial e final.

Esta afirmação advém do facto de o presente estudo se focar nos aspetos da IA referidos por Amado (2014), pois visaria a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no domínio do português, nomeadamente, a produção textual. Para além disso, o estudo teria presente, em todo o percurso, o questionamento autorreflexivo que seria a base fundamental para planificar e agir em conformidade com as dificuldades dos alunos. Por fim, esta investigação serviria para melhorar uma prática educativa, visto que seria aplicada através da estratégia da utilização das SD.

É importante referir, também, que a IA se caracteriza por consistir numa sequência de etapas que se repetem ciclicamente a partir da **identificação de um problema** (Coutinho, et al., 2009). Assim, passo a explicar as suas etapas fazendo a ligação com a presente investigação.

Em primeiro lugar, depois de identificado o problema, surge a **planificação** (para melhorar uma prática, neste caso a planificação da SD) e, só depois, a **ação** (a implementação da SD). Seguem-se, desta forma, a **observação** e a **avaliação** (descrever e avaliar os efeitos e resultados da ação) e, por fim, a **reflexão** (onde se encontra a análise dos resultados da ação e que, conseqüentemente, podem originar adaptações e melhorias da prática pedagógica, consoante as necessidades do grupo). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo, ou seja, depois da reflexão, há uma nova planificação, uma nova ação, uma nova observação e avaliação e uma nova reflexão, como pode ser observado no esquema seguinte:



Figura 7- Etapas da IA (adaptado de Coutinho, et al., 2009)

É, ainda, de salientar que este projeto se irá orientar pelas fases da SD (Figura 5) que se assemelham às etapas da IA, começando pela apresentação aos alunos da situação a investigar (processo de escrita do género RE), passando para a PI de um exemplar do tipo de texto em estudo pelos alunos. A partir dessa fase, é possível planificar os módulos (M1, M2, M3), consoante as características ou dificuldades da turma. Por fim, será realizada, pelos alunos, a proposta da PF que será idêntica à da PI, com o intuito de comparar e evidenciar a evolução ou não dos alunos.

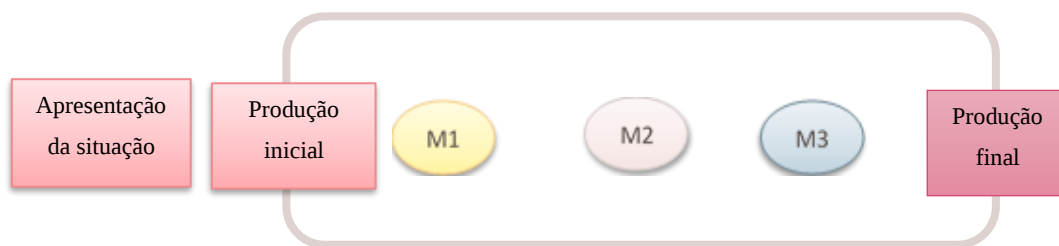


Figura 9- Esquema da SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)

Posso, então, afirmar, em suma, que a IA é uma metodologia que inclui sequência didática e que, através de um processo cíclico, pretende melhorar e aperfeiçoar uma prática. Desta forma, torna-se necessário aplicar técnicas e instrumentos que sejam adequados ao estudo e ajudem a alcançar os objetivos previamente estabelecidos na investigação. Será esse o tópico a abordar no próximo capítulo.

2. Identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados

Neste ponto do projeto, pretendo identificar e caracterizar os procedimentos a adotar relativos às técnicas de recolha e tratamento de dados, assim como explicitar a adequação dos mesmos à natureza do estudo.

As técnicas de recolha e tratamento de dados consistem num conjunto de procedimentos definidos com o intuito de produzir resultados na recolha e tratamento da informação para solucionar determinado problema.

Latorre (2003) citado por Castro (2012, p. 21), divide as técnicas de recolha de dados em três categorias:

- “Técnicas baseadas na observação”: têm o investigador como principal instrumento de recolha de dados, pois é através dele, do que ele observa e das suas perspetivas que os dados são recolhidos e analisados.
- “Técnicas baseadas na conversação”: como o próprio nome indica, centram-se nas conversas, nos diálogos e nas interações formais ou informais dentro do estudo.
- “Análise de documentos”: análise dos dados recolhidos que sejam pertinentes para a investigação.

Nesta investigação seriam combinadas várias técnicas e instrumentos com o objetivo de obter resultados mais fiáveis. A triangulação metodológica é de extrema importância, visto que um investigador deve ter olhares múltiplos sobre uma mesma informação e a possibilidade de cruzar os seus dados, de forma a garantir a consistência dos resultados encontrados (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto, 2008; Gall, Gall, & Borg, 2007; Tuzzo & Braga, 2016). Neste sentido, a recolha de dados seria realizada utilizando técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos. Para além das técnicas já mencionadas, para uma avaliação global do projeto também se privilegiaria o uso de um inquérito por questionário. Deste modo, passo a detalhar cada técnica e de que forma seria utilizada no projeto.

4.1- Observação Participante

As técnicas de recolha de informação a utilizar antes, durante e após a realização da investigação são variadas. Contudo, a observação participante é uma técnica que estará presente em todas as etapas do presente projeto. Esta observação é uma técnica de recolha de dados que consiste na observação e na participação do investigador e que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 90), é a estratégia mais representativa da investigação qualitativa. Esta afirmação vai ao encontro da premissa de Afonso (2005), em que refere a observação participante como uma técnica a privilegiar para obter resultados mais fidedignos e verídicos sobre o contexto e o trabalho desenvolvido. Esta técnica, bastante utilizada em investigação, não serve apenas para se realizar uma descrição pormenorizada da situação, mas também para inferir o seu sentido e a sua dinâmica, visto que é realizada em contacto direto com os contextos (Spradley, 1980).

Assim, neste estudo seria realizada, numa primeira fase, uma observação não estruturada ou livre, com o objetivo de tentar descrever e compreender as dinâmicas do grupo, bem como a sua organização e o modo como a professora titular gere os conflitos e o dia a dia da turma. Este momento é importante dado que a sequência didática deve ser construída e dinamizada de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Logo, conhecer as dinâmicas e o modelo pedagógico utilizados pela professora titular pode facilitar o processo de construção da proposta inicial e da sua aplicação. Numa segunda fase, no decorrer do projeto, realizar-se-ia uma observação mais estruturada e sistemática utilizando instrumentos que permitissem registar e guiar a minha atenção para o objetivo do meu estudo.

4.1-1. Grelhas de observação, notas de campo e registos multimédia

Como referido anteriormente, uma das formas de observação privilegiadas neste estudo é a observação estruturada. Esta observação, segundo Afonso (2005), necessita de instrumentos que sejam concebidos tendo em consideração os objetivos do projeto. Assim, iriam ser utilizadas, como instrumento principal, as grelhas de observação. Estas grelhas foram construídas de forma a serem registadas informações facilmente quantificáveis através de menções como “Sim” e “Ainda não” (Apêndice 1).

No que concerne à observação não estruturada ou livre, seria utilizado o registo de notas de campo, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Os mesmos autores (1994) referem, ainda, que o investigador deve, depois de cada observação ou outra ação de investigação, descrever o que aconteceu com rigor e detalhe. Esta escrita não se deve distanciar muito a nível temporal da ação de investigação, para garantir que o investigador se recorda de todos os pormenores da observação.

Desta forma, para uma futura implementação deste projeto, nestas notas será necessário detalhar e registrar atitudes e reações manifestadas pelos alunos durante a realização das tarefas, conversas ou outros apontamentos considerados relevantes. Contudo, para facilitar a interpretação dessas notas poder-se-á recorrer, também, ao registo fotográfico ou à gravação de vídeo, visto que contêm dados descritivos relevantes dos trabalhos elaborados pelos alunos ou de outra situação pertinente.

4.2- Inquéritos por questionário

Afonso (2005, p. 101) define o questionário como uma técnica de investigação constituída por um “conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito”, contrariamente às entrevistas. Apesar de esta técnica permitir, principalmente, a recolha de informação básica, também nos permite aferir o efeito de uma intervenção (Coutinho, et al., 2009), ou seja, da aplicação da SD.

A realização de inquéritos por questionário requer uma atenção redobrada na forma como se elaboram e apresentam as questões, caso contrário, poder-se-á correr o risco de não alcançar os objetivos pretendidos (Barbosa, 2012). Esta questão adquire mais importância quando os questionários são aplicados a crianças em idade escolar, em que a compreensão leitora pode ser mais debilitada. Corroborando esta ideia, Shaw, Brady e Davey (2011, p. 21) referem que existe uma “incerteza quanto à capacidade das crianças pequenas lerem, compreenderem e responderem com sentido às questões”. Assim, é de extrema importância que as questões sejam reduzidas, claras e que se auxilie os alunos no momento da resposta ao questionário.

Neste sentido, a proposta para a utilização de inquéritos por questionário seria de se aplicar a todo o grupo de alunos no fim do projeto. Esta decisão advém da vontade e necessidade de avaliar o projeto globalmente, bem como as sessões dinamizadas, como pode ser observado no Apêndice 2 (em Apêndices).

3. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que se dedica a analisar todas as comunicações. Através dela obtêm-se indicadores que permitem inferir sobre os conhecimentos relativos às condições de aprendizagem criadas (Bardin, 2009).

Assim, para o presente projeto, optaria por realizar a análise de conteúdo intensiva, pois seria focada num menor número de informações, mas dar-se-ia maior importância à análise pormenorizada. Consequentemente, ao analisar os dados recolhidos do trabalho desenvolvido pelos alunos tentaria identificar a presença ou a ausência de várias características previamente

definidas. Face ao exposto, neste estudo, seriam alvo de análise de conteúdo as notas de campo, as grelhas de observação e as transcrições das entrevistas.

Contudo, para o sucesso deste projeto é importante a envolvimento total dos alunos no processo de escrita. Por essa razão, também se teria em consideração as listas de verificação (Apêndice 3) e os materiais produzidos pelos alunos, dado que o foco do estudo é a sua aprendizagem. Corroborando o referido, Máximo-Esteves (2008, p. 92) salienta a importância desta análise de forma a compreender como os alunos “processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas”. Assim, com a análise e cruzamento destes dados, conseguiria construir uma base de investigação forte e coesa, centrada nos objetivos do projeto, visando a aprendizagem dos alunos do processo de escrita do tipo de texto RE.

Capítulo III- Proposta de intervenção

Como já foi referido anteriormente, o projeto de investigação foi construído para ser aplicado numa turma de 4º ano de escolaridade, do 1º CEB, e teve como principais objetivos identificar e avaliar, por um lado, de que forma a SD contribui para o desenvolvimento de competências de seleção e organização da informação e por outro, os efeitos de uma SD na produção do género da RE, a partir da análise comparativa da produção inicial e final.

Deste modo, neste capítulo proponho-me a apresentar uma proposta de organização da intervenção pedagógica, assim como a descrição de cada uma das fases e respetivas sessões.

1. Organização da intervenção pedagógica

Atendendo aos objetivos da investigação já enunciados, foi construída e planificada uma SD com vista ao ensino do género RE, sem implementação devido ao contexto específico em que vivemos, como também já foi explicado. Ao não ser aplicada a SD, não foi possível obter dados na PI para planificar os módulos. No entanto, para colmatar esta falha, utilizei os dados do ‘caderno de encargos’ (cf. Apêndice 4), no qual enumerei o que considero mais importante ensinar com base no elencado no quadro teórico de referência.

Face ao exposto, a planificação da SD foi desenhada de forma a que tivesse três módulos (com um total de 8 sessões), como é evidenciado pela Figura 6.

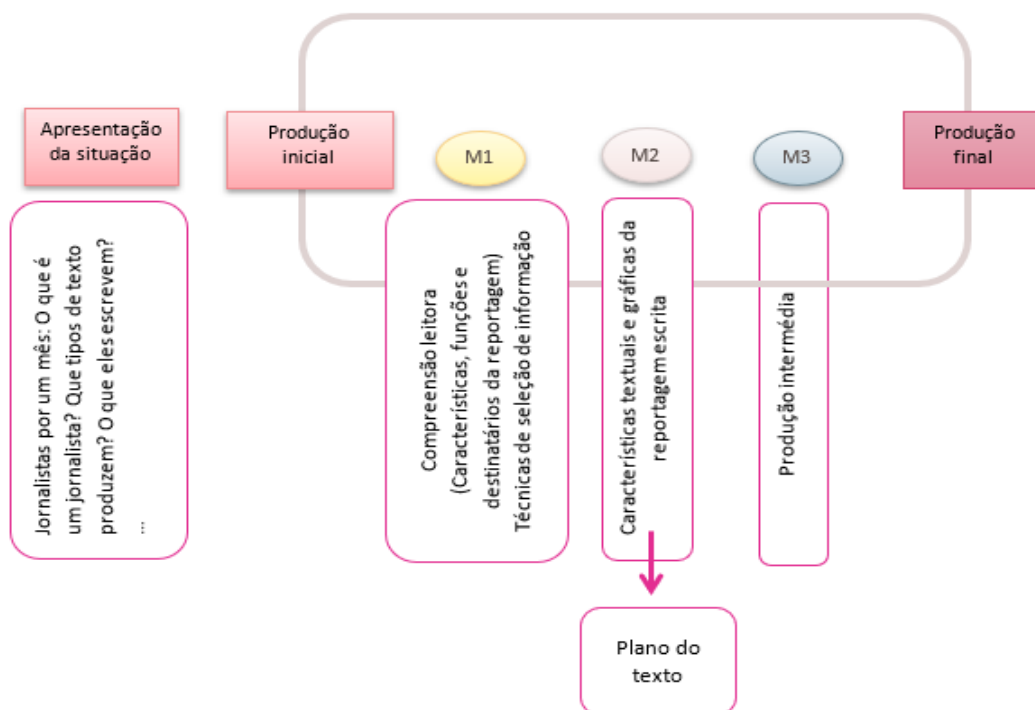


Figura 12- Planificação da SD

O que se expõe de seguida pretende ser uma síntese da planificação e organização temporal da SD (Quadro 2).

