



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL

INÊS CATARINA  
MONTEIRO  
CRISTÃO

**AS POTENCIALIDADES DO  
TELEJORNAL DE TURMA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE,  
LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO NO  
6.º ANO**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e  
História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino  
Básico

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Teresa da Costa

Dezembro de 2025

INÊS CATARINA  
MONTEIRO  
CRISTÃO

**AS POTENCIALIDADES DO  
TELEJORNAL DE TURMA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE,  
LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO NO  
6.º ANO**

**JÚRI**

**Presidente:** Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

**Orientadora:** Professora Doutora Teresa da Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

**Arguente:** Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro de 2025

## AGRADECIMENTOS

Concluir este percurso acadêmico de cinco anos representa um marco especial na minha vida. Foram anos de esforço, dedicação, perseverança e, acima de tudo, uma imensa força de vontade. Cada desafio superado contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, tornando esta conquista ainda mais significativa para a pessoa em que me tornei.

Aos meus pais, por todo o amor, dedicação e compreensão ao longo deste período da minha vida. Sem vocês, nada teria sido possível. Devo-vos tudo o que sou e serei eternamente grata por estarem sempre presentes, com palavras de incentivo, gestos de carinho e apoio incondicional. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava. Esta conquista é tão minha quanto vossa.

À Professora Teresa da Costa, pela orientação, apoio, paciência e constante disponibilidade ao longo deste percurso. Agradeço toda a dedicação e incentivo.

À minha família, em especial à minha madrinha, por todo o amor, orgulho e incentivo. Obrigada por estares presente em todos os momentos da minha vida, sempre com um abraço reconfortante e uma palavra de apoio.

Ao meu namorado, Rafael, por toda a ajuda, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis da minha vida. Obrigada por estares sempre ao meu lado e por fazeres parte deste percurso tão importante.

Aos meus amigos, que estiveram presentes desde o primeiro dia, por todas as palavras de apoio, pelos sorrisos partilhados nas conquistas e pela compreensão nos momentos em que estive mais ausente.

À Beatriz, à Érica, à Marlene e à Patrícia, por todas as risadas, conversas, amizade e boa disposição. Foram, sem dúvida, um grande apoio e incentivo. Obrigada por fazerem parte deste percurso.

A todos os alunos e professoras cooperantes que me acompanharam ao longo deste percurso, o meu sincero agradecimento. Obrigada por todas as aprendizagens e ensinamentos.

E, por fim, e não menos importante, a ti, avô, que perdi ao longo desta caminhada. Espero que estejas tão orgulhoso de mim como sempre estiveste desde o início. Esta conquista é para ti!

## **RESUMO**

O presente relatório apresenta um trabalho de investigação enquadrado na unidade curricular IV e implementado numa turma do 6.º ano de escolaridade, na disciplina de Português. O estudo procurou compreender as potencialidades de um telejornal de turma para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita, com foco no género textual notícia.

A investigação é de natureza qualitativa, enquadrada na metodologia de investigação sobre a prática. As técnicas de recolha de dados incluíram observação participante, inquérito por entrevista e recolha documental, nomeadamente através de uma Sequência Didática. A análise considerou os aspetos referidos na literatura de referência.

Os resultados evidenciaram uma melhoria nas produções dos alunos, na comparação entre a Produção Inicial e a Produção Final. Embora ainda se tenham verificado algumas dificuldades na escrita, foi possível observar uma evolução global nas competências de expressão. Os alunos reconheceram a sua progressão, demonstrando consciência das aprendizagens realizadas e dos aspetos que ainda necessitavam de melhorar.

O telejornal de turma revelou-se uma atividade relevante para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento das suas competências. Além disso, a operacionalização através de uma Sequência Didática possibilitou um trabalho organizado e estruturado, partindo das dificuldades dos alunos e permitindo a observação dos percursos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino do Português, Sequência Didática, Telejornal de Turma, Notícia.

## **ABSTRACT**

This report presents a research project developed within the scope of Curricular Unit IV and implemented in a 6th-grade class, in the subject of Portuguese. The study aimed to understand the potential of a class news broadcast for the development of students' oral, reading, and writing skills, with a focus on the news text genre.

This was a qualitative study, framed within the action-research methodology. Data collection techniques included participant observation, interview surveys, and document collection, particularly through a Didactic Sequence. The analysis considered the aspects discussed in the relevant literature.

The results showed an improvement in students' abilities when comparing the Initial Production and the Final Production. Although some writing difficulties persisted, an overall evolution in expressive skills was observed. Students recognized their progress, demonstrating awareness of their learning achievements and of the aspects that still required improvement.

The class news broadcast proved to be a relevant activity for motivating students and developing their skills. Furthermore, its implementation through a Didactic Sequence enabled an organized and structured approach, starting from the students' difficulties and allowing the observation of their learning paths.

**Keywords:** Portuguese language teaching, Didactic Sequence, Class News Broadcast, News.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	16
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1. Falar, ler e escrever: interações na aprendizagem .....	16
2. Oralidade, leitura e escrita no 6.º ano de escolaridade: os normativos curriculares.....	18
3. Ensinar a aprender através dos géneros textuais .....	22
3.1. Os géneros textuais: contextualização .....	22
3.2. Os géneros textuais no ensino .....	23
3.2.1. O Modelo Didático do Género e a Sequência Didática.....	24
3.3. O género textual notícia.....	30
3.3.1. Da notícia escrita à oralidade televisiva: algumas especificidades .....	31
4. Síntese.....	33
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	35
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
1. Objetivo e questões de investigação .....	35
2. Metodologia de investigação .....	35
2.1. Investigação qualitativa .....	36
2.2. Investigação sobre a prática.....	37
2.3. Técnicas de recolha de dados .....	39
2.3.1. Observação participante .....	39
2.3.2. Inquérito por entrevista.....	40
2.3.3. Recolha documental .....	41
2.4. Técnicas e procedimentos de análise de dados.....	42
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	45
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	45
1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	45
2. Descrição da intervenção pedagógica.....	47
2.1. Apresentação da Situação e Produção Inicial .....	50
2.1.1. Produção Inicial– Redação da notícia .....	50
2.1.2. PI – Apresentação oral de notícia (gravação) .....	51
2.2. Módulo 1 - <i>Vamos explorar uma notícia escrita!</i> .....	52

2.3. Módulo 2 – <i>Vamos observar uma notícia do telejornal!</i> .....	59
2.4. PF - Construção de telejornal de turma .....	64
2.4.1. Redação de notícias .....	65
2.4.2. PF - Apresentação oral de notícias (gravação) .....	67
2.5. Avaliação do desempenho no projeto “Pequenos Repórteres, Grandes Notícias” .....	68
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	71
<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	71
1. Dados prévios à intervenção .....	71
2. Dados da PI - notícia escrita .....	72
3. Dados do Módulo 1 – “ <i>Vamos explorar uma notícia escrita!</i> ” .....	76
4. Dados da PI - Apresentação oral da notícia .....	83
5. Dados do Módulo 2 – “ <i>Vamos observar uma notícia do telejornal!</i> ” .....	84
6. Dados da PF - notícia escrita .....	85
7. Dados da PF - Apresentação oral da notícia .....	97
8. Comparação entre as PI e PF- apresentação oral da notícia .....	98
9. Avaliação do trabalho realizado .....	99
9.1. Auto e heteroavaliação da PI - apresentação oral de notícia .....	100
9.2. Auto e heteroavaliação da PF - apresentação oral de notícia .....	102
9.3. Autoavaliação das aprendizagens realizadas .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	121
ANEXO A – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no projeto de investigação. ....	121
ANEXO B – Guião da entrevista à professora cooperante. ....	123
ANEXO C - Exemplos de algumas notas de campo. ....	124
ANEXO D – Orientações para escrita da notícia – PI.....	125
ANEXO E – Notícia: “Gato salvo no furacão Matthew ganha família e torna-se “estrela”. ....	126
ANEXO F - Tabela preenchida pelos alunos, com as informações da notícia sobre o gato Matthew. ....	127
ANEXO G - Quadro-síntese das aprendizagens realizadas.....	128
ANEXO H - Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante.....	129

ANEXO I - Tabela de observação das gravações da PI.....	131
ANEXO J - Guião de autorregulação, grupo n.º 1. ....	132
ANEXO K - Guião de autorregulação, grupo n.º 2. ....	133
ANEXO L - Guião de autorregulação, grupo n.º 4.....	134
ANEXO M - Guião de autorregulação, grupo n.º 5. ....	135
ANEXO N - Guião de autorregulação, grupo n.º 6. ....	136