Quadro 2- Organização e síntese das sessões

Fase do projeto	Sessão	Síntese
Apresentação da situação Produção inicial	Sessão n.º 1	Realização do inquérito aos alunos sobre o que sabem acerca do jornalista. Listagem dos textos jornalísticos e explicitação das características. Produção inicial.
Módulo I	Sessão n.º 2	Objetivo: Conhecer o tipo de texto Reconhecer as características, funções e destinatários – proposta de trabalho.
Módulo I	Sessão n.º 3	Objetivo: Conhecer o tipo de texto Conteúdos da Reportagem - técnicas de seleção de informação.
Módulo II	Sessão n.º 4	Objetivo: Identificar as características textuais de uma reportagem Estrutura e organização dos conteúdos (Plano do texto). Utilização das referências bibliográficas.
Módulo II	Sessão n.º 5	Objetivo: Identificar as características gráficas de uma reportagem Tipos e funções de recursos gráficos e a sua disposição na página.
Módulo III	Sessão n.º 6	Objetivo: Produzir um exemplar do tipo de texto Elaboração da lista de verificação. Produção intermédia – Planificação, textualização e revisão. Seleção da informação do texto fonte e utilização de recursos gráficos.
Produção final Avaliação	Sessão n.º 7	Produção final Avaliação do projeto
Produção final Avaliação	Sessão n.º 8	Produção final Avaliação do projeto

2. Proposta de intervenção pedagógica

Neste espaço, proponho-me apresentar uma descrição pormenorizada de cada sessão. Nesse sentido, a SD foi dividida em três momentos:

1. Apresentação da situação e PI
2. Módulos
3. PF e avaliação

2.1- Apresentação da situação e PI

- **Sessão n.º 1**

Esta fase corresponde à primeira fase do projeto de investigação e, de forma a sintetizar a sessão, foi elaborado o Quadro 3.

Quadro 3- Síntese sessão n.º 1

Sessão n.º 1
Síntese: • Realização do inquérito por questionário aplicado aos alunos sobre os textos jornalísticos que conhecem • Realização da PI
Objetivos da sessão: • Familiarizar os alunos com o tipo de texto RE. • Conhecer os hábitos dos alunos no que respeita à seleção e organização de informação. • Identificar os conteúdos selecionados dos textos-fonte (Os meios de transporte). • Identificar os conhecimentos prévios dos alunos na produção de uma RE.
Recursos: • Material de escrita • Jornais e revistas • Texto-fonte 1 e 2 (meios de transporte) (Apêndice 5) • Questionário sobre o trabalho do jornalista (Apêndice 6) • Guião de trabalho (Apêndice 7)
Organização do grupo: • Durante a apresentação da situação - pequenos grupos (de 3 a 4 elementos) • Durante a produção inicial - individual

Na primeira sessão pretende-se realizar uma apresentação do trabalho que será desenvolvido ao longo de um mês. Para tal, será distribuído o guião de trabalho (Apêndice 7). Neste guião, a escrita aparece personificada por um monstro (construído através da plataforma Scratch) que revela que ninguém precisa de ter receio de escrever. Desta forma, apresentar-se-á o ‘contrato de trabalho’ e explicar-se-á, em grande grupo, que irão assumir o papel de jornalistas por um mês e trabalhar um género jornalístico. Posteriormente, ser-lhes-á apresentada a lista de símbolos que farão parte de todos os materiais do aluno e a fase de apresentação da situação terminará com uma assinatura de um “contrato”, no qual concordam fazer parte deste projeto. No entanto, os alunos ao terem contactarem com a apresentação do projeto e de haver, inicialmente,

este contrato, pode refletir-se numa maior entrega e compromisso no desenvolvimento do trabalho acordado.

Antes de passarem à PI, será proposto que, em pequenos grupos, reflitam sobre o que é um jornalista (Apêndice 6), qual é o seu espaço de trabalho e que tipos de textos produzem. Quando terminarem, pedir-se-á que definam um porta-voz e que esse elemento partilhe o que registaram na folha. Este momento é bastante importante, pois, por um lado, dará indicadores sobre as conceções dos alunos acerca do trabalho jornalístico e, por outro, também será possível fazer um levantamento de textos que as crianças consideram jornalísticos. Assim, à medida que eles enunciam um tipo de texto será anotado no quadro para que todos possam ver. É a partir dessa listagem que se abordarão que textos são e não são jornalísticos, através de uma procura pelos mesmos nos jornais e revistas que serão, nesta altura, distribuídos. É de ressaltar que se nenhum aluno referir o texto ‘reportagem’ mostrar-se-á através dos jornais e revistas um exemplar do género, de forma a introduzir o estudo sobre o mesmo.

A primeira sessão tem como objetivo familiarizar os alunos com o tipo de texto em questão e verificar o conhecimento prévio sobre o tema da evolução dos meios de transporte, bem como o da estrutura da RE. Desta forma, depois de mostrada uma RE, será pedido que, individualmente, a partir de dois textos-fonte que lhes serão entregues, retirem a informação que consideram mais importante para que, posteriormente, escrevam uma reportagem sobre o tema. Tanto o texto-fonte 1, como o texto-fonte 2 (Apêndice 5) contêm a mesma temática. Porém, um é mais extenso do que o outro e um apresenta, no seu conteúdo, as vantagens para o ambiente na utilização de carros elétricos, enquanto o outro questiona sobre qual será a próxima grande invenção.

Para a PI, os alunos terão apenas os textos-fonte, o material de escrita e uma folha com o enunciado da tarefa. É de destacar que não será possível dar mais instruções para além do que já está explícito no enunciado, nem como devem ou não selecionar e organizar a informação. Apenas serão dados pequenos esclarecimentos, por exemplo, ao nível do significado ou escrita de palavras difíceis ou desconhecidas. No final da PI, irei recolher todos os produtos, bem como os textos-fonte e folhas de rascunho para poder avaliar globalmente, como será explicado de seguida.

Durante toda a sessão, será fundamental tirar notas sobre a dinâmica da turma e sobre as contribuições de cada aluno de forma a compreender as dificuldades sentidas, bem como os métodos de trabalho mais eficazes. Nesse sentido, será também realizado um registo fotográfico e de áudio de todas as sessões, para posteriormente avaliar tanto os alunos e o seu trabalho, como o meu trabalho. No entanto, e como considero que observar sem um objetivo definido não é tão eficaz, desenvolvi uma grelha de avaliação (Quadro 4) com os indicadores elencados que considero necessários verificar se estão presentes nas produções escritas dos alunos. Esta grelha

deve ser preenchida na PI, através de cruzes nos aspetos que o aluno conseguiu realizar, de forma a adaptar os módulos de acordo com as necessidades dos alunos e na PF, de forma a comparar os resultados e evidenciar possíveis melhorias.

Quadro 4- Grelha de verificação da produção escrita

<i>Grelha de verificação da produção escrita</i>		<i>PI</i>	<i>PF</i>
<i>Colocou título</i>			
<i>Colocou o nome do autor</i>			
<i>Colocou data</i>			
<i>Respeitou as diferentes partes da reportagem: lide, introdução, desenvolvimento e conclusão</i>			
<i>Lide</i>	<i>Identificou o tempo da situação da reportagem</i>		
	<i>Identificou o espaço da situação da reportagem</i>		
	<i>Apresentou quem ou o que está envolvido</i>		
	<i>Apresentou o tema</i>		
	<i>Utilizou recursos gráficos</i>		
<i>Introdução</i>	<i>Descreveu o espaço da situação da reportagem</i>		
	<i>Identificou o objetivo da reportagem</i>		
<i>Desenvolvimento</i>	<i>Colocou entretítulos no texto</i>		
	<i>Dividiu o texto em parágrafos</i>		
	<i>Descreveu quem ou o que está envolvido</i>		
	<i>Descreveu o problema da situação</i>		
	<i>Escreveu informações sobre a situação</i>		
	<i>Escreveu um comentário sobre a situação</i>		
	<i>Utilizou termos específicos do tema</i>		
<i>Conclusão</i>	<i>Apresentou uma conclusão</i>		
	<i>Apresentou uma solução ou uma alternativa para o problema</i>		
<i>Apresentou as referências</i>			
<i>Ilustrou o trabalho de forma adequada ao tema</i>			
<i>Selecionou imagens pertinentes ao tema</i>			
<i>Apresentou os autores das imagens</i>			
<i>Textos-fonte</i>	<i>Sublinhou as ideias-chave no texto</i>		
	<i>Tirou notas no próprio texto ou numa folha à parte</i>		
	<i>Utilizou algum recurso para organizar a informação (como mapas de conceitos, bolhas ou cíclicos)</i>		

A escolha do tema “meios de transporte” para a PI e, posteriormente, para a PF deveu-se ao facto de ser um tema de 3.º ano do 1º CEB da área disciplinar de Estudo do Meio, elencado no bloco 4 “à descoberta das inter-relações entre espaços” no Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004). Esta escolha tem duas justificações. Em primeiro lugar, como já tinha referido anteriormente, tentei privilegiar o trabalho interdisciplinar da área do português

com o estudo do meio social, sendo um objetivo pessoal. Em segundo, era importante que os alunos dominassem minimamente o tema e fosse algo que lhes despertasse a curiosidade, para não ser um entrave na escrita do texto. Assim, sendo um tema de 3.º ano, os alunos já deverão ter bases para conseguir escrever sobre ele e se envolver numa aprendizagem ainda mais significativa.

2.2- Módulos

Nesta fase de intervenção pedagógica, na qual estão incluídos os módulos, foram planificadas 5 sessões (sessão n.º 2, sessão n.º 3, sessão n.º 4, sessão n.º 5, sessão n.º 6). Portanto, neste ponto do trabalho irei, à semelhança do ponto anterior, apresentar a descrição dos procedimentos adotados em cada um dos módulos, bem como uma síntese de cada sessão.

2.2-1. Módulo 1

O módulo 1 tem como objetivo principal dar a conhecer o tipo de texto e centra-se, essencialmente, no domínio da compreensão leitora. Este módulo tem como subtemas as características, funções, destinatários e os conteúdos da RE, bem como as técnicas de seleção e organização de informação.

- **Sessão n.º 2**

Esta sessão corresponde à primeira intervenção didática do módulo 1 e, de forma a sintetizar a sessão, foi elaborado o Quadro 5.

Quadro 5- Síntese da sessão n.º 2

Sessão n.º 2
Síntese: • Primeiro contacto com o tipo de texto • Identificação das características, das funções e dos destinatários da RE
Objetivos da sessão: • Conhecer o tipo de texto • Conhecer e identificar as características, as funções e os destinatários da RE
Recursos: • Material de escrita • Guião de trabalho (Apêndice 7) • Texto-fonte 3 (Apêndice 8) • Vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=xt4VrDFh1bI) • Jogo Scratch (https://scratch.mit.edu/projects/475463250/) • Computador e projetor
Organização do grupo: • Trabalho individual e grande grupo

Como é referido no quadro anterior, nesta sessão pretendo, essencialmente, dar a conhecer aos alunos o tipo de texto em estudo, incluindo as suas características específicas, a sua função e os seus destinatários. Para isso, em primeiro lugar irei selecionar e apresentar à turma algumas PI que cumpram o maior número de requisitos, tais como:

- Conter título/entretítulos
- Conter imagens
- Conter recursos gráficos
- Conter referências
- Conter um lide
- Apresentar parágrafos

Esta escolha mais seletiva deve-se ao facto de querer, através das produções dos alunos, alertar para a presença de algumas características e aspetos considerados relevantes numa RE. Neste sentido, irei mostrar as PI selecionadas com o auxílio do projetor, para que todos possam ver e, à medida que vou lendo as reportagens, irei questionar sobre alguns destes pontos, como por exemplo:

- Título: “Logo aqui no início, o vosso colega escreveu isto. Que parte do texto é?”, “Para que servirá um título?”;
- Imagens: “Porque pensam ser importante colocar imagens na reportagem?”, “Consideram que fica mais interessante com ou sem imagens?”, “Posso colocar as imagens que me apetecer no texto?”;
- Recursos gráficos: “Porque pensam ser necessário sublinhar/colocar cor/destacar esta parte do texto?”;
- Referências: “Como é que sabemos de onde tirámos esta informação?”, “Quem são os autores?”;
- Lide: “Porque pensam que este primeiro parágrafo está destacado?”;
- Parágrafos: “Porque é que estas frases estão mais avançadas que as restantes?”, “Como é que eu sei que é necessário fazer parágrafo ou não?”.

No entanto, estas questões não esgotam a infinidade de questões possíveis que existem para explorar com os alunos. Em virtude disso, o que se propõe são apenas ideias-base que irão lançar os temas a debater, sendo alteradas consoante as PI dos alunos e as suas necessidades. Assim, pretende-se que, depois de realizada a questão, os alunos exponham as suas ideias e conceções sobre os elementos referidos. Contudo, se os alunos não souberem responder, nem tiverem uma ideia clara do que são os elementos, passar-se-á à questão seguinte, com a promessa de que se revisitará aquele conteúdo. Isto porque esta sessão não tem como objetivo o

desenvolvimento destas questões, porém, estas ajudam a clarificar as concepções dos alunos e permitem uma primeira reflexão sobre elementos e estrutura do tipo de texto.

Para esta sessão elaborei um [vídeo](#) animado que contém uma síntese deste tipo de texto, de forma a que se possa introduzir o estudo do mesmo. Após o vídeo ser projetado, irei escrever no meio do quadro as palavras “Reportagem escrita” e questionarei sobre a função deste tipo de texto, bem como as informações mais importantes que retiraram do vídeo. À medida que a partilha vai ocorrendo, irei escrever à volta das palavras “Reportagem escrita” aquilo que os alunos forem ditando, como numa “chuva de ideias” em formato mapa de bolhas, conforme demonstrado no exemplo (Figura 7).



Figura 13- Mapa de bolhas sobre a RE

Posteriormente, será distribuída uma RE e será pedido que os alunos recorram ao guião do aluno fornecido na sessão n.º 1, mais concretamente à parte da seleção de informação. Seguidamente, será explicado que farão a parte “Antes da leitura” em grande grupo e, depois, trabalharão individualmente. Durante este momento irei circular na sala para auxiliar na tarefa, esclarecer eventuais dúvidas e tirar as minhas notas sobre o trabalho desenvolvido. Finalizada a ficha, irei projetar a correção e irei ler cada resposta pedindo que cada um acrescente ou altere o que difere da correção. Depois, mantendo a organização em grande grupo, irei pedir que leiam em voz alta a parte “Revê o que aprendeste”.

Para terminar a atividade, e de forma a sintetizar os conteúdos, construí um [jogo](#) na plataforma *Scratch* que, idealmente, seria realizado em pequenos grupos, cada um com o seu computador. Todavia, estando consciente do défice de equipamentos deste género nas escolas, uma outra opção seria o de projetar, através do computador da professora, o jogo e realizá-lo em grande grupo. Desta forma, o jogo foi construído sem som para que os alunos assumam o papel das personagens e leiam, em voz alta, aquilo que está a ser apresentado. Esta atividade pode ser realizada mais do que uma vez alterando os participantes.

Relativamente à escolha do tema da reportagem apresentada, esta deveu-se a uma preocupação pessoal com a atual situação pandémica em que vivemos. Para além disso, este tema enquadra-se nos conteúdos programados para Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), nomeadamente o ponto 2 - A qualidade do ambiente - do Bloco 6 “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”.

- **Sessão n.º 3**

À semelhança das sessões anteriores, para a sessão n.º 3 foi elaborada a seguinte síntese:

Quadro 6- Síntese da sessão n.º 3

Sessão n.º 3
Síntese: • Abordagem às técnicas de seleção e organização de informação
Objetivos da sessão: • Conhecer técnicas de seleção e organização de informação: identificar, hierarquizar e organizar • Aplicar técnicas de seleção e organização de informação: sublinhar, tirar notas, mapas
Recursos: • Imagens dos textos-fonte da PI • Guião de trabalho (Apêndice 7) • Texto-fonte 4 (Apêndice 9) • Materiais de escrita • Dispositivo com acesso à internet • Vídeo Síntese https://youtu.be/IqrLL4jNOj8
Organização do grupo: • Pequenos grupos (de 3 a 4 elementos) • Trabalho em grande grupo

Esta sessão iniciar-se-á com a leitura da página 11 do guião do aluno (Apêndice 7) em que ocorre a transformação da personagem Escrita, ou seja, o monstro passa a ser uma bonita estrela. Isto ocorre, visto que, à medida que os alunos vão melhorando as suas competências, a Escrita vai ficando embelezada. Durante os estágios que frequentei, observei que as crianças pareciam ficar mais entusiasmadas com as aprendizagens quando estas eram ludificadas. Por essa razão, optei por criar um pequeno jogo em que cada vez que os alunos terminam um módulo, a personagem Escrita vai ficando mais bonita e ganhando novos itens.

Para dar início ao estudo das técnicas de seleção de informação, e como realizado nas sessões anteriores, serão projetadas imagens dos textos-fonte, utilizados pelas crianças na PI, que cumpram os requisitos de terem anotações ou partes sublinhadas. Pedir-se-á, então, aos autores que explicitem porque consideraram relevante sublinhar ou realizar anotações. Caso não haja nenhum texto-fonte com estas características, será utilizado um sublinhado e com anotações realizadas por mim e perguntar-se-á qual terá sido o objetivo daquela estratégia.

Nesta sessão, pretendo iniciar uma reflexão sobre técnicas de seleção de informação que são conhecidas pelos alunos. Após fazer este levantamento, os alunos abrirão o guião do aluno e começarão a ler com mais detalhe cada uma das estratégias indicadas. Assim, depois de uma primeira leitura o grupo será questionado como se constrói cada um dos mapas. Caso nenhum aluno consiga chegar a uma conclusão, pode ser pedido que expliquem o motivo para os mapas terem nomes como cíclico, de bolhas e de conceitos. Posteriormente, pedir-se-á aos alunos que produzam o seu mapa acerca do texto lido.

Para esta aula foi elaborado um vídeo que pretende ir ao encontro de algumas ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, preconizadas pelo documento orientador das Aprendizagens Essenciais de Português (2018), nomeadamente:

- Realização de percursos pedagógico didáticos interdisciplinares com estudo do meio, matemática e expressões;
- Manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido.

O vídeo foi dividido em 3 partes: explicitação, síntese e aplicação. Em primeiro lugar, começo por apresentar o problema: quero produzir uma RE sobre os animais em vias de extinção, mas não sei como selecionar e sintetizar a informação que disponho. Posteriormente, aparecem três personagens que explicitam as três estratégias apresentadas: sublinhar, tirar notas e conceber mapas. Passada essa explicitação, surge uma música em forma de síntese dos pontos mais importantes de cada estratégia, de modo a que os alunos captem a informação essencial. Por fim, os alunos são desafiados a produzirem um mapa (de conceitos, de bolhas ou cíclico), de forma a aplicarem o conhecimento que obtiveram. Após a visualização do vídeo, cada aluno apresentará o seu mapa referindo vantagens e desvantagens que encontrou no mapa que usou.

Considero importante realçar que é possível encontrar, tanto nesta sessão, como para as sessões seguintes, textos-fonte que tiveram em consideração um dos objetivos do domínio da Natureza elencados no documento das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018, p. 7), “Identificar plantas e animais em vias de extinção ou mesmo extintos, investigando as razões que conduziram a essa situação”. Esta escolha deveu-se ao facto de o tema se enquadrar num dos conteúdos programáticos do ensino do estudo do meio no 4.º ano do 1.º CEB, mais concretamente, no bloco 6, “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (Ministério da Educação, 2004). Assim, aliando técnicas de seleção e de organização de informação, serão trabalhados conteúdos de estudo do meio com a finalidade de se aprender a escrever uma RE.

2.2-2. Módulo 2

O módulo 2 tem como objetivo principal identificar as características textuais e gráficas de uma reportagem e centra-se, essencialmente, no domínio da compreensão leitora. Este módulo tem, ainda, como subtemas, primeiramente a estrutura e organização dos conteúdos e os recursos gráficos e, por último, a sua disposição na página.

Como referido anteriormente, os módulos foram ludificados e, por essa razão, no início deste módulo, a personagem Escrita adquire um diamante numa das suas pernas, ficando mais embelezada, pela conquista do módulo 1.

- **Sessão n.º 4**

Para a sessão n.º 4 foi elaborada a seguinte síntese:

Quadro 7- Síntese da sessão n.º 4

Sessão n.º 4
Síntese: • Abordagem à estrutura da reportagem
Objetivos da sessão: • Compreender a estrutura e organização dos conteúdos numa reportagem: Título, lide, corpo da reportagem, conclusão, identificação do autor e data • Compreender a função dos entretítulos • Introduzir a utilização de referências bibliográficas e bibliografia
Recursos: • Guião de trabalho (Apêndice 7) • Texto-fonte 5 (Apêndice 10) • Materiais de escrita e lápis de cor • Dispositivo com acesso à internet • Tesoura e cola • Cartolinas • Vídeo síntese (https://www.youtube.com/watch?v=gTc0OMJBTDw)
Organização do grupo: • Pequenos grupos (de 3 a 4 elementos) • Trabalho em grande grupo

Para iniciar esta sessão serão lembradas tarefas anteriores, de modo a fazer um pequeno resumo do que foi abordado até aqui. Assim, pedir-se-á aos alunos que, resumidamente, expliquem o que é um jornalista, uma RE e para que servem as técnicas de seleção e organização de informação. Posto isto, explicar-se-á que a sessão será destinada ao estudo da estrutura e organização dos conteúdos numa reportagem e pedir-se-á que, uma vez mais, trabalhem nos materiais do aluno.

Para introduzir o estudo da estrutura da RE solicitar-se-á aos alunos que, em grupos, preencham a primeira parte da ficha. Neste trabalho irei assumir o papel de guia e ajudar nas

questões que os alunos coloquem. As questões apresentadas servem para que, cada uma delas, desperte a atenção para um determinado aspeto, como pode ser analisado de seguida:

- Na 1ª questão é apresentado um *concept cartoon* que pretende originar uma reflexão sobre as partes da RE, bem como familiarizar os alunos com a nomenclatura utilizada.
- Na 2ª questão, os alunos, têm de, em grupos, recorrer ao texto-fonte da reportagem 2 (cf. Apêndice 5) e perceber onde se encontram as partes do texto referidas no diálogo analisado anteriormente e destacá-las utilizando cores diferentes.
- A 3ª e a 4ª questões dizem respeito a uma introdução à utilização de referências bibliográficas e a citações (ainda que de forma basilar).

Posteriormente, apresentar-se-á a correção no quadro para que cada aluno possa corrigir, completar ou conferir a resposta. Quando todos os alunos estiverem prontos será realizada, em grande grupo, uma análise às duas reportagens anteriores com o propósito de identificar em que parte do texto se encontra o título, a introdução, o autor, entre outras partes constituintes do texto. Desta forma, a turma estará apta para avançar para a 2ª parte da ficha em que será pedido que recortem as caixas de texto com as diferentes partes da reportagem e que as coleem numa cartolina organizadas pela ordem em que aparecem. À semelhança da ficha anterior, também nesta será projetada a resolução (que os alunos também têm nos seus materiais do aluno) para que possam identificar as partes que colocaram no devido lugar e dar oportunidade de alterarem caso alguma esteja incorreta.

Para finalizar a sessão será apresentado um [vídeo síntese](#) e, no final, cada aluno será desafiado a escrever no seu caderno uma frase sobre aquilo que aprendeu no decorrer da sessão.

- **Sessão n.º 5**

À semelhança das sessões anteriores, para a sessão n.º 5 foi elaborada a seguinte síntese:

Sessão n.º 5
Síntese:
Recursos gráficos e disposição na página
Objetivos da sessão:
Compreender a função dos recursos gráficos Utilizar recursos gráficos numa produção
Recursos:
- Guião de trabalho (Apêndice 7) - Materiais de escrita - Lápis e canetas de cor - Cartolinas e papéis variados - Tesoura - Imagens (Figuras 8 e 9) - Revistas sobre natureza e ambiente
Organização do grupo:
- Pequenos grupos (de 3 a 4 elementos) - Trabalho em grande grupo

Nesta sessão pretende-se, essencialmente, trabalhar as questões relacionadas com os recursos gráficos como: para que servem as imagens, porque se utilizam diferentes cores e tipos de letra e que função têm os elementos gráficos das reportagens. Desta forma, para iniciar a aula será pedido que, observem as Figuras 8 e 9 e que identifiquem o tema da reportagem. Apesar de a RE estar numa língua que, à partida, os alunos não conhecerão, estes serão desafiados a ler os recursos gráficos, nomeadamente as imagens. Posteriormente, será questionado onde se encontram os títulos e de que forma é que os conseguiram identificar, levando-nos para as cores, o tamanho das letras e os destaques utilizados.



Figura 17- Imagem de um jornal japonês retirado de <https://gruponikkei.wordpress.com/2009/07/15/httpgruponikkei-wordpress-comfiles200907nikkei-keizai-jpg/>



Figura 16- Imagem de um jornal japonês retirado de <http://www.elvistriunfal.com/jornal/midia1977.htm>

Terminadas as análises às reportagens japonesas, os alunos serão desafiados a observar as duas reportagens trabalhadas nas sessões anteriores e a identificar que recursos gráficos foram

utilizados. Posto isto, depois de algumas partilhas sobre este tema, será pedido aos alunos que respondam às questões do guião de trabalho e em que irei, uma vez mais, ocupar o papel de guia auxiliando nas questões que possam surgir sobre o trabalho.

Por fim, pedir-se-á que cada aluno reescreva o título e o lide fornecidos, utilizando os recursos gráficos trabalhados ao longo da sessão, de forma a colocar em prática o que aprendeu. Para isso precisarão de lápis e canetas de cor, cartolinas, papéis variados e revistas sobre o ambiente para poderem recortar. Quando terminarem solicitar-se-á que coloquem o seu trabalho em cima da sua mesa e circulem pela sala, de forma a verem os trabalhos de todos os colegas. Neste momento será incentivado que coloquem dúvidas uns com os outros, sejam mais direcionadas para a razão de certo elemento ou da própria técnica utilizada para a construção do trabalho.

2.2-3. **Módulo 3**

O módulo 3 tem como objetivo principal a produção de um exemplar do tipo de texto RE, ou seja, o momento da produção intermédia, centrando-se, essencialmente, nos domínios da expressão escrita e da compreensão leitora. Neste módulo, os alunos terão como principais desafios: a organização do trabalho de grupo; a seleção e organização da informação; a planificação do texto; a construção do texto; a revisão do texto; e a utilização de recursos gráficos.

À semelhança do módulo anterior e pelos motivos já evidenciados, a personagem Escrita adquire um novo cristal na sua perna de forma a marcar a conquista do segundo módulo.