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Dimensões do Modelo Didático de Género .....	25
<b>Figura 2</b> Esquema síntese do Modelo Didático de Género .....	26
<b>Figura 3</b> Esquema representativo da estrutura base de uma Sequência Didática.....	27
<b>Figura 4</b> Esquemática da sequência didática construída para a intervenção pedagógica .....	48
<b>Figura 5</b> Gravação das Produções Iniciais.....	51
<b>Figura 6</b> Questões 2. e 3. do Módulo 1 .....	53
<b>Figura 7</b> Questões 4. e 5. do Módulo 1 .....	54
<b>Figura 8</b> Questões 6. e 6.1. do Módulo 1 .....	55
<b>Figura 9</b> Questões 6.1.1. e 6.1.2. do Módulo 1 .....	56
<b>Figura 10</b> Quadro síntese das características da notícia enquanto género textual.....	56
<b>Figura 11</b> Trabalho colaborativo entre os alunos.....	57
<b>Figura 12</b> Visionamento do excerto de um telejornal.....	59
<b>Figura 13</b> Construção de um esquema com a turma sobre as características da notícia em contexto televisivo .....	60
<b>Figura 14</b> Esquema construído com os alunos sobre o género textual notícia, no telejornal .....	60
<b>Figura 15</b> .....	61
<b>Figura 16</b> Exploração da notícia em grupo-turma.....	62
<b>Figura 17</b> Construção de esquema de análise de notícia escrita (trabalho coletivo) .....	62
<b>Figura 18</b> Esquema final a partir da análise de notícia escrita (trabalho coletivo).....	63
<b>Figura 19</b> Gravações das Produções Finais .....	68
<b>Figura 20</b> Visionamento das Produções Iniciais dos alunos.....	69
<b>Figura 21</b> Visionamento do telejornal de turma .....	70
<b>Figura 22</b> Título atribuído pelo aluno A9 à notícia .....	73
<b>Figura 23</b> Título atribuído pelo aluno A11 à notícia .....	73
<b>Figura 24</b> Notícia redigida pelo aluno A6 .....	74
<b>Figura 25</b> Exemplo da resposta à questão n.º4 .....	77
<b>Figura 26</b> Gráfico de comparação entre as prestações dos alunos na Produção Inicial e Produção Final.....	99
<b>Figura 27</b> Gráfico de autoavaliação do desempenho na Produção Inicial.....	101
<b>Figura 28</b> Gráfico de autoavaliação do desempenho na Produção Inicial.....	102
<b>Figura 29</b> Gráfico de autoavaliação das aprendizagens desenvolvidas.....	105

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Proposta de modelo didático para o género textual “notícia” .....	33
<b>Tabela 2</b> Sessões do projeto de investigação .....	49
<b>Tabela 3</b> Guião de análise de uma notícia escrita .....	58
<b>Tabela 4</b> Guião orientador para a apresentação oral de uma notícia .....	64
<b>Tabela 5</b> Guião de autorregulação para a escrita da notícia.....	65
<b>Tabela 6</b> Exemplo do <i>feedback</i> atribuído a um grupo de trabalho.....	66
<b>Tabela 7</b> Guião orientador de preparação para as gravações .....	67
<b>Tabela 8</b> Grupos de trabalho, título das notícias e alunos que gravaram a Produção Final .....	68
<b>Tabela 9</b> Resumo das informações recolhidas na entrevista à professora cooperante...	71
<b>Tabela 10</b> Problemas identificados na escrita nas Produções Iniciais .....	75
<b>Tabela 11</b> Resposta de alguns alunos à questão n.º4.....	77
<b>Tabela 12</b> Exemplos de resposta dos alunos à questão n.º 6.1 .....	79
<b>Tabela 13</b> Exemplos de resposta dos alunos às questões n.º 6.1.1 e 6.1.2.....	80
<b>Tabela 14</b> Exemplos de alterações feitas pelos alunos na questão n.º 6.2 .....	81
<b>Tabela 15</b> Exemplos de resposta dos alunos às questões n.º 6.2.1 e 6.2.2.....	82
<b>Tabela 16</b> Organização das equipas de trabalho .....	86
<b>Tabela 17</b> Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 1.....	87
<b>Tabela 18</b> <i>Feedback</i> e versão final da notícia do grupo n.º1 .....	88
<b>Tabela 19</b> Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 2.....	89
<b>Tabela 20</b> <i>Feedback</i> e versão final da notícia do grupo n.º2 .....	90
<b>Tabela 21</b> Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 4.....	91
<b>Tabela 22</b> <i>Feedback</i> e versão final da notícia do grupo n.º4 .....	92
<b>Tabela 23</b> Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 5.....	93
<b>Tabela 24</b> <i>Feedback</i> e versão final da notícia do grupo n.º5 .....	94
<b>Tabela 25</b> Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 6.....	95
<b>Tabela 26</b> <i>Feedback</i> e versão final da notícia do grupo n.º5 .....	96
<b>Tabela 27</b> Análise de dados da Produção Final- apresentação oral da notícia .....	97
<b>Tabela 28</b> Parâmetros de autoavaliação do desempenho na Produção Inicial.....	100
<b>Tabela 29</b> Legenda dos parâmetros de autoavaliação do desempenho na Produção Final .....	102
<b>Tabela 30</b> Parâmetros de autoavaliação das aprendizagens desenvolvidas .....	104

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MDG – Modelo Didático de Género

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PI – Produção Inicial

PIT – Plano Individual de Trabalho

PF – Produção Final

SD – Sequência Didática

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e tem como foco de estudo *as potencialidades de um telejornal de turma para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita*, numa turma do 6.º ano de escolaridade.

O interesse pelo tema do projeto que será aqui relatado surgiu a partir das experiências desenvolvidas durante a Licenciatura em Educação Básica, tendo sido posteriormente consolidado ao longo do Mestrado. Durante os estágios realizados no 1.º e no 2.º CEB, verificaram-se fragilidades no domínio da expressão oral, sendo pouco evidente a aposta no desenvolvimento das competências comunicativas e expressivas dos alunos. Além disso, o facto de os domínios da leitura, da escrita e da oralidade serem trabalhados habitualmente de forma sistemática e isolada, sem articulação ou interligação entre eles, constituiu um dos aspetos mais preocupantes na observação feita enquanto estagiária.

A escolha da disciplina de Português deve-se ao facto de esta se constituir como uma área privilegiada para o desenvolvimento das competências comunicativas, englobando os domínios da oralidade, da leitura e da escrita, essenciais ao sucesso escolar e pessoal dos alunos. A opção pelo 6.º ano de escolaridade justifica-se por se tratar do último ano do 2.º CEB, marcado por mudanças cognitivas e sociais, conforme reportado nas Aprendizagens Essenciais (AE).

Pretende-se, assim, que esta investigação contribua para a promoção de práticas pedagógicas diversificadas que favoreçam o desenvolvimento integrado das áreas de competência em questão, consideradas relevantes e atuais numa geração fortemente influenciada pelas novas tecnologias e que, frequentemente, apresenta dificuldades na expressão e comunicação. Nesta perspetiva, o projeto de investigação foi desenvolvido com o objetivo de superar as lacunas identificadas no desenvolvimento das competências de oralidade formal e escrita, articulando-se também com o trabalho relativo ao domínio da leitura. A pertinência deste estudo é evidente, uma vez que as dificuldades nestes domínios permanecem notórias em diferentes contextos escolares e em diversos anos de ensino, constituindo um desafio relevante e atual para a prática pedagógica.

As AE de Português estipulam que os alunos devem ser capazes de compreender discursos orais mais complexos, reconhecendo a intenção comunicativa do interlocutor e selecionando a informação mais relevante para participar de forma adequada nas interações. Espera-se ainda que consigam expressar-se com clareza, fluência e correção em diferentes situações de comunicação, nomeadamente em contextos formais (DGE, 2018a). No que se refere à leitura, é esperado que os alunos demonstrem autonomia e eficácia na escolha e aplicação de estratégias de leitura adequadas aos objetivos com que abordam um texto ou uma obra. Nesta fase de ensino, os textos apresentados exigem já maior complexidade e extensão, requerendo, por isso, maior capacidade de concentração e persistência (DGE, 2018a). Relativamente à escrita, pretende-se que os alunos revelem domínio dos processos e estratégias necessários à produção de textos pertencentes a diferentes géneros, adequando-os às intenções comunicativas e às situações de comunicação. Devem, assim, ser capazes de organizar o discurso de forma coerente, utilizar vocabulário variado e adequado e assegurar a correção linguística e ortográfica (DGE, 2018a).