- **Sessão n.º 6**

A sessão n.º 6 é destinada, como referido anteriormente, à elaboração da produção intermédia, ou seja, uma síntese das aprendizagens realizadas até aqui (Pereira & Cardoso, 2013). De seguida, apresenta-se o quadro síntese desta sessão:

Sessão n.º 6
Síntese: • Produção intermédia
Objetivos da sessão: • Produzir um exemplar do género RE • Elaborar a lista de verificação
Recursos: • Guião de trabalho (Apêndice 7) • Textos 1 e 2 (Mar) (Apêndices 11 e 12) • Materiais de escrita • Lápis e canetas de cor
Organização do grupo: • Grande grupo • Trabalho a pares

Para dar início a esta sessão, os alunos serão questionados acerca dos critérios que consideram necessários para construir um bom texto. Esta questão serve para que estes evidenciem as suas conceções sobre as características que consideram necessárias estar presentes num texto com qualidade e, também, para criar a lista de verificação do texto. Como referido anteriormente, estes instrumentos de revisão/verificação são importantes para confrontar o escrito com os objetivos do texto estabelecidos previamente na planificação, visando possíveis melhorias no texto (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Cardoso, 2011). Desta forma, tendo em consideração que há uma maior eficácia nestes instrumentos quando construídos pelos próprios alunos, como preconizado por Pereira e Cardoso (2011), o início desta sessão é dedicado à realização de uma lista de verificação. Contudo, visto que este projeto não conteve uma componente prática e não pôde ser aplicado foi elaborada uma lista de verificação com os pontos considerados essenciais numa RE que poderá servir de base para uma aplicação futura.

Seguidamente, será explicado aos alunos que irão elaborar uma RE a pares, em que se pretende avaliar a SD até àquele momento. Todavia, é de salientar que não se pretende avaliar os conhecimentos de cada aluno, mas sim a construção e a dinamização da SD. Deve-se, ainda, explicar que esta produção intermédia servirá para adaptar os módulos seguintes, bem como perceber que temas devem ser reforçados.

Assim, a primeira fase deste trabalho é a seleção, pelos pares, do tema da RE a desenvolver. Para isso, no guião de trabalho, os alunos terão três subtemas relacionados com o tema aglutinador “relações entre a natureza e a sociedade”:

1. *Animais marinhos e a poluição*
2. *O lixo ajuda o ambiente*
3. *A importância da água*

Após esta escolha, os alunos deverão dividir as tarefas já elencadas no guião de trabalho e proceder à investigação. Para os auxiliar nas pesquisas serão distribuídos dois textos-fonte e terão disponíveis os manuais (caso a escola/sala permita poderiam ser utilizados dispositivos com ligação à internet). Posto isto, depois de dar um tempo para que leiam e retirem as informações mais importantes, os alunos serão desafiados a responder a questões de compreensão leitora sobre os textos fornecidos. Este desafio revela-se muito importante dado que é uma ponte de ligação entre as duas áreas disciplinares (português e estudo do meio) que, como referido anteriormente, era um dos meus objetivos. Deste modo, consigo, também, ter uma maior perceção da compreensão que cada aluno tem sobre o tema e um maior controlo na seleção da informação, assegurando que os conteúdos de estudo do meio são abordados.

De seguida, passar-se-á para uma fase de planificação, na qual, através de uma grelha orientadora, os alunos escreverão a informação de cada parte do texto para, posteriormente, procederem à escrita do mesmo. Para este trabalho, os alunos poderão recorrer a todos os materiais fornecidos ao longo das sessões anteriores. Esta planificação foi elaborada em grelha permitindo um preenchimento rápido e de forma a que os alunos relembressem as partes constituintes de uma RE, pois, como preconizado por Pinto e Pereira (2016, p. 113), os mesmos textos-fonte podem originar diferentes tipos de texto e se houver um “desconhecimento do plano do texto a produzir poderá dar origem a um texto cuja organização decorre não do género a produzir, mas que corresponda a um texto de um dos géneros que leu”. Posteriormente, os alunos serão incentivados a passar para a textualização, não esquecendo a parte gráfica. Quando finalizada a textualização, deverão rever o seu trabalho através da lista de verificação elaborada em grupo.

2.3- PF e avaliação

Este último ponto da sequência didática refere-se à PF e à avaliação de toda a SD. Este é um momento importante, no qual os alunos demonstrarão aquilo que foi trabalhado, comparando a PF com a PI. Porém, é de realçar que este não é um momento de verificação decisivo das aprendizagens dos alunos, cuja avaliação dependa, inteiramente, do sucesso da atividade. Até porque a avaliação será realizada ao longo de todas as sessões e a aprendizagem será monitorizada para que se tente garantir ao máximo o sucesso da mesma.

A estrela (personagem que personifica a Escrita) aparece neste módulo com três itens: um diamante, um cristal e uma varinha mágica, correspondente a cada um dos módulos concluídos.

- **Sessões n.º 7 e n.º 8**

Atendendo à dimensão da tarefa proposta, a PF será dividida em duas sessões com os mesmos objetivos e com a mesma tarefa. Esta opção ocorreu para que os alunos, ao seu ritmo, selecionem a informação e procedam à PF com a concentração e a calma necessárias. Assim, como dito anteriormente, as sessões n.º 7 e n.º 8 são destinadas à PF e à avaliação de toda a SD, como mostra o quadro síntese destas sessões:

Quadro 10- Síntese das sessões n.º 7 e n.º 8

Sessões n.º 7 e n.º 8	
Síntese:	• Produção final – seleção e organização da informação contida nos textos-fonte • Avaliação
Objetivo da sessão:	• Identificar os conteúdos selecionados dos textos fonte (Os meios de transporte); • Produzir um exemplar do género RE • Identificar os conhecimentos dos alunos na seleção e organização de informação;
Recursos:	• Guião de trabalho (Apêndice 7) • Materiais de escrita e Lápis e canetas de cor • Texto-fonte 1 e 2 (Apêndice 5) e Manuais escolares • Lista de verificação comparativa da PF e PI (Apêndice 3) • Listas de verificação da PF (Apêndice 13 e 14) • Grelha de avaliação (Apêndice 15)
Organização do grupo:	• Trabalho individual

Para iniciar esta sessão irei distribuir os mesmos textos-fonte da PI, limpos e sem qualquer rasura ou apontamento. Esta escolha parte da premissa de que a PI e a PF devem ser idênticas, de forma a ser mais fácil medir os progressos alcançados. Assim, a tarefa será proposta, exatamente, da mesma forma que na PI, ou seja, será pedido que, individualmente, a partir de dois textos-fonte retirem a informação que considerem mais importante para que, posteriormente, escrevam uma reportagem sobre o tema, referindo que podem procurar e complementar com informações presentes noutros livros e manuais.

Os alunos serão, ainda, alertados que, durante a realização da PF, poderão recorrer e utilizar todos os documentos e materiais fornecidos ao longo das sessões, inclusive o guião de trabalho (Apêndice 7) e as “Ferramentas que valorizam o teu trabalho”, fornecidas nesta sessão (presentes no final da PF no guião de trabalho. Contudo, estes materiais serão utilizados de forma autónoma, ou seja, à semelhança da PI, não será possível dar mais instruções para além do que já está explícito no enunciado, nem como devem ou não selecionar e organizar a informação. Apenas serão admitidos pequenos esclarecimentos, por exemplo, ao nível do significado ou escrita de palavras difíceis ou desconhecidas. Os alunos serão, também, alertados que cada uma das reportagens fará parte de um jornal (apenas de reportagens) que contemplará todos os textos

produzidos pela turma. Esta opção decorre do que foi exposto no quadro teórico de referência sobre a publicação de textos poder levar ao aperfeiçoamento do texto, uma vez que irá ser lido por mais pessoas.

Posteriormente, os alunos irão avaliar o seu trabalho utilizando as duas listas de verificação: da planificação (Apêndice 13) e da produção escrita (Apêndice 14), de forma a que possam alterar algum aspeto, corrigi-lo ou melhorá-lo. No final da PF, irei recolher todos os produtos, bem como os textos-fonte e folhas de rascunho para poder avaliar globalmente, como será explicado de seguida.

Como referido na PI, considero que observar sem um objetivo definido pode não ser eficaz e, por isso, desenvolvi uma grelha de avaliação (cf. Quadro 4 na pág. 35) com os indicadores elencados que considero necessários verificar se estão presentes nas produções escritas dos alunos. Esta grelha deve ser preenchida na PF de forma a comparar os resultados com a PI para perceber a evolução dos alunos.

No final da sessão n.º 8 será distribuída uma grelha de avaliação (Apêndice 15), com o intuito que os alunos exponham aprendizagens que consideram que adquiriram, bem como as dificuldades sentidas. Esta avaliação geral do projeto e, em particular, das aprendizagens e dificuldades dos alunos, dá a indicação, por um lado do sucesso ou não da aplicação da SD e, por outro, os aspetos conseguidos e outros a melhorar numa próxima SD.

Tendo em consideração que esta SD não foi aplicada pelos motivos já evidenciados, não foi possível recolher dados e, por isso, não está presente o capítulo destinado à análise dos dados neste projeto. Desta forma, o próximo ponto refere-se às considerações finais sobre a globalidade do presente projeto.

Considerações finais

A partir das reflexões e da recolha documental que fui realizando para definir o tema, consegui evidenciar o facto de os alunos apresentarem maiores dificuldades **em textos com sequências expositivas**. Partindo desta necessidade concreta, configurei um estudo a partir da questão: *De que forma a utilização de uma sequência didática pode contribuir para melhorar a qualidade das reportagens escritas dos alunos?*. Para responder a esta questão orientadora defini como objetivos do projeto de investigação (1) Identificar e avaliar de que forma a SD contribui para o desenvolvimento de competências de seleção e organização da informação e (2) Identificar e avaliar os efeitos de uma SD na produção do género da reportagem escrita, a partir da análise comparativa da produção inicial e final.

Atendendo ao tipo de texto escolhido (RE), optei pela utilização e planificação de uma SD que visa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem deste texto. Contudo, é de realçar que esta planificação não deverá ser aplicada como foi construída, pois deve ter sempre em consideração o grupo de alunos, os acontecimentos atuais e aquilo que é considerado relevante ensinar na altura em que se aplicar.

Uma das limitações que senti no decorrer do projeto foi, obviamente, a sua não aplicação. Limitou, por um lado, na construção dos materiais, tendo em consideração que foram construídos, apenas, a partir do conhecimento que eu tenho sobre alunos do 4.º ano, com a leitura de documentos orientadores da disciplina de português, contrastados com a leitura de outros documentos e livros teóricos que ajudaram a perceber o que deve ser e como deve ser ensinado um tipo de texto como a reportagem escrita. Todavia, faltou o conhecimento real dos alunos para uma melhor adequação da SD e faltaram os dados da PI para a construção dos módulos. Por outro lado, limitou a análise de dados, pois ao não ser aplicada e ter sido apenas construída como proposta não há dados para apresentar e, consequentemente, torna mais difícil a tarefa de detetar lacunas e falhas na SD para possíveis melhorias no futuro, bem como detetar outras ilações.

Uma outra dificuldade sentida está relacionada com o tipo de texto. A reportagem, ao não ser um texto indicado para o 1º ciclo, carece de materiais e projetos em que me pudesse basear e retirar inspiração. Para além deste facto, existe pouca informação acerca deste tipo de texto, visto que, à exceção da notícia, a definição teórica dos restantes textos jornalísticos é pouco conhecida. Assim, a definição destes textos é realizada através de uma comparação com a notícia.

Para colmatar algumas destas dificuldades e para tornar as sessões mais interessantes, apelativas e manter a atenção dos alunos, elaborei um jogo e alguns vídeos didáticos. Esta opção decorreu tendo em consideração o panorama em que vivemos atualmente e a utilização que tivemos de dar às TIC através do ensino à distância. Desta forma, a SD está preparada para ser aplicada (reforço, depois de adaptada) neste regime à distância.

Uma vez que estamos em constante mudança e evolução, acredito que devemos olhar para as investigações com um olhar crítico e identificar o que ficou por aprofundar. Neste sentido, e como me considero uma eterna aprendiz, futuramente, seria interessante acrescentar-se um módulo externo a esta sequência com o intuito de transformar a reportagem escrita em oral. Este módulo, apesar de se relacionar com a presente SD escrita, pode ser uma maneira de iniciar outra sobre o domínio da oralidade. Assim, a escrita e a oralidade poderiam ser trabalhadas partindo do mesmo tema indutor e utilizando textos jornalísticos como base.

Este projeto conta, ainda, com uma ligação entre as disciplinas de português e estudo do meio. Tal ocorre visto que os temas contidos nos textos- fonte correspondem a conteúdos programáticos da disciplina de estudo do meio de 3.º e 4.º anos.

Decorre do que foi dito, segundo o perfil do professor do 1.º CEB (definido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001), que os professores devem desenvolver o seu currículo visando uma escola inclusiva e mobilizando, de forma global, os saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares. O mesmo documento refere que o professor deve incentivar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de leitura, compreendendo-a. Neste sentido, se, tal como afirma Sobrino, et al. (2000, p. 36), “a leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são fatores importantes do êxito escolar”, então, no desenrolar da vida escolar, torna-se crucial adquirir hábitos de leitura. Este processo deve ser iniciado ainda na educação de infância, visto que para além de conhecimentos, “os livros estão particularmente aptos a desenvolver uma educação para os valores” (Sobrino, et al., 2000, p. 36). Assim, e tendo em consideração que uma das áreas a abordar era o estudo do meio social e foram levantados temas como a poluição e os animais em vias de extinção, poderia, numa investigação futura, aprofundar a compreensão leitora com textos sobre estes temas.

Para finalizar, acredito que esta SD adaptada e aplicada, ainda com as suas limitações e falhas, contribuiria para o ensino e aprendizagem do tipo de texto reportagem escrita.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2
- Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- 1º CEB*. (2018). Direção-Geral da Educação. Obtido em 18 de janeiro de 2021, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf
- Aprendizagens Essenciais de Português no 1º CEB*. (2018). Direção-Geral da Educação. Obtido em 20 de Novembro de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Aprendizagens Essenciais no 1º CEB*. (2018). Direção-Geral da Educação. Obtido em 20 de Novembro de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Obtido em 15 de abril de 2020, de https://www.academia.edu/8385008/Universidade_do_Minho_Instituto_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Psicologia_Estudo_de_Caso
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário - Um Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bonini, A. (julho/dezembro de 2001). O conhecimento de jornalistas sobre os gêneros textuais: um estudo introdutório. *Linguagem em (Dis)curso*, 2(1). Obtido em 1 de Janeiro de 2021, de http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/193/221
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. Em J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, & A. C. Silva, *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios, Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*(27), 186-206.
- Carvalho, J. A., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. Em B. D. Silva, & L. S. Almeida, *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A., Silva, A. C., & Pimenta, J. (2007). Tomar notas - Um primeiro passo para a construção de conhecimento . Em A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, & B. A. Duarte da Silva, *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogoxía* (pp. 1079-1088). A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Revista Aula de Innovación Educativa*(175), pp. 15-21.
- Castro, A. C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha. Obtido em 11 de abril de 2020, de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O. C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. Atas do 12ª Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI .
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler* (Vol. 1). (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento. *Interacções*, 7(19).
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. (Vol. I-II)*. Bruxellws: De Boeck.
- Escrita. (2020). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Obtido de Dicionário Terminológico: <http://dt.dge.mec.pt/>
- Faraco, C. A. (2008). A língua portuguesa no ensino médio. *Trama*, 4(7), pp. 97-114. Obtido em 1 de Janeiro de 2021, de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2360/1781>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*(32 (4)), pp. 365-387.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn e Bacon.
- Gomes, M. d., Leal, S. M., & Serpa, M. S. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.
- Köche, V. S., & Marinello, A. F. (2012). O gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita. *Trama*, 8(16), pp. 125-138. Obtido em 2 de Janeiro de 2021, de <http://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4012/5155>
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking-writing. Em B. Kroll, & R. Vann, *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts* (pp. 32-54). Urbana, Illinois: N.C.T.E.

- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2018). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Obtido em 15 de dezembro de 2020, de https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA_2018_IAVE.pdf
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). Estudo do Meio. Em *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo* (pp. 99-131). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os novos programas de português. 2º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protótipos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: UA Editora.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para Aprender: Estratégias, textos e práticas (Tese de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Pinto, M. O., & Pereira, L. Á. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), pp. 109-139.
- Reis, I. (2018). *A Sequência Didática no Género Exposição Oral: Uma Experiência no 3.º ano do 1.º CEB - Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Santos, A. S. (Julho de 2011). Os gêneros textuais na sala de aula: a reportagem. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, VI(XI), pp. 1-22.
- Shaw, C., Brady, L.-M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. Londres: National Children's Bureau. Obtido em 17 de abril de 2020, de <https://www.researchgate.net/profile/Louca->

Mai_Brady/publication/260060346_NCB_Guidelines_for_Research_With_Children_and_Young_People/links/00b7d52f3fa9fba4f7000000.pdf

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M. L. (s.d.). *Gênero textual reportagem: da profusão jornalística à experiência escolar*. Obtido em 19 de Maio de 2020, de http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_198.pdf

Simões, P., & Castanheira, M. T. (2018). *Provas de Aferição – Ensino Básico. Relatório Nacional: 2016 e 2017*. Instituto de Avaliação Educativa, I. P.

Sobrinho, J. G., Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P. M., & Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, O. C., & Gonçalves, C. (2012). Ler e escrever: percursos de aprendizagem. Em T. Estrela, & e. al, *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. Obtido em 28 de Dezembro de 2020, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5184/1/Ler%20e%20escrever.pdf>

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando - Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 140-158.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Apêndices

1. Apêndice 1- Grelha de observação da PF

Avaliação da produção escrita

Sim **Ainda não**

Aluno: _____

Colocou título			
Colocou o nome do autor			
Colocou data			
Lide	Identificou quando se passa a situação da reportagem		
	Identificou onde se situa a situação da reportagem		
	Apresentou quem ou o que está envolvido		
	Apresentou, brevemente, o que acontece na situação que vou descrever (tema)		
	Destacou palavras ou letras (com recursos gráficos)		
Introdução	Descreveu onde decorre a situação da reportagem		
	Descreveu onde decorre a situação da reportagem		
	Identificou o objetivo da reportagem		
Desenvolvimento	Colocou entretítulos no meu texto		
	Dividiu o texto em parágrafos		
	Descreveu quem ou o que está envolvido		
	Descreveu o que acontece na situação (problema)		
	Escreveu informações sobre a situação		
	Escreveu um comentário sobre a situação		
	Utilizou termos específicos e expliquei o seu significado		
Conclusão	Apresentou uma conclusão		
	Apresentou uma solução ou uma alternativa para o problema		
Apresentou as referências de onde retirou a informação			
Ilustrou o seu trabalho de forma adequada ao tema			
Selecionou imagens pertinentes ao tema			
Apresentou os autores das imagens			

2. Apêndice 2- Inquérito por questionário

Este questionário tem como objetivo perceber as tuas aprendizagens e as dificuldades ao longo do projeto.

Responde a cada questão com a tua opinião e de acordo com o trabalho desenvolvido:

1- A seguir está uma lista de etapas para a elaboração de uma reportagem.

- ☐ *Definir o tema da reportagem*
- ☐ *Selecionar a informação mais importante*
- ☐ *Resumir a informação encontrada*
- ☐ *Reescrever por palavras minhas*
- ☐ *Construir a parte gráfica da reportagem (imagens, títulos...)*
- ☐ *Construir o texto da reportagem*
- ☐ *Avaliar o meu trabalho*

a) Pinta de verde os quadrados que correspondem às etapas em que não sentes dificuldade.

b) Pinta de laranja as que ainda tens de melhorar.

c) Assinala com um X a etapa em que ainda tens muita dificuldade.

2- Os materiais disponibilizados ajudaram-te a organizares o teu trabalho? (Escolhe a opção com um X)

- ☐ *Sim*
- ☐ *Não*

3- Quando leste os textos sobre a evolução dos meios de transporte, o que fizeste para selecionar a informação mais importante? (Escolhe a opção com um X)

- ☐ *Sublinhei a informação*
- ☐ *Tirei notas*
- ☐ *Fiz um mapa de bolhas*
- ☐ *Fiz um mapa cíclico*
- ☐ *Fiz um mapa de conselhos*
- ☐ *Resumi a informação*
- ☐ *Outra. Qual? _____*

3.1- Das opções que seleccionaste diz o que achaste mais difícil de fazer.

4- Quando fores estudar ou investigar sobre um tema vais tentar utilizar as técnicas de seleção de investigação que aprendeste?

- ☐ *Sim*
- ☐ *Não*

5- Gostaste de fazer a reportagem?

- ☐ *Sim*
- ☐ *Não*

6- O que aprendeste sobre a reportagem?

Agradeço a tua participação!

3. Apêndice 3- Listas de verificação para a produção escrita

<i>Autoavaliação da produção escrita</i>		 Sim	 Ainda não
<i>Planificação</i>	<i>Selecionámos informação sobre o tema</i>		
	<i>Utilizámos a informação que selecionámos</i>		
	<i>Sublinhámos, tirámos notas ou fizemos mapas sobre os textos que investigámos</i>		
	<i>Preenchemos a grelha de planificação</i>		
	<i>Durante a escrita seguimos a planificação</i>		
<i>Recursos gráficos</i>	<i>Escrevemos o título</i>		
	<i>Utilizámos letras diferentes para o título</i>		
	<i>Utilizámos entretítulos</i>		
	<i>Utilizámos imagens adequadas ao tema</i>		
	<i>Destacámos o lide</i>		
	<i>Seguimos o esquema de organização da página</i>		
	<i>Colocámos os autores das imagens</i>		
<i>Lide</i>	<i>Identificámos onde decorre a situação da reportagem</i>		
	<i>Apresentámos quem ou o que está envolvido</i>		
	<i>Apresentámos, brevemente, o que acontece na situação que vamos descrever (tema)</i>		
<i>Conteúdos</i>	<i>Dividimos o texto em parágrafos</i>		
	<i>Identificámos o objetivo da reportagem</i>		
	<i>Identificámos subtemas de acordo com o tema principal</i>		
	<i>Escrevemos um comentário sobre a situação</i>		
	<i>Escrevemos informações sobre a situação</i>		
	<i>Utilizámos termos específicos e explicámos o seu significado</i>		
	<i>Apresentámos uma conclusão</i>		
	<i>Apresentámos as referências de onde tirámos a informação</i>		

4. Apêndice 4- MDG da Reportagem Escrita

Características comunicacionais	
Definição	A reportagem é um tipo de texto expositivo, tendo um conteúdo jornalístico baseado na observação direta dos factos, no qual se desenvolve um tema de interesse geral Pode escolher como tema um assunto que faça parte da realidade das pessoas e que seja de interesse de uma comunidade (pode ser combinado com características de diversos outros géneros jornalísticos, como a notícia, entrevista...)
Quem escreve?	Jornalistas
Destinatário?	Pessoas no geral
Para que serve?	Informar sobre um facto ou uma situação Também desempenha uma função social, pois o texto é comentado, levantando questões sobre os factos e apresentando outros pontos de vista
Em que suporte?	As reportagens são normalmente publicadas em jornais e revistas. Também podem ser publicadas em plataformas online como sites, blogs...
Plano do texto	
Conteúdos temáticos	Título: apresentação do tema de forma curta, objetiva e apelativa (pode ser acompanhado pelo subtítulo) Introdução: apresentação do tema da reportagem (deve responder às questões: Onde? Quando? Quem? O quê?) Corpo da reportagem: apresenta de forma mais pormenorizada os factos, podendo incluir declarações de pessoas entrevistadas e comentários pessoais do repórter (deve responder às questões: Como? Porquê?) Conclusão: Resumo do tema (pode também conter mensagem de carácter social)
Características visuais	Título ou manchete - Geralmente escrito em letras maiúsculas Formas de destaque: - Primeiro parágrafo, geralmente, com a 1ª letra destacada - Letras com cores, sublinhadas, tamanhos e formatos diferentes, título e subtítulos - Presença de imagens, fotografias, mapas, gráficos; - Legenda nas imagens - Texto dividido em parágrafos

Características Linguísticas	
Vocabulário específico	- Linguagem clara, objetiva e formal - O texto deve ser rico em adjetivações (devido ao elevado detalhe e descrição necessária)
Verbos	- Discurso na 3ª pessoa do singular (pode ser na 1ª pessoa quando expressa uma opinião)
Frases	- Discursos direto e indireto
Processo de escrita	
Fases do processo de escrita	- Planificação - Textualização - Revisão - Redação - Publicação

5. Apêndice 5 – Textos-fonte 1 e 2

Texto fonte 1- Os meios de transporte terrestres

Antigamente, para satisfazer as suas necessidades, a população deslocava-se apenas a pé, mas ficavam cansados e demoravam muito tempo a chegar a determinado lugar. Foi então que começaram a domesticar animais e usavam-nos como meio de transporte. Usavam camelos, burros, cavalos e até elefantes, dependendo da zona do mundo.

Mas os meios de transportes evoluíram muito com uma invenção: a RODA. Esta invenção permitiu, inicialmente, a criação de transportes puxados por animais, como as carroças ou os coches. Mas mais tarde foi construído a primeira locomotiva a vapor que circulou pela primeira vez. As locomotivas a vapor eram movidas, como o próprio nome indica, a vapor, utilizando como combustível o carvão ou a lenha. Este transporte continha uma fomalha onde se colocava a lenha e o carvão a arder e um repositório de água que com o calor aquecia e libertava vapor. Este vapor fazia movimentar um pistão que faziam andar as rodas.

Agora querem saber quando foi inventado o carro? A resposta não é fácil, porque houve tentativas desde o século XIV (14, ou seja, entre os anos 1301 e 1400) utilizando a força do vento ou o vapor. Se estamos a falar dos carros que hoje conhecemos, o seu primo mais antigo data de 1886, ano em que Karl Benz apresentou um modelo com três rodas.

A partir daí começaram a ser utilizados carros com motor de combustão que usam um tipo de combustível que advém do petróleo (gasóleo ou gasolina). Contudo, só no século XX (20, ou seja, entre os anos 1901 e 2000) é que começam a surgir e a serem utilizados com mais frequência os carros com motor elétrico. Estes carros com motor elétrico são movidos a eletricidade e trazem grandes vantagens ao ambiente já que os gases libertados pelos carros elétricos são significativamente menores que os carros com motor de combustão, assim são com certeza mais amigos do ambiente.

Adequando-se às diferentes necessidades do ser humano, os meios de transporte terrestres evoluíram e atualmente existem vários transportes terrestres.

Por exemplo:

- O autocarro;
- O comboio;
- O camião;
- A moto;
- Entre outros;

Adaptado de: <https://rever-e-aprender.webnode.pt/estudo-do-meu/evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-transportes/> e de: <https://ensina.rtp.pt/artigo/quem-inventou-o-primeiro-carro/>

Texto fonte 2- Tipos de transportes

Os meios de transporte são divididos em três categorias: terrestres, aquáticos e aéreos. Eles foram aperfeiçoados ao longo dos anos para melhor atender as pessoas nas suas necessidades, com mais agilidade e segurança.

Os **terrestres** deslocam-se na terra (ruas, estradas, autoestradas) e os meios de transporte variam entre comboio, metro, carro, moto, camião, bicicleta, autocarro, elétrico, entre outros.

Os **aquáticos** deslocam-se na água, por meio de barcos, navios, canoas, entre outros, podendo deslocar-se no mar, no rio ou no lago.

Os **aéreos** são aqueles que se deslocam no ar, sendo considerado a modalidade criada recentemente e uma das mais rápidas do mundo. Exemplos: aviões, helicópteros, balões.

É muito bom ressaltar que **os meios de transporte são muito úteis no nosso dia a dia**, pois eles facilitam as nossas viagens e nos permitem ir de um lugar a outro com mais facilidade.

Todos estes meios de transporte evoluíram e continuam a evoluir. Qual pensas que vai ser a próxima invenção?