Note-se que, de entre os domínios aqui em análise (oralidade, leitura e escrita), o oral formal é, habitualmente, uma área deficitária. Muitas das fragilidades observadas nos alunos, relativamente a este conjunto de capacidades de expressão, resultam do ensino tradicional, pois, como defendem Cassany et al. (2008), a escola enfatizou, ao longo dos anos, o ensino da leitura e da escrita, preterindo a oralidade. Na mesma linha de pensamento, Braga et al. (2008) referem que a escola priorizou o ensino da escrita e da gramática, “esquecendo que a linguagem oral é o elemento de comunicação mais utilizado pelos indivíduos, pois a fala se adquire muito antes de se ingressar na vida escolar” (p. 2). Já Marques (2023) enfatiza que a oralidade deve ser alvo de ensino e aprendizagem, como um domínio que se trabalha e desenvolve. Desta forma, “a escola tem de assumir o papel de ensinar efetivamente a oralidade, em todas as dimensões, em todos os ciclos de ensino e mobilizando todos os instrumentos disponíveis” (Marques, 2023, p.1). Neste contexto, destaca-se a experiência pessoal enquanto aluna durante a escolaridade obrigatória, na qual a expressão oral foi trabalhada de forma pouco sistemática ao longo dos anos, resultando em limitações na confiança e na autoestima em situações de exposição oral, como se verifica frequentemente no ambiente do ensino superior. Este padrão é corroborado por Crespo (2016), quando menciona que cada vez mais nos deparamos com adultos com dificuldades em expressarem-se oralmente perante outras pessoas em ambiente formal. Também Peel (1992) refere que a exposição oral em público

causa preocupação em quase todas as pessoas, pois estas mostram receio de se esquecerem do que precisam de dizer, de não encontrarem as palavras certas para se expressarem ou de não saberem o que fazer com as mãos. O mesmo autor reforça que “falar [em] público, no meio de um grupo, por muito pequeno ou familiar que seja, pode deixar qualquer um inseguro, porque há sempre o medo de falhar” (Peel, 1992, p.37). Desta forma, a capacidade de comunicar verbalmente em contexto formal deve exigir da escola um maior compromisso com a criação de oportunidades de planificação, execução e avaliação de intervenções orais, investindo-se em instrumentos e técnicas de autorregulação que possam orientar os alunos ao longo do percurso de construção de aprendizagens.

Tendo em conta, por um lado, as dificuldades observadas nos alunos durante os estágios e, por outro, a importância de intervir nesses domínios com o objetivo de reduzir dificuldades e potenciar as capacidades de compreensão e expressão adequada e eficaz em contextos orais e escritos, foi desenvolvido o projeto de intervenção didática aqui em análise. Esse projeto teve o objetivo de compreender as potencialidades de um telejornal de turma para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita. Para tal, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

- i. Quais as principais dificuldades manifestadas pelos alunos nos domínios da expressão oral, de leitura e de escrita em contextos formais de comunicação?
- ii. De que modo a criação e implementação de um telejornal de turma contribui para o desenvolvimento integrado das competências de expressão oral, leitura e escrita?

O presente estudo revela-se essencial para a construção de conhecimento na formação docente, uma vez que permite assumir o papel de investigadora sobre a prática profissional. Ponte (2002) menciona que a investigação sobre a prática docente é essencial na construção de conhecimento, revelando-se uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. Ponte salienta, assim, que “todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor” (Ponte, 2002, p.2).

Pretende-se que o estudo aqui relatado possa contribuir não só para a estimulação de capacidades de expressão oral (verbal e não verbal), em contextos formais, bem como para o desenvolvimento de habilidades de leitura (compreensão e expressividade) e de escrita (adequação a marcas de género específicas da notícia). Visa-se, também, promover

uma reflexão sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, bem como construir um recurso pedagógico que possa ser adaptado/aperfeiçoado e aplicado noutros contextos: diferentes turmas, disciplinas, anos de escolaridade.

Tendo em conta o enquadramento temático aqui apresentado, assim como as questões de investigação que nortearam o estudo, o projeto de investigação envolveu várias etapas de construção e configuração, que se encontram refletidas na estrutura do relatório. Este está organizado em cinco capítulos, conforme detalhado em seguida.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica: enquadra a investigação com base em estudos na área e nos normativos curriculares em vigor. Serão explorados assuntos como a interação entre oralidade, leitura e escrita, as AE de Português para o 6.º ano, os géneros textuais e as Sequências Didáticas (SD), à luz do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação: apresenta os principais aspetos metodológicos, enunciando a natureza do estudo e as técnicas de recolha de dados utilizadas.

Capítulo 3 – Descrição da Intervenção Pedagógica: caracteriza o contexto de intervenção e descreve detalhadamente a Sequência Didática desenvolvida, complementando com fichas e recursos em anexo.

Capítulo 4 – Análise de Dados: apresenta e discute os resultados obtidos durante a intervenção, à luz da literatura da área, dos objetivos e das questões de investigação.

Capítulo 5 – Considerações Finais: sintetiza as principais conclusões, respondendo às questões de investigação e refletindo sobre a influência da investigação na prática profissional.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, far-se-á uma análise de alguns pressupostos teóricos que se consideram importantes para enquadrar o projeto de intervenção pedagógica que foi implementado. Assim, uma vez que essa intervenção consistiu numa SD em torno do género textual notícia, no âmbito de um “Telejornal de Turma”, visando o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita, as próximas secções abordarão perspetivas teóricas relevantes para estas áreas. Na secção 1, é explorada dimensão interativa existente entre os três domínios e, na secção 2, analisa-se a forma como estes são previstos nos documentos curriculares. A secção 3 e respetivas subpartes são dedicadas aos géneros textuais e à sua relação com o ensino e a aprendizagem, à luz do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. Segue-se uma análise mais detalhada do género textual que constitui o foco da intervenção, a notícia escrita e oral (secção 3.3.), terminando-se com uma síntese e uma proposta de modelo didático para o género *notícia*.

#### **1. Falar, ler e escrever: interações na aprendizagem**

As competências ligadas à oralidade, à leitura e à escrita interagem intrinsecamente e, nessa medida, a articulação entre estes domínios deve ser tida em conta nos contextos de ensino e de aprendizagem. Como mencionam Rebelo et al. (2000), ter competência comunicativa é dominar a “capacidade para compreender e produzir enunciados adequados aos contextos em que são produzidos” (p.15). Neste sentido, trabalhar de forma articulada os domínios do oral, da leitura e da escrita pode ser um caminho profícuo para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Essas competências decorrem de saberes diversos, entre os quais o conhecimento da língua e de formas para a sua operacionalização (Mateus et al., 2003). Citando Chomsky, Monteiro et al. (2013) salientam que o conceito de competência na comunicação surgiu para descrever a aptidão dos falantes de uma língua para compreenderem e produzirem um número ilimitado de frases. Segundo os mesmos autores, a competência comunicativa

foi mais tarde definida como a capacidade de um indivíduo para comunicar de forma eficaz, ajustando a linguagem à situação em que se encontra. Trata-se, assim, de uma habilidade que depende do contexto da interação e que influencia o sucesso na comunicação, tendo em conta os objetivos pretendidos (Mantha & Sivaramakrishna, 2006). Desta forma, podemos dizer que a competência comunicativa é a capacidade de interagir com os outros de forma clara, coerente, precisa, eficaz e adequada. Por outras palavras, é a capacidade de compreender informação falada e escrita, falar e escrever bem, sabendo escolher as formas linguísticas mais apropriadas para cada situação.

Apesar da importância reconhecida quer às competências de oralidade quer às de escrita para a integração e expressão na sociedade (Gomes, 2017; Marcuschi, 1997), o ensino do oral e o do escrito tiveram, ao longo dos anos, pesos desiguais no contexto escolar (Redondo, 2019). Durante muito tempo, o ensino da língua materna deu prioridade ao desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a escrita, em detrimento do trabalho sobre o oral (Silva et al., 2011). O relegar para segundo plano do treino de capacidades ligadas ao oral terá decorrido, em parte, de uma tendência para se considerar esta área como já desenvolvida à entrada na escola. No entanto, sabe-se que a escola tem a função de fazer progredir os jovens falantes, desenvolvendo as suas aptidões de comunicação em géneros formais do oral, que habitualmente não são dominados de forma natural e espontânea (Sim-Sim et al., 1997).

Segundo Reis et al. (2009) a oralidade remete para

a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (p.16).

Ser competente neste domínio inclui, entre outros aspetos, capacidades verbais, paraverbais e não-verbais utilizadas em contextos distintos para comunicar (Monteiro et al., 2013). Para Figueiredo (2005), a oralidade deve ser trabalhada pela escola de forma que os alunos dominem os diferentes géneros do oral, desenvolvendo a capacidade de se adaptarem às situações de comunicação tendo em conta o contexto. Esta mesma perspetiva é apresentada por Lomas (2003), ao defender que, para a aprendizagem e desenvolvimento da expressão oral formal, é importante que exista “um controlo sobre o próprio comportamento linguístico que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didática sistemática” (p.91).

No que concerne à leitura, esta é definida por Sim-Sim et al. (1997) como um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o leitor constrói e interpreta o significado daquilo que lê. Neste contexto, ganha especial destaque a capacidade de compreensão; segundo Sim-Sim (2009), a leitura “é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (p.9). Na perspetiva de Sim-Sim et al. (1997), a escola tem a função de criar leitores fluentes e críticos que sejam, entre outros, capazes de compreender e organizar conhecimento a partir da informação escrita.

Relativamente à escrita, esta exige a transformação do pensamento em sequências verbais concretas e organizadas de acordo com a finalidade comunicativa (Niza et al., (2011), que mobiliza uma grande complexidade de processos cognitivos e linguísticos (Reis et al., 2009).

A relação muito próxima que existe entre a escrita, a leitura e a oralidade é salientada por Niza et al. (2011); estes autores defendem que as atividades de escrita implicam também a leitura e reforçam que a escrita influencia a consciência e os processos cognitivos, ao oferecer um modelo estruturado para o discurso e um referencial para refletir sobre o que se diz e sobre o que é dito pelos outros.

Em síntese, apesar das especificidades de cada domínio, a oralidade, a leitura e a escrita interagem na construção e na expressão de pensamento e, nesse sentido, não devem ser vistos como dimensões completamente independentes. Na linha de pensamento de Bakhtin (1989), deve ser adotada uma visão integrada, em que diferentes domínios contribuem, de forma complementar, para o processo comunicativo e para a produção de significados.

Apesar de se reconhecer que cada domínio tem especificidades que justificam intervenções didáticas autónomas e canalizadas para essas marcas particulares, o projeto de intervenção que será apresentado neste relatório assenta numa perspetiva integradora e articulada entre os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Segue-se uma análise de como esses domínios são perspetivados nos normativos curriculares vigentes.

## **2. Oralidade, leitura e escrita no 6.º ano de escolaridade: os normativos curriculares**

O ensino e as aprendizagens em Portugal seguem as orientações dos documentos curriculares oficiais, em particular o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

*Obrigatória* (PASEO) e as AE. Estes documentos definem os domínios, os objetivos e os descritores de desempenho que os alunos devem atingir ao longo do seu percurso escolar.

Deste modo, o PASEO é um documento orientador do sistema educativo português que atua como uma matriz de referência para a organização e gestão curricular. Este documento procura articular as diferentes dimensões do currículo e assegurar a coerência das decisões tomadas em vários níveis, através de uma visão integrada (Martins et al., 2017). Assim, o PASEO propõe uma abordagem integrada e contínua, que funcione como referência para gestores e docentes, orientando a implementação de estratégias, métodos e procedimentos pedagógicos que promovam a concretização de aprendizagens essenciais e relevantes.

Este documento normativo está organizado em quatro eixos fundamentais: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. No centro estão precisamente as competências, compreendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p.9), que permitem aos alunos agir de forma eficaz em contextos diversos. Estas competências implicam capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes relacionadas com habilidades sociais e organizacionais, bem como valores éticos. O PASEO define dez grandes áreas de competência, que se complementam e são abrangentes a todas as áreas do saber, sendo elas: linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo.

Em articulação com o PASEO, surgem as AE, que procuram concretizar o que deve ser ensinado e aprendido ao longo da escolaridade obrigatória. As AE e o PASEO procuram assegurar que as aprendizagens desenvolvidas em cada área do saber contribuam para o desenvolvimento das áreas de competências, anteriormente mencionadas.

No caso específico da disciplina de Português, as AE estão organizadas em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática, que servem de referência para o ensino e a aprendizagem. Para o 6.º ano, o documento destaca a importância de uma abordagem integrada desses diferentes domínios da língua, sublinhando que “é na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem” (DGE, 2018a, pp.1-2).

É precisamente nessa perspectiva de articulação entre domínios que assenta ou projeto de intervenção que será relatado nos próximos capítulos. Para tal, é necessário apresentar-se, neste enquadramento teórico, uma breve descrição de AE previstas para o 6.º ano de escolaridade (DGE, 2018a) em três domínios que constituíram o alvo dessa intervenção pedagógica: a oralidade, a leitura e a escrita.

Note-se que, embora com especificação das aprendizagens a realizar em cada ano de escolaridade, as AE organizam-se numa lógica de ciclo. Assim, prevê-se que, no final do 2.º CEB, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos a compreender “formas complexas do oral (textos de géneros formais e públicos)” (DGE, 2018a, p.2), nomeadamente géneros com a intenção comunicativa de informar, sendo capazes de distinguir factos de opiniões (DGE, 2018a). Na vertente da expressão, os alunos deverão revelar fluência e ser capazes de adequar as suas intervenções a contextos formais de comunicação (DGE, 2018a), o que implicará, também, a análise das características estruturais, linguísticas e discursivas dessas intervenções. As AE para o 6.º ano definem, ainda, que o desenvolvimento de competências de comunicação em contexto formal envolve a capacidade de “captar e manter a atenção da audiência” (DGE, 2018a, p.7), particularmente através do domínio de aspetos não verbais como o olhar e o gesto (DGE, 2018a). Neste contexto, saliente-se que, no ano de escolaridade anterior, as AE de português estabelecem que os alunos devem desenvolver o controlo da “postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz” (DGE, 2018b, pp.6-7). Assim sendo, defende-se que os alunos dominem, ao longo do 2.º CEB, estratégias verbais e não verbais para captação da atenção dos interlocutores, em situações de oralidade formal.

As ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO encontram-se expressas nas AE, traduzindo-se em propostas concretas para as realizar com os alunos. No domínio da expressão oral, destacam-se, por exemplo, a “produção de discursos preparados para apresentação a um público restrito”, no 6.º ano (DGE, 2018a, p. 6). Já na vertente da compreensão do oral, as AE do 6.º ano sugerem atividades como a “observação de regularidades associadas a finalidades comunicativas, a “avaliação da adequação de discursos às situações de comunicação” e a “análise de textos com vista à distinção entre factos e opiniões” (DGE, 2018a, p.6). Estas ações, ao mesmo tempo específicas e transversais, exemplificam a forma como o currículo procura desenvolver competências do PASEO.

No que respeita à leitura, as AE determinam que os alunos devem desenvolver a capacidade de descodificar textos com diferentes finalidades, entre as quais a informativa,

em suportes variados (DGE, 2018a). Adicionalmente, pretende-se que os alunos sejam capazes de “Explicitar o sentido global de um texto.” (DGE, 2018a, p.8), reconhecer a sua estrutura, identificando as partes e subpartes (DGE, 2018a), e distinguir as características próprias de diferentes géneros textuais, como a notícia, tendo em conta a sua estruturação e finalidade (DGE, 2018a). Por fim, as AE estipulam o treino da proficiência da leitura em voz alta, nomeadamente através de ações estratégicas como a realização de diferentes tipos de leitura, com variação na velocidade e na expressividade (DGE, 2018a).

No domínio da escrita, as AE estipulam que, no final do 2.º CEB, os alunos deverão dominar “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica.” (DGE, 2018a, p.3). Neste âmbito, as AE sugerem ainda um conjunto de ações estratégicas de ensino alinhadas com o PASEO, que reforçam a importância de práticas diversificadas e intencionais. Entre elas destaca-se a tomada de consciência sobre a diversidade de modos de organização do texto, tendo em conta as respetivas finalidades, entre as quais a de informar (DGE, 2018a). Salienta-se também o processo de planificação, textualização e revisão dos textos dos alunos, com o objetivo de serem partilhados e discutidos, para serem posteriormente revistos com base nos objetivos definidos para aperfeiçoamento do texto (DGE, 2018a).

Acresce ainda a valorização da “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares” (DGE, 2018a, p.11), que possibilitam uma aprendizagem mais integrada e significativa.

Conforme referido anteriormente, as AE incorporam as áreas de competência do PASEO na definição dos conhecimentos, capacidades, atitudes e ações estratégicas a promover. No âmbito dos três domínios acima detalhados – oralidade, leitura e escrita – e dos tópicos neles explorados são cinco as principais áreas exploradas: (i) linguagem e textos; (ii) informação e comunicação; (iii) raciocínio e resolução de problemas; (iv) pensamento crítico e pensamento criativo; (v) relacionamento interpessoal.

Em síntese, os normativos curriculares definem, para o 6.º ano de escolaridade, um conjunto de competências de oralidade, leitura e escrita que podem ser trabalhadas, de forma articulada, através de um “telejornal de turma”, conforme veremos mais adiante.

### **3. Ensinar a aprender através dos géneros textuais**

Os géneros textuais constituem um tema de pesquisa relevante para o ensino, como o demonstra a investigação na área (Adam 1997, 2005; Bakhtin, 1986; Marcuschi, 2008; Schneuwly & Dolz, 1997). Segue-se uma breve contextualização teórica deste conceito.

#### **3.1. Os géneros textuais: contextualização**

Em primeiro lugar, importa definir *texto*. Segundo Silva (2012), o conceito de texto abrange não só os produtos escritos, mas também os orais: “consideramos textos quer os produtos verbais apresentados oralmente na televisão ou na rádio sob a forma de notícia, quer os que são publicados num jornal, sob a mesma forma” (Silva, 2012, pp. 19-20). De acordo com este autor, um texto é um produto verbal determinado pela situação de comunicação em que ocorre: os papéis sociais dos interlocutores e a finalidade comunicativa influenciam todas as dimensões do texto, nomeadamente, o tema, a estrutura e o estilo. Esta ideia de que o género textual é permeável ao sujeito e ao contexto da produção é defendida por vários autores, particularmente no contexto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Coutinho, 2019; Dolz & Gagnon, 2015, entre outros).