Adaptado de: <https://www.todamateria.com.br/meios-de-transporte/>

6. Apêndice 6- Questionário sobre o trabalho do jornalista



*Mas, primeiro, temos de saber **o que é um jornalista**. Em grupo, discutam as seguintes questões:*

O que é um jornalista?

Onde trabalham os jornalistas?

Que tipos de texto produzem?

Agora definam um porta-voz e partilhem com a turma os vossos resultados!



*Mas, primeiro, temos de saber **o que é um jornalista**. Em grupo discutam as seguintes questões:*

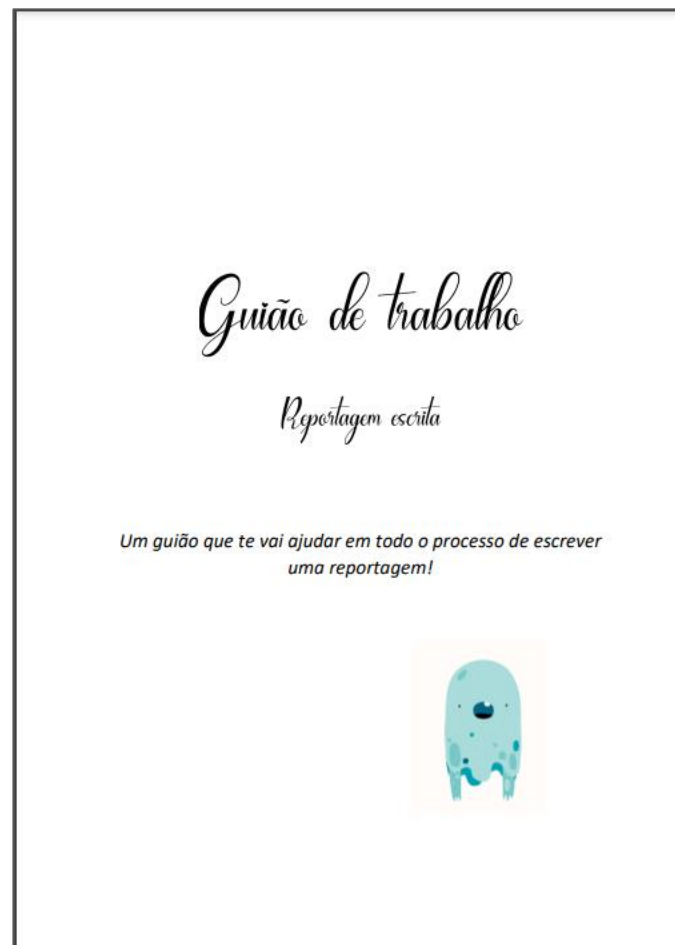
O que é um jornalista?

Onde trabalham os jornalistas?

Que tipos de texto produzem?

Agora definam um porta-voz e partilhem com a turma os vossos resultados!

7. Apêndice 7- Guião de trabalho



<i>Índice</i>	
Introdução.....	2
Contrato de trabalho	3
Produção inicial.....	5
Módulo 1	6
Módulo 2	19
Módulo 3	28
Produção final	37
Avaliação.....	43



1

Introdução

Olá eu sou a Escrita! Espera não te vás embora! Não tenhas medo de mim! O teu receio de escrever vai acabar, porque eu vou ajudar-te!



Neste guião encontras todos os **materiais do aluno** para este projeto que têm como objetivo ajudar-te a escrever uma *reportagem escrita* passo a passo. Todos juntos vamos descobrir muitos temas diferentes e, se te sentires perdido, não te preocupes!



Ao longo do projeto vamos aprender a pesquisar, a selecionar e a organizar informação, bem como os aspetos mais importantes de uma reportagem escrita.

Preparado?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

2

Contrato de trabalho

Duração do trabalho:

Vais participar num projeto onde vais ser jornalista por um mês!



Funções:



Trabalhar em equipa para descobrirmos um tipo de texto diferente



Procurar informações sobre determinados assuntos



Ser muito observador



Responder a todas as tarefas



Rever todas as tarefas sempre que te sentires confuso



Chegar a conclusões e aprender



Utilizar as listas de verificação para orientar o teu trabalho

Salário:

Muita aprendizagem



3

Resumindo

Aqui ficam alguns símbolos que deves saber para orientar o teu trabalho

	Trabalho em grupo		Revê
	Pesquisa		Lista de verificação
	Observa		Sugestões/conselhos
	Conclui		Responde

Concordas em fazer parte deste projeto? Em saber a verdade e só a verdade de uma situação e passar as informações aos teus colegas como um verdadeiro jornalista?

Assinatura do aluno

Assinatura da professora

Produção inicial

Imagina que és um jornalista e vais escrever uma reportagem a explicar a evolução dos meios de transporte e sobre um veículo inovador (inventado por ti).

Cuida da apresentação do teu trabalho.



Módulo I

Estiveste muito bem na produção inicial, parabéns! Agora, vamos trabalhar em diferentes temas para que possas melhorar a tua produção escrita.



Neste primeiro módulo vais conhecer o tipo de texto reportagem escrita.

Preparado?

Sim	Não
-----	-----

Características, funções e destinatários

Antes da leitura



Antes de leres a reportagem que te foi dada, responde às seguintes questões:

1- Regista o título da reportagem e os entretítulos

a. Título: _____

b. Entretítulos: _____

2- Agora repara nas imagens, qual pensas ser o tema da reportagem?

3- As imagens estão de acordo com o título?

4- Quem são os autores das imagens?

Durante a leitura



Lê o primeiro parágrafo em destaque e completa a grelha de análise:

O que aconteceu?	Onde?	Quem está envolvido?	Quando?

Depois da leitura



Agora que já leste com atenção esta reportagem, responde às seguintes questões:

Qual é o tema desta reportagem?	
O título e as imagens estão de acordo com o tema?	



Então, quando escolhemos as imagens e o título para a nossa reportagem devemos ter em atenção se está de acordo com o _____.



Quem é o autor?	
Qual é a profissão do autor?	
A quem se destina esta reportagem?	
O objetivo desta reportagem é:	☐ Informar ☐ Comentar ☐ Informar e comentar
Transcreve uma opinião	
Transcreve uma informação	



Então, a reportagem pode conter _____ e _____.



A informação do texto é verdadeira?	
Podia aparecer num livro de histórias?	
São utilizados termos específicos?	

Procura o significado destes termos específicos:

Resíduos	
Versáteis	
Contraordenação	
Coíma	
Comumente	
Punível	



Então a linguagem deve ser rigorosa e conter _____.

Para além da introdução, quantos subtemas estão presentes no texto?

O texto tem quantos parágrafos? _____

Que relação existe entre o número de subtemas (mais introdução) e o número de parágrafos do texto? _____



Então o número de parágrafos varia consoante os _____.

◀◀ *Revê o que aprendemos*

- O primeiro parágrafo em destaque responde às questões “o quê”, “quando”, “onde?”, “o que aconteceu?” e “quem está envolvido?”.
- As **imagens e o título** devem estar relacionados com o **tema** da reportagem.
- O autor deve ser alguém que **investiga** e tem conhecimentos sobre o tema.
- A reportagem destina-se às pessoas em geral que queiram saber mais sobre um tema.
- A reportagem tem como principal função **informar**, mas, também, pode conter comentários e opiniões do autor.
- A linguagem deve ser **rigorosa e conter termos específicos**. Mas como o texto se destina ao público em geral deve **clarificar estes conceitos e explicar o significado das palavras** mais complicadas.
- A cada subtema novo que escrevemos no texto devemos fazer um parágrafo.
- Quando colocamos imagens devemos, sempre, **identificar o seu autor** ou dizer de onde a tirámos.

10

Agora que terminámos a primeira parte sobre as características, funções e destinatários, há algo estranho a acontecer!



Pois é como tiveste tanto sucesso, tornaste-me muito mais bonita!



Vamos ver o que acontece quando acabares este módulo!!

11



Como vimos anteriormente, para escrevermos reportagens é preciso utilizar vocabulário adequado e rigoroso.

Os jornalistas têm de escrever depressa e adotar estratégias para registar o maior número de informação e investigar.

Existem várias estratégias como sublinhar, tirar notas, mapas de bolhas, de conceitos e cíclicos.



Sublinhar

Imagina que vais fazer uma reportagem sobre animais em vias de extinção, mas primeiro tens de investigar sobre o assunto.

A partir do texto informativo "Animais em Extinção" sublinha as partes que consideras mais importantes.

Dica: Deves só sublinhar as ideias-chave (principais) de um texto, nem tudo é importante!



Tirar notas

Podes escrever num bloco as ideias chave ou realizar uma lista:

- 1- (informação)
- 2- (informação)
- 3- (informação)



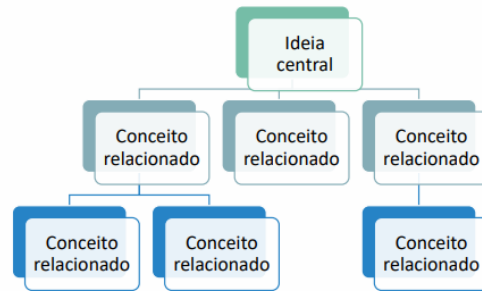
Tenta tirar notas da informação mais importante em cada parágrafo.

Dica: Para tirares notas rapidamente deves tentar resumir a informação ao máximo usando poucas palavras

Mapas

Os jornalistas quando estão a investigar têm de recolher muitas informações, relacioná-las e esquematizá-las. Para isso, recorrem, muitas vezes, a mapas de conceitos, mapas de bolhas e mapas cíclicos.

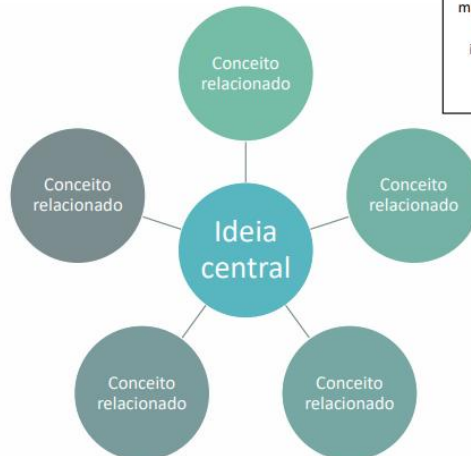
Mapa de conceitos



Dica: podes adicionar mais caixas consoante o que consideres importante sobre o tema

14

Mapa de bolhas

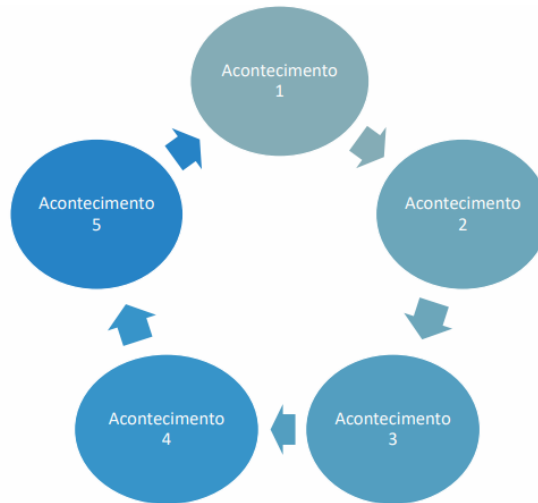


Dica: podes adicionar mais bolhas consoante o que consideres importante sobre o tema

15

 Mapa cíclico

Dica: podes adicionar mais círculos consoante o que consideres importante sobre o tema



16

 Agora tenta usar a informação retirada do texto "Animais em Extinção" e constrói um destes mapas.

A large empty rounded rectangle with a light blue border, intended for the student to draw their own cyclic map based on the information from the text "Animais em Extinção".

17

◀◀ *Revê o que aprendemos*

- Para investigarmos sobre um determinado tema não basta só ler. Temos de utilizar ferramentas para **sintetizar e resumir** o texto, realçando só as partes importantes.
- Podemos sublinhar a informação importante. Mas temos de ter atenção, pois nem toda a informação é essencial.
- Podemos **tirar notas**: no próprio texto, numa folha à parte em formato de lista ou de um texto corrido.
- Podemos fazer mapas como os **mapas de bolhas, de conceitos ou o cíclico**. Nestes mapas temos de construir quantas caixas nós precisarmos.

Módulo II

Terminaste o primeiro módulo e repara bem na minha perna! Ganhei um diamante. Bom trabalho!



Agora vamos para o 2º módulo! Vamos tornar-me ainda mais bonita! Neste próximo módulo vais aprender a identificar as características textuais e gráficas de uma reportagem.

Preparado?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Estrutura e organização dos conteúdos



1 - Já te deves ter apercebido que a reportagem se divide em certas partes.

Em grupo, analisa o seguinte diálogo.



2 - Com lápis de cor, pinta com cores distintas as diferentes partes do texto na reportagem 2 "Animais em vias de extinção".

3 - A frase sublinhada a azul "Na Europa, Portugal ocupa os lugares de topo pelos piores motivos" é da autora da reportagem?

☐ Sim ☐ Não

4. Observa o canto inferior direito da reportagem.



4.1 O autor dessa frase está nessa parte do texto?

☐ Sim ☐ Não



As referências identificam os _____ que utilizámos para escrever os nossos textos.



Recorta as caixas de texto e cola-as numa folha em branco de acordo com a organização das duas reportagens já abordadas.

Introdução

Título

Autor

Data

Entretítulos e informação

Conclusão

Corpo da reportagem

Lide (Parágrafo introdutório)



Compara com o plano do texto e modifica ou acrescenta aquilo que estiver diferente.

Título

Lide (Parágrafo introdutório)

Autor

Data

Corpo da reportagem

Introdução

Entretítulos e informação

Conclusão

22



Agora que já sabes sintetizar e **resumir** a informação e já conheces a estrutura do texto, completa com as informações contidas em cada parte.