Na perspetiva histórico-cultural de Bronckart (1996, citado por Dolz & Gagnon, 2015), as comunidades são confrontadas com textos “pré-existentes”, que estão organizados em estruturas concretas, transformadas ao longo do tempo. Qualquer texto pertence, assim, a um género, determinado pelas suas finalidades. Bakhtin (1984) salienta que o género textual resulta da fusão de três dimensões essenciais: a especificidade dos conteúdos temáticos que veiculam; as características de estrutura e organização; combinações particulares de sequências textuais e de tipos de discurso. Usar a linguagem, ou seja, comunicar através da escrita ou da fala, depende do contexto de comunicação, dos conteúdos que se quer transmitir e da forma como estes estão organizados e apresentados. Assim, a criação de um texto implica a sua construção delimitada por determinados parâmetros, em função de *o que se quer dizer* e de *como se quer dizer*. É através deste processo que se transformam ideias em textos, com estrutura e sentido (Dolz & Gagnon, 2015).

Existe um vasto espectro de géneros textuais, pois as atividades humanas também são também muito diversificadas (Dolz & Gagnon, 2015). Cada esfera de atuação tem o seu próprio género de discurso, que varia e fica mais complexo à medida que essa área se desenvolve e cresce. Segundo Bakhtin (1984), essa pluralidade está relacionada com a interação entre os géneros primários e os secundários: os primeiros são característicos das trocas verbais do quotidiano, enquanto os segundos dizem respeito ao discurso literário, científico ou ideológico e são originados por mudanças culturais mais complexas.

### **3.2. Os géneros textuais no ensino**

Por englobar um conjunto de características comuns, o conceito de género tem uma natureza arquetípica. Essa natureza, na perspectiva de Bakhtin (1992), ajuda o interlocutor a perceber o sentido do que está a ler ou a ouvir, porque oferece pistas sobre a interação, uma vez que são os géneros que orientam todo o ato de linguagem e a interação humana. Neste sentido, o género desempenha duas funções importantes: para o locutor é “um modelo de construção do texto” (Silva, 2012, p.88) e para o alocutário “constitui-se como um delimitador do horizonte de expectativas” (Silva, 2012, p.88). Por outras palavras, conhecer as características de um determinado género textual (extensão, estrutura, finalidade, marcas linguísticas e discursivas) constitui uma ferramenta importante para quem o produz e para que o lê ou ouve. Por esta razão, os géneros textuais têm assumido um papel cada vez mais central no ensino e na aprendizagem. Note-se que, nos documentos orientadores, nomeadamente nas AE, o trabalho com géneros textuais é iniciado no 1.º CEB, aprofundado nos ciclos seguintes e sistematizado no ensino secundário.

O género textual é, assim, considerado um instrumento de ensino, na medida em que “fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem lingüística” (Dolz e Gagnon, 2015, p.35). A exploração didática dos géneros permite desenvolver ferramentas mentais dos alunos: um conjunto de técnicas que englobam o saber-fazer e o conhecimento adquirido e partilhado ao longo do tempo (Alcorta, 2001).

Brossard (2001, citado em Dolz & Gagnon, 2015) salienta que o processo de desenvolvimento, pelas crianças, envolve uma apropriação de ferramentas culturais, que ocorre nas situações comunicativas. Desta forma, o desenvolvimento dá-se quando uma pessoa se apropria de ferramentas que são inicialmente utilizadas de forma externa, mas

que com o passar do tempo vão sendo interiorizadas e convertidas em parte do seu próprio modo de pensar e agir (Dolz & Gagnon, 2015). Assim, entende-se por ferramenta didática todo o objeto utilizado em sala de aula que contribui para o processo de ensino e aprendizagem de determinados conceitos e habilidades, direcionadas a um objetivo de ensino específico (Plane & Schneuwly, 2000).

Como tal, os gêneros são vistos como ferramentas, pois ao atuarem em situações de uso de linguagem, transformam-se em meios de desenvolvimento ao serem utilizados e apropriados pelos indivíduos. O gênero como ferramenta de ensino possui significados sociais complexos relacionados com as atividades de aprendizagem da linguagem. Este orienta como a ação de linguagem deve ser executada, tanto em relação aos conteúdos que podem ser expressos por meio dele, quanto à sua estrutura comunicativa e à maneira como organiza os elementos linguísticos de um texto (Dolz & Gagnon, 2015).

Os gêneros são modelos psicossociolinguísticos utilizados na interpretação e escrita de um texto (Miranda, 2012) que, quando se tornam numa ferramenta de aprendizagem, permitem aos alunos desenvolver capacidades linguísticas. O gênero orienta, assim, as características e a estrutura a serem ensinados: “as restrições da situação de produção, os planos textuais, as unidades linguísticas, as unidades de ensino, etc.” (Dolz e Gagnon, 2015, p.39).

Deste modo, destacando as ideias de Jorge (2019), “o ensino formal de gêneros textuais não pode prescindir do recurso a dispositivos didáticos que viabilizem e facilitem o contacto e o progressivo domínio dos modelos adotados e adaptados” (p.60).

Existem dois dispositivos didáticos consideradas fundamentais para o ensino de um determinado gênero textual, o MDG e a SD, explicitados em seguida.

### **3.2.1. O Modelo Didático do Gênero e a Sequência Didática**

De forma sintética, podemos afirmar que um Modelo Didático do Gênero consiste num levantamento das características ensináveis de um gênero textual em particular (Dolz & Gagnon, 2008; 2015; Schneuwly & Dolz, 1997).

Essas dimensões a ensinar devem contemplar aspetos relacionados com a situação de comunicação, bem como elencar características a nível temático, estrutural, linguístico e paralinguístico, conforme estabelecem Dolz e Gagnon, 2008 (p.189), representado na figura 1.

## Figura 1

### *Dimensões do Modelo Didático de Género*



*Nota. Adaptado e traduzido de Dolz e Gagnon (2008, p.189).*

Num trabalho posterior, Dolz e Gagnon (2015) detalham que a elaboração de um MDG deve ter em conta:

- “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os géneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades languageiras dos alunos”

(Dolz & Gagnon, 2015, p.40).

De acordo com os mesmos autores, o MDG direciona o processo de ensino, pelo que a descrição das suas características deve ser clara, objetiva, operacional e funcional. Neste quadro, o MDG é produzido através de um processo participativo ao longo de experiências contínuas e em função de três critérios (Dolz & Gagnon, 2015, pp.40-41):

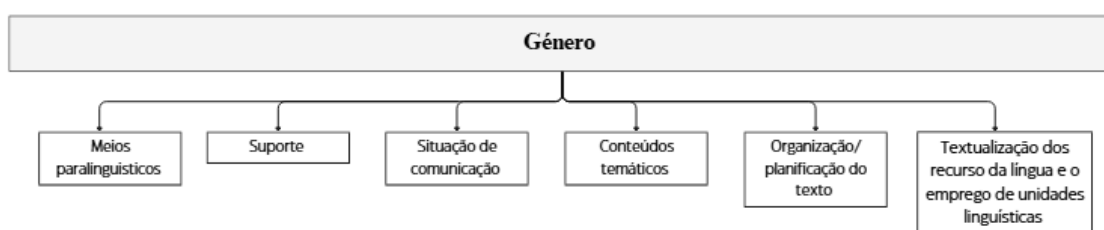
- **legitimidade** da descrição do género, que deve ser apoiada em saberes validados;

- **pertinência** das dimensões ensináveis para os objetivos escolares;
- **solidarização** dos saberes e recursos, que devem ser coerentes entre si.

Na figura 2, encontramos de forma abreviada as principais componentes do MDG, segundo os autores atrás referidos.

**Figura 2**

*Esquema síntese do Modelo Didático de Género*



*Nota. Esquema adaptado a partir de Dolz e Gagnon (2015, p.41).*

O MDG estabelece o que pode ser ensinado, numa espécie de “caderno de encargos” (Pereira et al., 2013; Pinto & Pereira, 2016). Assim, a informação nele contida pode ser transformada em tópicos de ensino, adequados a cada ano de escolaridade, constituindo uma base para o planeamento da intervenção didática. Segundo Pinto (2018), o MDG permite aos docentes “tornar visíveis algumas das características fundamentais do género e do texto a produzir, de um modo organizado, e fazer emergir quais as que devem ser trabalhadas num determinado ano ou ciclo” (p.1238).

Por outras palavras, o MDG constitui uma base de sustentação para a planificação da Sequência Didática (SD).

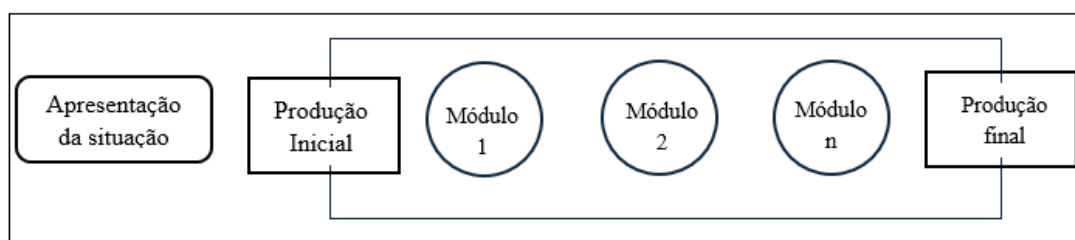
No que diz respeito à SD, definida e problematizada por investigadores da universidade de Genebra (Pinto, 2020), esta é designada por Dolz et al. (2004) como um conjunto de atividades organizadas sobre um género textual escrito ou oral. O seu propósito é auxiliar os alunos a compreender e a dominar esse género, promovendo o desenvolvimento das suas competências de produção escrita ou de expressão oral, de forma mais adequada ao contexto de comunicação (Dolz et al., 2001; 2004). As SD são especialmente úteis no trabalho com géneros textuais que os alunos ainda não dominam ou nos quais apresentam dificuldades. Este dispositivo, organizado de forma gradual e

faseada, permite identificar com maior clareza as dificuldades que os alunos vão sentindo em cada etapa de construção do conhecimento (Dolz & Gagnon, 2008). Sempre que possível, as SD devem estar relacionadas com um projeto de turma, para tornar as aprendizagens relevantes e adequadas para os alunos (Dolz et al., 2004).

Globalmente, a SD organiza-se em quatro etapas: a Apresentação da Situação, a Produção Inicial (PI), os Módulos, e a Produção Final (PF), como podemos verificar na figura 3.

### Figura 3

*Esquema representativo da estrutura base de uma Sequência Didática*



*Nota. Elaborado com base na proposta de Dolz et al. (2004).*

A Apresentação da Situação destina-se à exposição das tarefas que os alunos irão realizar, orais ou escritas. É o momento em que a turma constrói uma compreensão conjunta sobre o contexto da comunicação e sobre a atividade de linguagem que será realizada (Dolz et al., 2004). Esta etapa é fundamental e envolve, em primeiro lugar, que se defina um contexto de comunicação, de forma clara. O objetivo é que os alunos compreendam a situação em que devem intervir e o desafio que precisam de resolver, através da produção oral ou escrita, ou seja, qual o género textual que irão trabalhar. É também essencial que seja definido, junto dos alunos, o público-alvo da produção, que poderá variar consoante o propósito do trabalho. Igualmente relevante é (i) a definição da forma como o conteúdo será apresentado, pois este pode assumir diversos formatos, como produções audiovisuais, materiais impressos ou apresentações ao vivo; (ii) a decisão sobre quem faz o quê, por exemplo, a distribuição de tarefas em grupos, conforme os objetivos pedagógicos estabelecidos; (iii) a definição dos conteúdos temáticos com que os alunos vão trabalhar (Dolz et al., 2004).

Segue-se o momento da PI, em que os alunos são convidados a produzir o género textual em foco, de forma ainda pouco orientada, com o objetivo de aferir quais os saberes e competências que já desenvolveram e quais as dificuldades que manifestam. Esta avaliação inicial, de carácter diagnóstico, irá alimentar a construção dos módulos seguintes.

Os Módulos são compostos por diferentes atividades, com o objetivo de fornecer as ferramentas essenciais para o domínio do género em exploração. Estes incidem nas dificuldades demonstradas pelos alunos na primeira produção e fornecem os recursos essenciais para fazer face a essas dificuldades (Dolz et al., 2004). Poder-se-á incluir, nesse trabalho, a análise de exemplos representativos do género textual em foco, recorrendo-se, a textos que funcionam como modelos, designados em alguns estudos como “textos mentores” (Pereira et al., 2013).

Por fim, na PF, são colocadas em prática as aprendizagens desenvolvidas. Este momento permite ao professor avaliar os progressos dos alunos através de uma avaliação sumativa, baseada nos critérios construídos durante a SD (Dolz et al., 2004).

A SD tem-se revelado muito eficaz nas abordagens pedagógicas à escrita e à oralidade. É comumente defendido que cabe à escola criar contextos de produção e planear atividades variadas, que possibilitem aos educandos apoderarem-se “das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (Dolz et al., 2004, p.96). Uma SD permite operacionalizar eficazmente esses objetivos, no sentido em que ajuda o aluno a compreender e a dominar géneros textuais, dotando-o de conhecimentos e competências que lhe permite escrever ou falar de forma adequada à situação de comunicação (Dolz et.al., 2004). Neste sentido, uma *SD* permite aos alunos atingirem os seguintes objetivos:

- domínio das habilidades linguísticas características dos principais géneros textuais públicos;
- formação de uma relação consciente com o seu comportamento linguístico, adquirindo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- desenvolvimento das representações da atividade de escrita em contextos complexos.

(Coutinho et. al, 2013, p.184)

É nesta linha de pensamento que se insere Pinto (2020), ao defender que cabe ao professor criar oportunidades para que os alunos possam construir os conhecimentos necessários à produção de textos, desenvolvendo gradualmente as competências de escrita. Nesta perspectiva, o ensino da escrita envolve a planificação e implementação de “um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um género textual” (Pinto, 2020, p.111). É importante frisar que, para ensinar a escrever, torna-se necessário que o professor tenha um conhecimento aprofundado sobre o género textual que pretende ensinar (Pinto, 2020). Por esse motivo, é fundamental que uma sequência de ensino da escrita assente num MDG, ou seja, numa explicação clara das características do género textual que se pretende que os alunos aprendam (Pinto, 2020). Nesta ótica, uma SD é “um conjunto de atividades escolares, organizado de forma sistemática como o objetivo de ajudar o aluno a dominar o género de texto que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.38). Estes autores acrescentam que a SD deve incidir nos géneros textuais que os alunos não dominam e nos quais evidenciam maiores dificuldades, possibilitando-lhes o acesso a novas práticas de linguagem. Além dos trabalhos já referidos ao longo das últimas secções, existem vários estudos recentes que se têm debruçado sobre o ensino da escrita através de sequências didáticas, com foco em diferentes géneros e em diferentes públicos (Jorge & Cardoso, 2022; Jorge et al., 2022; Pinto, 2023; Silva, 2025, entre outros).

A SD tem-se revelado também muito eficaz na exploração de géneros formais e públicos do oral (entre outros, veja-se Carreira, 2023; Reis, 2018). Neste âmbito, reconhece-se a relevância do trabalho organizado e faseado, promovido na SD, para a promoção de habilidades de comunicação oral, que envolvem o domínio de aspetos verbais e não verbais, em função do contexto de interação. Carreira (2023) salienta que “os dispositivos didáticos orientados para o ensino (e a aprendizagem) dos géneros orais formais - em que se inclui a SD – podem ser uma ferramenta de trabalho essencial nesse sentido.” (p.94).

Após esta análise de pressupostos teóricos e da investigação sobre a exploração didática dos géneros textuais, segue-se o estudo das características do género que será trabalhado no “Telejornal de Turma”: a notícia.

### 3.3. O género textual notícia

A notícia é um dos géneros textuais que integra o discurso jornalístico (Silva, 2012). Ela tem como finalidade informar e difundir informação, tanto em suporte escrito como em suporte audiovisual (Santos & Trentin, 2021).

Segundo Gradim (2000), é um género textual que assenta em três eixos fundamentais: a veracidade, a atualidade e a capacidade de interessar ao público.

Os pressupostos da verdade e da factualidade são essenciais para a constituição de uma notícia. Além disso, preconiza-se que os factos devem ser apresentados sem emissão de opinião por parte do locutor, devem ser relatados de forma objetiva e imparcial (Gradim, 2000; Koche, 2011; Lages, 2000). Contudo, essa imparcialidade nem sempre é conseguida nos textos noticiosos que circulam na sociedade, gerando-se um esbater de barreiras entre facto e opinião (Pereira, 2010). Ademais, o treino de capacidades como esta, a de distinguir o que é factual do que é opinião, poderá dar um contributo importante para desenvolver a capacidade de compreensão de textos orais e escritos, e, dessa forma, contribuir para a melhoria dos níveis de literacia, que têm sido reportados como muito baixos em Portugal (OCDE, 2025).

Assim, torna-se essencial que, na escola, seja trabalhada a capacidade de distinguir entre discursos objetivos e subjetivos, quer nos domínios da compreensão do que se lê e ouve, quer nos domínios da expressão oral e escrita. Como explicitado na secção 2 deste capítulo, as AE previstas para o 6.º ano refletem esta necessidade, ao proporem atividades que promovam a capacidade de distinguir entre facto e opinião.

A notícia deverá, também, ser capaz de captar a atenção de leitores/ouvintes/espetadores. Nesse sentido, o interesse deve ser captado logo no início (em suporte escrito, através do título; em suporte oral, na expressão de abertura), num trecho verbal curto, informativo e apelativo (Mateus, 2022). Note-se que o potencial de atratividade decorre, muitas vezes, da relevância social do assunto abordado (Benassi, 2009), incidindo-se em áreas como a cultura, política e saúde (Santos & Trentin, 2021).