Nome da parte do texto		Informação
Título		
Lide (Parágrafo introdutório)		
Autor e Data		
Corpo da reportagem	Introdução	
	Entretítulo 1 e informação	
	Entretítulo 2 e informação	
Conclusão		



Pesquisa o significado desta palavra no dicionário ou no computador



Dica: Nesta tarefa tens campos para preencher com a informação que está **explícita** no texto e outra que tens de **resumir**!

23

◀◀ *Revê o que aprendemos*

- O plano do texto é bastante importante para organizarmos a informação na nossa folha.
- As partes do texto são:
 - Título
 - Lide
 - Autor e data
 - Corpo da reportagem
 - Introdução
 - Entretítulos
 - Desenvolvimento
 - Conclusão
- Referências: Quando investigamos outros textos é muito importante **colocar o autor ou o texto** de onde retirámos as informações.



Observa as duas reportagens que já analisaste e repara nos aspetos gráficos: a cor, os tamanhos, os formatos da letra e as imagens.



Responde às seguintes questões:

1- Os textos são acompanhados de imagens?

☐ Sim

☐ Não

2- Para que servem as imagens?



3- Discutam, em grupo, a razão da presença dos seguintes recursos gráficos e respondam:

Recursos gráficos	Função (para que serve?)
Letras com diferentes tamanhos	
Diferentes tipos de letras (negrito, itálico)	
Cor	



4- Observa o título e o lide. Nos dois exemplos que analisámos estas duas partes têm algumas características especiais:

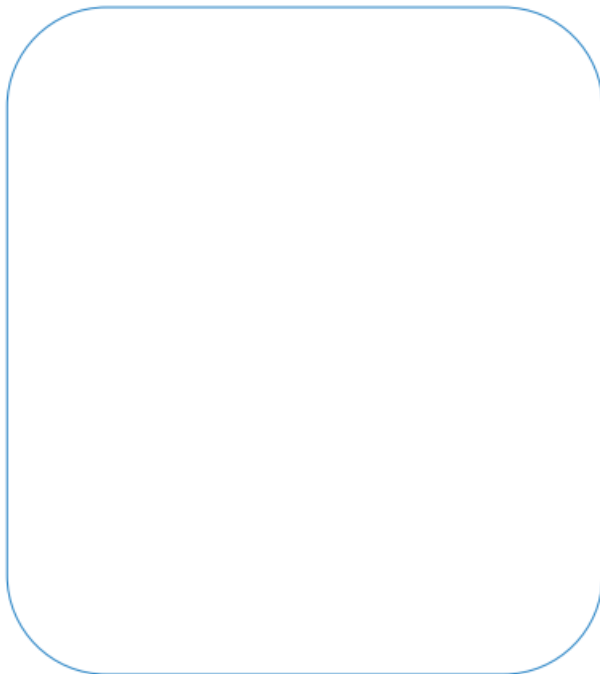
- O título é apelativo, maior que o restante texto e com um tipo de letra diferente
- A primeira letra do lide é destacada (maior e com cor diferente)
- O resto do parágrafo tem um tipo de letra diferente



4.1 - Agora podes usar a tua imaginação! Reescreve o título e o parágrafo seguintes utilizando os recursos gráficos que analisámos.

Título: Greta Thunberg: a “miúda zangada” chegou de barco a Lisboa para “pressionar quem está no poder”

Lide: Foi o culminar de uma longa espera. O momento mais aguardado – isto é, a chegada da ativista. E, quando aconteceu, Greta Thunberg teve apenas tempo para deixar uma curta, mas poderosa, mensagem: “Não há um único país que esteja a fazer o suficiente. Devemos fazer muito mais do que estamos a fazer agora.” Greta vai passar alguns dias em Lisboa antes de seguir para Madrid, cidade onde se está a realizar a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas.



26

« Revê o que aprendemos

- Quando escrevemos uma reportagem temos de ser criativos na forma como apresentamos o texto.
- Para o texto ficar apelativo podemos mudar o **tipo de letra**, o **tamanho** ou a sua **cor**.
- As imagens são muito importantes numa reportagem, pois dão exemplos ao leitor daquilo que está a ser apresentado.
- A utilização de letras de tamanhos e formas diferentes nos títulos e entretítulos ajudam o leitor a encontrar mais depressa a informação que procura e ajudam a organizar melhor a informação.

27

Módulo III

Arrasaste neste módulo! Graças a ti, ganhei um novo cristal! Eu, a escrita, estou cada vez mais bonita!



Com os dois primeiros módulos concluídos é hora de “meter a mão na massa”!

Neste módulo vais produzir um exemplar do tipo de texto que estamos a estudar.

Preparado?

Sim	Não
-----	-----

28

Planificação do texto

Mãos à obra! Vamos escrever!

Hoje vão assumir o papel de verdadeiros jornalistas! Vão escrever uma reportagem sobre a poluição dos mares.



Primeiro têm de escolher um tema em grupo:

- ☐ Animais marinhos e a poluição
- ☐ O lixo ajuda o ambiente
- ☐ A importância da água

Tema 1

Como vamos realizar um trabalho a pares, cada elemento deve colocar o seu nome e ficar responsável por procurar informação sobre dois destes pontos:

- a) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre as causas da poluição e formas de a evitar.
- b) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre um animal marinho afetado pela poluição e formas de evitar ou o que fazer para que a espécie animal escolhida pelo grupo não esteja em perigo de extinção.
- c) Eu, _____, fico responsável por procurar e desenhar letras diferentes (cor, tamanho, tipos).
- d) Eu, _____, fico responsável por procurar imagens que ache que são importantes e que se relacionem com a causa e com o animal escolhidos pelo grupo.

29

Tema 2

Como vamos realizar um trabalho a pares, cada elemento deve colocar o seu nome e ficar responsável por procurar informação sobre dois destes pontos:

- a) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre os tipos de lixo lançados ao mar e as suas vantagens.
 - b) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre um animal marinho beneficiado com o lançamento de lixo.
 - c) Eu, _____, fico responsável por procurar e desenhar letras diferentes (cor, tamanho, tipos).
 - c) Eu, _____, fico responsável por procurar imagens que ache que são importantes e que se relacionem com a causa e com o animal escolhidos pelo grupo.
-

Tema 3

Como vamos realizar um trabalho a pares, cada elemento deve colocar o seu nome e ficar responsável por procurar informação sobre dois destes pontos:

- a) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre a poluição de água e formas de a evitar.
- b) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre a utilização da água por parte do ser humano e as suas vantagens.
- c) Eu, _____, fico responsável por procurar e desenhar letras diferentes (cor, tamanho, tipos).
- c) Eu, _____, fico responsável por procurar imagens que ache que são importantes e que se relacionem com o tema.



Antes de começarem a escrever, **analisem** os textos que vos foram cedidos e **investiguem** sobre o assunto nos vossos manuais, no computador ou noutros livros da vossa sala.

Não se esqueçam de utilizar estratégias como **sublinhar**, **tirar notas**, **mapas de bolhas**, **de conceitos e cíclicos**.

O espaço apresentado de seguida serve para registarem as vossas investigações:



[illegible]

Agora que já leram e retiraram as informações mais importantes, devem completar estas pistas que servem para vos ajudar ao longo da atividade.

Texto 1

1. No texto, a poluição resulta de que atividade?

2. Consultando o texto, a poluição é vista como:

- ☐ Benéfica
- ☐ Prejudicial

 **Dica:** procura estes termos no dicionário se não os conheceres

3. Quais os efeitos da poluição?



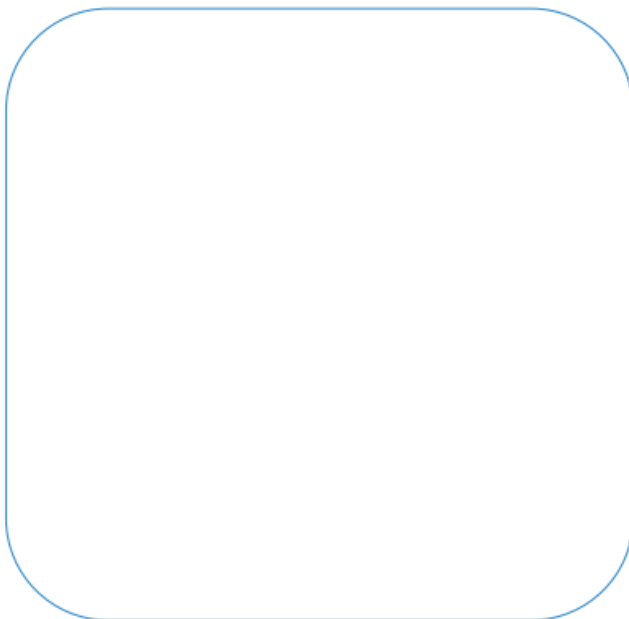
Texto 2

1- Qual é o maior causador da degradação do meio ambiente?

2- O lixo (livre de poluição) é visto como:

- ☐ Benéfico
☐ Prejudicial

3- Quais os efeitos do lançamento de lixo?



Se já recolheram toda a informação que precisam, preencham a grelha de planificação.

Nome da parte do texto		Informação
Título		
Lide		
Autor e Data		
Corpo da reportagem	Introdução	
	Entretítulo 1 e informação	
	Entretítulo 2 e informação	
Conclusão		

Revisão do texto

Escrevam o texto e não se esqueçam da parte gráfica!

Depois utilizem as grelhas de verificação para melhorarem o vosso trabalho.



Lista de verificação

Autoavaliação da produção escrita			
		Sim	Ainda não
Planificação	Selecionámos informação sobre o tema		
	Utilizámos a informação que selecionámos		
	Sublinhámos, tirámos notas ou fizemos mapas sobre os textos que investigámos		
	Preenchemos a grelha de planificação		
	Durante a escrita seguimos a planificação		
Recursos gráficos	Escrevemos o título		
	Utilizámos letras diferentes para o título		
	Utilizámos entretítulos		
	Utilizámos imagens adequadas ao tema		
	Destacámos o líde		
Líde	Seguimos o esquema de organização da página		
	Colocámos os autores das imagens		
	Identificámos onde decorre a situação da reportagem		
	Apresentámos quem ou o que está envolvido		
	Apresentámos, brevemente, o que acontece na situação que vamos descrever (tema)		
Conteúdos	Dividimos o texto em parágrafos		
	Identificámos o objetivo da reportagem		
	Identificámos subtemas de acordo com o tema principal		
	Escrevemos um comentário sobre a situação		
	Escrevemos informações sobre a situação		
	Utilizámos termos específicos e explicámos o seu significado		
	Apresentámos uma conclusão		
	Apresentámos as referências de onde retirámos a informação		
	Incluimos a data e os autores da reportagem escrita		

36

Produção final

UAU! Olha bem para mim... Estou linda! Conseguiste mesmo mudar a minha aparência.



Lembras-te de, no início, teres escrito uma reportagem sobre o tema “A evolução dos meios de transporte”?



Com tudo o que aprendeste, vais agora produzir uma reportagem para informares as pessoas sobre a evolução dos meios de transporte e apresentares o meio de transporte por ti inventado.

A tua reportagem fará parte de um jornal (só de reportagens) que contemplará todos os textos produzidos pelos alunos da turma.]



Podes (e deves) consultar os materiais que foram construídos e cedidos ao longo do projeto.

Vamos começar?

- 1- Antes de começares a escrever deves **planificar o teu texto**. Utiliza a folha seguinte para o fazer.
- 2- Depois de planificares, **redige o texto** numa folha consoante a planificação.
- 3- Por fim, **avalia o teu texto** usando as listas de verificação e melhora-o, se for necessário.



Planificação

Nome do autor da reportagem

--

Data

--

Subtemas a abordar

1- _____

2- _____

Introdução

[illegible]

Desenvolvimento

DESCRIPTION	DATE

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a vertical margin line on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears to be a standard notebook page.

Conclusão

Handwritten text on lined paper:

Handwritten text on lined paper:

Referências (de onde tirei a informação)

Título da reportagem

--



Ferramentas que valorizam o teu trabalho!

Características visuais

Mecanismos de destaque	Entretítulos Tamanhos, tipos e cores de letras diversificados
Imagens	Imagens que exemplifiquem aquilo que está a ser abordado

Características linguísticas

Parágrafos	Cada ideia do texto separada
Termos específicos	Utilizar termos específicos e explicar o seu significado

Agora **redige o texto** e depois **verifica-o** utilizando as listas!



8. Apêndice 8- Texto-fonte 3

Texto-fonte 3

P3



A luva, a máscara e o chão

A pandemia está a despertar uma nova categoria de poluidores da via pública: os lançadores de luvas e de máscaras descartáveis.

Provavelmente já te cruzaste com alguns destes materiais provenientes de corpos alheios. Há quem entenda que a paragem do autocarro, o carrinho das compras ou o chão do parque de estacionamento são locais mais apropriados.

Armando Abrunhosa Alves

Cientista do Ambiente, doutorando em Políticas Públicas.
15 de Maio de 2020

Há vários hábitos ambientais considerados como desrespeitosos. Aqui trata-se de um em particular: lançar lixo para a via pública. Resíduos é o termo correto. Também se poderia usar o termo depositar, mas de facto há quem os atire ou lance. Existem vários materiais que são depositados, os cigarros são um clássico. Pequenos e versáteis, pois podem ser descartados de várias maneiras: caídos na berma do passeio, acesos ou apagados, atirados... As pastilhas elásticas são outro material visto comumente na calçada portuguesa. Copos, latas, sacos, lenços e embalagens de todo o tipo merecem, também, uma menção.

Nova poluição

Curiosamente, a pandemia está a despertar uma nova categoria de poluidores da via pública: os lançadores de luvas e de máscaras descartáveis. Provavelmente já te cruzaste com alguns destes materiais. Devido ao crescente uso de máscaras de proteção e de luvas no nosso quotidiano, é possível que haja um indesejável aumento destes resíduos na via pública. Contudo, apesar de se esperar que tal não aconteça pois, além de potencialmente muito perigoso para a saúde pública e de constituir uma contraordenação punível com coima, é também um enorme desrespeito pelo ambiente.