Acrescente-se que a notícia é um dos géneros orais e escritos que, segundo Dolz et al. (2004), deve ser trabalhado na escola. De acordo com estes autores, este género insere-se num domínio social de comunicação destinado ao registo e a construção de memórias humanas e mobiliza, de forma dominante, a capacidade de relatar.

### 3.3.1. Da notícia escrita à oralidade televisiva: algumas especificidades

Globalmente, a notícia pode ser caracterizada por duas propriedades fundamentais: a forma como é estruturada e o efeito perlocutório que pretende atingir – o de informar (Silva, 2012).

No que toca à estrutura, a notícia escrita obedece a regras muito específicas, numa construção em blocos e no formato de pirâmide invertida (Gradim, 2000). Inicia-se com o título, que deve ser curto, apelativo e informativo. Pode seguir-se um subtítulo, com informações complementares, antecedendo o *lead*. Este constitui o primeiro parágrafo e deve responder, pelo menos, a quatro perguntas: *o quê? quem? quando? onde?*. No parágrafo seguinte, no corpo da notícia, faz-se o aprofundamento das informações, nomeadamente com a resposta às perguntas *porquê? e como?* (Gradim, 2000). Segundo Mateus (2022), nesta “técnica de redação da notícia, começa-se por escrever aquilo que é mais importante ... e só depois se avança para a informação secundária, contextual e menos importante.” (p.55).

A notícia escrita partilha com a notícia oral/falada alguns pressupostos e características, nomeadamente a objetividade, a factualidade, a função informativa, o apelo ao interesse do interlocutor e o conteúdo temático. No entanto, o formato oral é marcado também por aspetos muito próprios. O trabalho de Silva (2017), que explora a notícia em contexto de telejornal, remete para algumas dessas particularidades. Desde logo, ao nível da estrutura, há diferenças entre a notícia escrita e a oral/televisiva. Uma delas é a de poder incluir uma saudação inicial e um fechamento, em que o jornalista-apresentador faz um breve comentário (geralmente após intervenção do repórter, fora do estúdio) e fecha a notícia (Silva, 2017). Esta autora salienta, ainda, a multimodalidade da associação entre voz e imagem, que confere uma natureza distinta à notícia falada, bem como o facto de poder ser poligerada, ou seja, apresentada a várias vozes (jornalistas-apresentadores, repórteres). Nesse âmbito, assume especial destaque a comunicação não verbal, materializada, por exemplo, na forma de elocução, nas pausas, nos gestos e nos olhares. Conforme Silva, alguns destes elementos não verbais correspondem, de certa forma, às funções desempenhadas pelo uso de destaques (negritos) no texto escrito: canalizam a atenção do interlocutor para uma determinada informação.

Sendo que uma das especificidades mais salientes da notícia apresentada em contexto televisivo (comparativamente à versão escrita) incide na confluência de mecanismos verbais e não verbais, importa aprofundar mais um pouco essas

particularidades. De acordo com Prieto (2014), os principais indicadores não verbais são a indumentária, o rosto, o olhar, os movimentos, as mãos e a postura. A indumentária, no sentido valorativo da imagem, demonstrando credibilidade e o rosto, que “deve transmitir mensagens de acordo com o conteúdo expresso verbalmente” (p. 183); o olhar, na medida em que deve ser mantido o contacto visual com o público, transmitindo confiança, honestidade e competência. Os movimentos não devem ser exagerados, pois podem desviar a atenção do público, sendo, por isso, melhor evitar a gesticulação excessiva. As mãos devem “mover-se com naturalidade, apoiando e enfatizando determinadas partes do conteúdo” (Prieto, 2014, p.185), sem movimentos bruscos nem exagerados. O mesmo autor reforça, ainda, que a postura deve ser relaxada e descontraída, mas evitando-se cruzar os braços ou colocar as mãos nos bolsos.

Na perspectiva de Bueno (2008), as produções orais formais mobilizam um conjunto de meios não linguísticos, elencados em seguida.

- meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração;

- Meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais;

- Posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contacto físico;

- aspeto exterior: roupas, penteado, óculos;

- disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação decoração.

(Bueno, 2008, p.4)

Desta forma, segundo este autor, a comunicação oral formal envolve os aspetos linguísticos, mas também dimensões extralinguísticas e não verbais, que contribuem para a eficácia comunicativa. Complementarmente, Araújo e Suassuna (2020) destacam a relação entre os aspetos paralinguísticos e os cinésicos, pois consideram que a postura corporal está relacionada com a comunicação oral, recorrendo a signos de sistemas semióticos não linguísticos. Jorge e Carreira (2023) reforçam que um professor não pode desvalorizar a dimensão extralinguística ao ensinar os alunos a comunicar oralmente, particularmente em contextos formais.

Em suma, verifica-se que, embora os autores utilizem diferentes designações, todos coincidem na valorização dos elementos verbais e não verbais como fatores determinantes para uma comunicação oral adequada e eficaz.

#### 4. Síntese

Ao longo deste capítulo, foram abordados aspetos fundamentais para reconhecimento da importância dos géneros textuais para o desenvolvimento de competências de língua, fez-se uma análise dos normativos vigentes e apresentou-se a SD e o MDG como dispositivos didáticos eficazes, concebidos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. Foi, ainda, realizada uma caracterização do género textual notícia, nos suportes escrito e oral/televisivo, à luz das dimensões propostas por Dolz e Gagnon (2008, 2015). Esta análise permitiu identificar e sistematizar as dimensões ensináveis do género, fundamentais para a construção de um MDG ajustado ao contexto do presente projeto.

Assim, partindo do modelo teórico de referência, as dimensões do MDG foram reorganizadas e operacionalizadas em quatro grandes dimensões — contextual, temático-estrutural, verbal (linguística) e não-verbal (extralinguística) — que integram e articulam os diferentes componentes do género notícia. Esta sistematização constitui a base para a elaboração do MDG apresentado na tabela 1.

**Tabela 1**

*Proposta de modelo didático para o género textual “notícia”*

<b>MDG - A notícia</b>	
<b>Dimensão contextual</b>	Emissor: jornalista/responsável pela emissão de informação Destinatário: público em geral; Intencionalidade: informar Suporte: escrito e oral, em contexto de telejornal (de turma)
<b>Dimensão Temático-estrutural</b>	Conteúdo temático: acontecimentos da atualidade, relevantes no contexto comunicativo  <b>Notícia escrita:</b> Título <i>Lead (quem? o quê? onde? quando?)</i> Corpo do texto ( <i>porque? como?</i> )  <b>Notícia oral em contexto televisivo (telejornal)</b> saudação inicial apresentação da notícia (estrutura semelhante à versão escrita: <i>lead</i> >> corpo do texto) saudação final
<b>Dimensão verbal (linguística)</b>	<b>Marcas linguísticas</b> Léxico: vocabulário simples, mas adequado a um registo formal; Coesão verbal: predominam verbos de ação, no pretérito perfeito

	Presença de advérbios ou expressões com valor temporal e locativo Linguagem objetiva: são evitados vocábulos ou expressões que veiculem opinião (advérbios com valor modal, adjetivos...) Frases curtas e declarativas
<b>Dimensão não-verbal (extralinguística)</b>	<b>Aspetos extralinguísticos (notícia oral)</b> Contacto visual com a câmara, postura, tom de voz, ritmo, expressão facial, gestos e dicção.

*Nota. Tabela adaptada de Carreira (2023, p.54).*

Esta proposta de MDG para a notícia servirá de base à intervenção didática, descrita e discutida nos capítulos 3 e 4.

No próximo capítulo, far-se-á uma descrição dos principais aspetos metodológicos tidos em conta na planificação e execução do projeto.

## CAPÍTULO 2

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo serão expostos o objetivo do estudo e as questões de investigação, assim como a metodologia adotada, de natureza qualitativa. Serão igualmente abordadas a investigação sobre a prática e as técnicas de recolha de dados utilizadas, nomeadamente: observação participante, inquérito por entrevista e observação participante. Por fim, serão abordadas as técnicas de análise de dados.

#### **1. Objetivo e questões de investigação**

O objetivo principal da presente investigação foi o de compreender as potencialidades da criação de um telejornal de turma para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita, numa turma do 6.º ano do 2.º CEB. De modo a atingir este objetivo, foi implementada uma SD.

Desta forma, o presente estudo conta com as seguintes questões de investigação:

- i. Quais as principais dificuldades manifestadas pelos alunos nos domínios da expressão oral, de leitura e de escrita em contextos formais de comunicação?
- ii. De que modo a criação e implementação de um telejornal de turma contribui para o desenvolvimento integrado das competências de expressão oral, leitura e escrita?

#### **2. Metodologia de investigação**

A metodologia do presente projeto de investigação é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um estudo que parte da análise e reflexão sobre a própria prática, conforme fundamentado em seguida.