Medidas a adotar

É urgente implementar e melhorar as campanhas de sensibilização e informação dirigidas à população acerca do uso correto destes produtos, dos riscos e de como minimizá-los. Após usar luvas e máscaras, debes retirá-las de forma segura e colocá-las sempre no contentor dos indiferenciados, nunca na reciclagem. De seguida, lava ou desinfeta as mãos.

Complementarmente, à semelhança do que acontece com certos tipos de embalagens e outros materiais, seria muito importante que máscaras e afins tivessem sempre um rótulo informativo com texto e grafismo para indicar ao consumidor o procedimento correto a seguir durante e após a sua utilização.



Figura 1 - Fernando André Silva

ATENÇÃO ESPECIAL
AS MÁSCARAS E
LUVAS DESCARTÁVEIS
COLOQUE NO LIXO
EM SACOS BEM FECHADOS



Figura 2 - Câmara Municipal de Lisboa

Referências

Origem da poluição de OceanAction

Adaptado de Alves (2020) in Público

<https://www.público.pt/2020/05/15/p3/crónica/luva-mascara-chao-1916675>

9. Apêndice 9- Texto-fonte 4

Texto-fonte 4 (informativo)

ANIMAIS EM EXTINÇÃO

Espécies animais que estão em extinção

As ações humanas, como a desflorestação, queimadas e o excesso de lixo e poluição, têm prejudicado o meio ambiente. Assim, a flora (plantas) e fauna (animais) acabam por sair muito afetadas. A destruição da flora, além das muitas consequências que pode provocar, faz com que inúmeros animais fiquem com os seus territórios comprometidos. Alguns até mesmo perdem as suas fontes de alimento, restando como única opção procurar outros locais. Existem outras ações que pioram esta situação, como a caça ilegal, o tráfico ilegal de animais exóticos para colecionadores e, também, para que sejam criados como animais de estimação.

Quando dizemos que uma espécie está ameaçada em vias de extinção, quer dizer que esta está a deixar de existir, ou seja, está a haver uma diminuição muito grande no número de animais da sua espécie. Com isso, sabemos que aquela espécie poderá acabar em breve, caso não seja protegida. Quando o número de animais de uma mesma espécie diminui, um dos problemas que pode ocorrer é o aumento do número de animais das espécies das quais estas se alimentavam. Por exemplo, se houver poucas águias, vão existir muitas cobras, porque as águias já não as vão comer. Por outro lado, acaba por haver a diminuição de outras, pois, pegando no exemplo dado, se houver muitas cobras, existem poucos sapos, pois as cobras irão comer mais sapos e sempre assim.

Retirado de <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/animais-em-extincao.htm>

10. Apêndice 10- Texto-fonte 5



Texto-fonte 5 (Reportagem)

Animais em vias de extinção

Os ecossistemas mais frágeis estão a ser as principais vítimas das ações do Homem e, por este andar, daqui a menos de um século poderemos ser os únicos seres vivos a habitar a Terra e não será este o nosso objetivo. Devemos contribuir para a preservação do mundo animal e tomarmos mais medidas preventivas em prol do ambiente.

Alice Neves

04.10.2016

O elefante africano é uma das espécies em risco devido aos caçadores de marfim
© Thomas Mukoya / Reuters



O mundo animal está a entrar em rutura. Alguns animais esforçam-se para se adaptar ao inadaptável, alguns animais lutam para sobreviver numa realidade a que não pertencem e o futuro não se augura nada brilhante. "Na Europa, Portugal ocupa os lugares de topo pelos piores motivos" como diz Cátia Mendonça no seu artigo.

Tudo na vida tem um princípio, um meio e um fim. Infelizmente é mesmo assim, mas, enquanto seres racionais, **devemos contribuir para a preservação dos animais**. Eles não têm culpa das nossas opções e, muito menos, das nossas ambições, por isso está na hora de ajudar a colocar um travão nesta sangria despropositada que estamos a causar no mundo animal.

O tubarão branco também está em risco de extinção
© Thomas Mukoya / Reuters



O que é uma espécie ameaçada?

Uma espécie ameaçada é uma espécie cujas populações estão a diminuir gradualmente, ao longo dos anos, colocando-a em risco. Muitos países têm legislação que protege estas espécies, proibindo a caça e protegendo os seus habitats. O problema é que a legislação não é suficiente para evitar que um número crescente de espécies deixe de existir.

Não existe um consenso sobre os critérios de inclusão de uma espécie na lista de animais em risco de extinção. A maioria dos especialistas em questões relacionadas com o meio ambiente defendem que a preservação de espécies ameaçadas é incompatível com a exploração económica do ambiente em que vivem, que deveria ser preservado como um santuário ecológico intocável.

10 animais em risco de extinção

- Bufo Real
- Coruja-Das-Torres
- Elefante Africano
- Golfinho
- Koala
- Leopardo das Neves
- Lince Ibérico
- Lobo Ibérico
- Onça Pintada
- Panda Gigante
- Tubarão Branco



Os Koalas são uma espécie em risco que podes ver no Zoo de Lisboa
© Tim Wimborne / Reuters

Referências

Portugal é o quarto país da Europa com mais espécies em risco de extinção de Cátia Mendonça

Espécies em Vias de Extinção de Diana Mafalda

Thomas Mukoya

Tim Wimborne

Adaptado de Visão kids

<https://visao.sapo.pt/visaojunior/animais/2016-10-04-animais-em-vias-de-extincao/>

11. Apêndice 11- Texto 1 (Mar)

Texto 1-Mar



Poluição Marítima

- Como sabes, a poluição resulta da actividade humana que suja e contamina o Ambiente.

- Apesar de os oceanos serem muito grandes, eles também ficam poluídos pela actividade do Homem. E se há muitos anos atrás se pensava que não havia problema em sujar as águas, hoje em dia a poluição é bastante visível.



- Por exemplo, os efeitos da poluição nas espécies marinhas e também no Homem são muitos e os mais graves são as doenças.

- O Homem enche o mar de «contaminantes» que, pelo efeito das ondas, são arrastados para as areias dos estuários e baías. Esses «contaminantes» são depois absorvidos por animais que fazem parte da cadeia alimentar.

- Ou seja, apesar de parecer que não, a poluição afecta-nos a todos. Apesar de não bebermos a água do mar, tomamos banho nela e alimentamo-nos de peixes que podem estar contaminados. Em pouco tempo as doenças passam também para nós!

- É claro que não é só o Homem que polui, todos os animais deixam o seu «lixo» no ambiente, a diferença é que nós o fazemos numa quantidade tão grande que a Natureza não consegue «limpar».

- Desta forma, estamos a arruinar um dos bens mais preciosos que existe no nosso planeta: a água.

- A poluição das reservas e das fontes é o grande problema para o futuro abastecimento do planeta de água potável. A acumulação de lixo junto às nascentes e a infiltração de fertilizantes no subsolo contaminam as nascentes, poluindo uma riqueza que não tem preço.



12. Apêndice 12- Texto 2 (Mar)

Texto 2 - Mar



Reciclagem do Fundo Oceânico



- Actualmente, o Homem produz em todo o mundo cerca de 400 milhões de toneladas de lixo por ano! Para teres uma ideia, cada um de nós produz em média um quilo de lixo por dia!
- Como sabes, o lixo é o maior causador da degradação do meio ambiente. Quando esse lixo é depositado no mar, as consequências são ainda mais graves.
- É que, quando deitamos qualquer coisa no mar, não temos noção de como o poluímos. E não estamos a falar da poluição marítima industrial, estamos também a falar de deitar "coisas" no mar...
- Quando se lança uma garrafa de plástico, uma embalagem, um saco de plástico, restos de redes de pesca, lixo variado, etc. pensa-se que o mar é tão grande que destrói tudo. Não é bem assim...

- Por exemplo, quando os animais marinhos (uma tartaruga, por exemplo) tentam comer um pedaço de plástico pensando que é comida, morrem asfixiadas porque não conseguem nem engolir nem deitar fora. Quando encontram um pedaço de metal, como uma lata velha, podem cortar-se e fazer feridas graves.
- Quando se vai à praia e se deixa lá o lixo, ele acaba por ir parar ao mar com a subida da maré. Mesmo que não flutue e vá parar ao fundo, prejudica sempre o Ambiente.
- Para teres uma ideia, vamos dizer-te o tempo que duram alguns tipos de lixo no mar:



- Papel - 2 a 4 semanas
- Caixas de papelão/cartão - 2 meses
- Lenço de algodão - 5 meses
- Fralda descartável biodegradável - 1 ano
- Pedaço de madeira pintado - 13 anos
- Copo de plástico - 50 anos
- Lata de alumínio - 200 anos
- Porta-latas de plástico (aqueles de argolinhas) - 400 anos
- Fralda descartável normal - 450 anos
- Garrafa de plástico - 450 anos
- Linha/fio de nylon - 650 anos
- Vidro - tempo indeterminado
- Lixo radioactivo - 250 000 anos ou mais

É muito tempo, não é?





O lixo pode ajudar o Ambiente...



- No entanto, há alguns tipos de lixo que podem servir para ajudar o meio ambiente.
- Como?
- Por vezes a acção do Homem (e da própria Natureza) destrói o meio ambiente e os ecossistemas perdem o seu equilíbrio.
- Para voltar a equilibrar os ecossistemas tanto a Natureza como o próprio Homem descobriram formas originais de utilizar o lixo!
- Por exemplo, quando um navio naufraga, a Natureza cresce e estabelece-se à sua volta.

Encontram-se muitas vezes famílias de peixes, crustáceos e outros habitantes marinhos a morar em "quartos" de um navio ou povos escondidos nos seus buracos, enquanto os destroços se degradam.

- Por vezes até nascem recifes de coral agarrados aos cascos dos navios, o que dá origem ao crescimento de um novo ecossistema!
- A sul dos EUA, uma baía inteira, que já estava praticamente sem vida aquática devido à destruição do meio ambiente, foi recuperada quando se lançaram para o mar, de propósito, centenas de pneus presos uns aos outros (depois de se terem eliminado as fontes de poluição, claro).
- Esses pneus formaram "habitações" e abrigos para animais aquáticos e, em pouco tempo, a vida voltou a esse local cheia de força!




Retirado de http://www.cienciaviva.pt/img/upload/7_um_mar_de_pequenos_nadas.pdf

13. Apêndice 13- Lista de verificação da planificação

Lista de verificação



Autoavaliação da planificação	 Sim	 Ainda não
Elaborei um plano para o meu texto?		
Selecionei informação para as diferentes partes do texto?		
Utilizei estratégias de recolha e tratamento de informação? (sublinhar, tomar notas, mapas...)		

14. Apêndice 14- Lista de verificação da produção escrita

Lista de verificação



Autoavaliação da produção escrita		 Sim	 Ainda não
Coloquei título			
Coloquei o nome do autor			
Coloquei data			
Lide	Identifiquei quando se passa a situação da reportagem		
	Identifiquei onde se situa a situação da reportagem		
	Apresentei quem ou o que está envolvido		
	Apresentei, brevemente, o que acontece na situação que vou descrever (tema)		
	Destaquei palavras ou letras (com recursos gráficos)		
Introdução	Descrevi onde decorre a situação da reportagem		
	Descrevi onde decorre a situação da reportagem		
	Identifiquei o objetivo da reportagem		
Desenvolvimento	Coloquei entretítulos no meu texto		
	Dividi o texto em parágrafos		
	Descrevi quem ou o que está envolvido		
	Descrevi o que acontece na situação (problema)		
	Escrevi informações sobre a situação		
	Escrevi um comentário sobre a situação		
	Utilizei termos específicos e expliquei o seu significado		
Conclusão	Apresentei uma conclusão		
	Apresentei uma solução ou uma alternativa para o problema		
Apresentei as referências de onde tirei a informação			
Ilustrei o meu trabalho de forma adequada ao tema			
Selecionei imagens pertinentes ao tema			
Apresentei os autores das imagens			

15. Apêndice 15- Avaliação

Avaliação do projeto

Este questionário tem como objetivo perceber as tuas aprendizagens e as dificuldades ao longo do projeto.

Responde a cada questão com a tua opinião e de acordo com o trabalho desenvolvido:

1- A seguir está uma lista de etapas para a elaboração de uma reportagem.

- ☐ Definir o tema da reportagem
- ☐ Selecionar a informação mais importante
- ☐ Resumir a informação encontrada
- ☐ Reescrever por palavras minhas
- ☐ Construir a parte gráfica da reportagem (imagens, títulos...)
- ☐ Construir o texto da reportagem
- ☐ Avaliar o meu trabalho

- a) Pinta de verde os quadrados que correspondem às etapas em que não sentes dificuldade.
- b) Pinta de laranja as que ainda tens de melhorar.
- c) Assinala com um X a etapa em que ainda tens muita dificuldade.

2- Os materiais disponibilizados ajudaram-te a organizares o teu trabalho? (Escolhe a opção com um X)

- ☐ Sim
- ☐ Não

3- Quando leste os textos sobre a evolução dos meios de transporte, o que fizeste para selecionar a informação mais importante? (Escolhe a opção com um X)

- ☐ Sublinhei a informação
- ☐ Tirei notas
- ☐ Fiz um mapa de bolhas
- ☐ Fiz um mapa cíclico
- ☐ Fiz um mapa de conselhos

☐ Resumi a informação

☐ Outra. Qual? _____

3.1- Das opções que selecionaste diz o que achaste mais difícil de fazer.

4- Quando fores estudar ou investigar sobre um tema vais tentar utilizar as técnicas de seleção de investigação que aprendeste?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5- Gostaste de fazer a reportagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6- O que aprendeste sobre a reportagem?

Agradeço a tua participação!