## 2.1. Investigação qualitativa

O presente estudo é natureza qualitativa, tendo em conta o objetivo geral e as questões de investigação já enunciadas.

Segundo Vilelas (2009), a investigação de natureza qualitativa é uma maneira de estudar a sociedade que pretende analisar como é que as pessoas compreendem e dão significado às vivências no seu ambiente. Este autor reforça ainda que “os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que eles estudam” (Vilelas, 2009, p.105).

Nesta perspetiva, o estudo apresentado neste relatório enquadra-se nessa abordagem, pois procurou compreender de que forma a criação de um telejornal de turma, com recurso a uma SD, contribuiu para o desenvolvimento das competências orais, de leitura e de escrita dos alunos, explorando simultaneamente as suas experiências e perceções ao longo do processo.

Para Bogdan e Biklen (1994), a definição de investigação qualitativa é bastante ampla e implica a utilização de várias estratégias de investigação diferentes, mas que têm em comum alguns aspetos. De acordo com estes dois autores, as pesquisas desta natureza assumem cinco características, abaixo elencadas.

- i. O ambiente natural onde ocorre o fenómeno é a fonte direta dos dados, e o investigador é quem os recolhe.
- ii. A investigação de natureza qualitativa é descritiva.
- iii. Para os investigadores qualitativos o processo é mais aliciente do que os resultados ou produtos obtidos.
- iv. Os investigadores qualitativos têm tendência para analisar os dados de forma indutiva.
- v. O significado desempenha um papel fundamental na abordagem qualitativa.

(Bogdan & Biklen, 1994).

As cinco características apresentadas foram mobilizadas na investigação aqui descrita. Foi assegurada a presença da investigadora em todas as atividades, bem como a recolha dos respetivos dados. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e descritiva, uma vez que todas as atividades foram registadas para posterior descrição e análise detalhada.

Esta investigação reflete ainda a ideia de que os investigadores qualitativos valorizam mais o processo do que apenas os resultados ou produtos finais, pois o foco não foi apenas o produto final do telejornal de turma, mas sobretudo a evolução gradual das competências orais, de leitura e escrita dos alunos ao longo das atividades desenvolvidas.

A análise dos dados foi realizada de forma indutiva, partindo das informações fornecidas pelos alunos durante a implementação do projeto. Durante o processo, foi fundamental identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, tanto na PI como ao longo de toda a SD.

Considerando o que foi referido, durante a prática de ensino supervisionada foi assumido um papel de investigadora que permitiu recolher dados de forma eficaz e fiável, com o objetivo de compreender os fenómenos em estudo (Sousa & Baptista, 2011).

## **2.2. Investigação sobre a prática**

No decorrer do estudo, foi assumido o papel de investigadora sobre a própria prática, com a intenção de compreender de que forma a criação de um telejornal de turma contribui para o desenvolvimento das competências orais, de leitura e de escrita dos alunos.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação é uma postura/ visão que as pessoas assumem tendo em conta os objetivos e as atividades. Para Vilelas (2009), o objetivo de um investigador é desenvolver tarefas necessárias para que seja possível alcançar um novo conhecimento. No entendimento de Ponte (2008) “a investigação começa com a identificação de um problema relevante – Teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente.” (p.155). É considerada uma atividade necessária que deve estar presente nas escolas, na educação dos alunos e nas práticas de docentes (Ponte, 2008). Ainda para o mesmo autor, a investigação sobre a prática é importante por diversos motivos, pois permite o esclarecimento e a resolução de problemas e possibilita o desenvolvimento profissional.

Ponte (2002) menciona ainda quatro motivos para que os professores investiguem a sua própria prática:

- i. para se assumirem como protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas resultantes da própria prática;
- ii. como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
- iii. para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como profissionais;
- iv. como contribuição para o conhecimento sobre problemas educativos.

(Ponte, 2002, p.7).

Isto significa que o professor deve ter sempre a capacidade de problematização e investigação sobre problemas relacionados com a gestão do currículo e até mesmo com a sua prática profissional (Ponte, 2002).

Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação sobre a prática é “participativa e colaborativa, no sentido que implica todos os intervenientes no processo” (p.65). Desta forma, o investigador não é um agente externo, mas sim agente interessado nas problemáticas de carácter prático e na sua melhoria (Sousa & Baptista, 2011). De forma a complementar, as autoras defendem que a investigação sobre a prática

é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados da ação tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção

(Sousa & Baptista, 2011, p.66).

Neste sentido, a investigação sobre a prática foi essencial para reconhecer o contributo que um telejornal de turma pode ter no desenvolvimento das competências orais, de leitura e escrita dos alunos. A aplicação da SD não consistiu apenas num meio para recolher dados, mas sobretudo uma oportunidade de refletir, ajustar e aprender com a experiência real em sala de aula. Sem esta implementação prática, teria sido impossível identificar as dificuldades dos alunos e acompanhar o seu progresso.

## **2.3. Técnicas de recolha de dados**

Um instrumento de recolha de dados é um meio que permite ao investigador conhecer os fenómenos e extrair informação (Vilelas, 2009). Na perspetiva de Sousa e Baptista (2011), as técnicas de recolha de dados são processos operativos que nos possibilitam a recolha de dados empíricos. Para as mesmas autoras, as técnicas de recolha de dados são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem aplicados nas mesmas condições” (Sousa & Baptista, 2011, p.53), que são ajustados ao estudo e aos problemas. No caso deste estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas, mencionadas anteriormente, foram a observação participante, inquérito por entrevista e recolha documental.

Para a recolha de dados, por questões éticas, pediu-se aos encarregados de educação a autorização para a participação dos seus educandos no estudo, bem como para respetiva gravação audiovisual (anexo A). Aos alunos, foi explicado o objetivo da intervenção, valorizando-se o empenho e a participação de todos. Esta abordagem justifica-se pelo facto de o investigador dever informar os participantes sobre os objetivos da investigação e as atividades planeadas (Sousa & Baptista, 2011).

### **2.3.1. Observação participante**

Durante o período de intervenção recorreu-se à observação participante para a recolha de dados. Enquanto professora estagiária, observou-se os alunos na realização das atividades propostas e retirei diversas notas de campo da implementação da SD e da análise das produções iniciais e finais do telejornal de turma.

A observação é uma técnica de recolha de dados que permite obter informações e utilizar os sentidos na obtenção de informação, pois envolve a observação de factos ou fenómenos que se desejam estudar (Marconi & Lacato, 2003). Segundo os mesmos autores, a observação permite ao investigador obter indícios de objetivos implícitos que, mesmo sem a consciência dos indivíduos, guiam as suas ações. A observação desempenha um papel relevante, pois permite ao investigador um contacto mais direto com a realidade (Marconi & Lakatos, 2003).

A observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (Marconi & Lacato, 2003, 194). Nesta linha de pensamento, Amado (2014) refere que o pesquisador precisa de assumir uma posição que lhe

possibilite observar o comportamento em ambiente natural para que posso compreender, a partir dos próprios indivíduos observados, os significados que sustentam e orientam as suas ações.

A observação participante implica que o pesquisador se integre no estudo, afetando-o e sendo afetado por ele. Assim, a expressão participante necessita de ser compreendida sob duas perspectivas (Amado, 2014):

- o observador deve envolver-se de forma ativa na vida do “observado”, o que implica uma permanência longa no local. Essa permanência é determinada por diversos fatores como disponibilidade, objetivos de investigação e aceitação do observados;

- o observado deve assumir um papel ativo como “informante” na investigação. É essencial que, num determinado momento do processo, os informantes compreendam os motivos pelos quais a sua colaboração é importante e relevante para o desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, a observação participante visa compreender, num meio, um fenómeno que é exterior ao investigador que realiza trabalho de campo (Sousa & Baptista, 2011).

Relativamente às notas de campo, estas permitem uma descrição e registo das pessoas, lugares, atividade, acontecimentos e conversas, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

### **2.3.2. Inquérito por entrevista**

O inquérito por entrevista é apontado por Sá et al. (2021) como uma técnica associada a estudos de carácter interpretativo e a estudos de natureza qualitativa de recolha de dados ou informações. Para Amado (2014), a entrevista é uma das ferramentas mais eficazes para compreender os seres humanos e obter informações em diversas áreas do conhecimento. De forma geral, seguindo as ideias de Quivy e Campenhoudt (1998, citados por Amado, 2014), a entrevista é:

- uma forma eficaz de transferência de informação de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador), sendo, portanto, um dos métodos mais eficazes de recolha de dados;

- uma transação que envolve pressupostos inevitáveis, os quais devem ser reconhecidos e geridos por meio de um planeamento rigoroso da investigação. Entre esses pressupostos estão aspetos como emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais;

- uma conversa intencional, guiada por objetivos bem definidos. Dentre esses, destaca-se o facto de que a entrevista é especialmente apropriada para analisar o significado que os indivíduos atribuem às suas práticas e aos acontecimentos que enfrentam.

Quanto à sua estrutura, as entrevistas podem ser classificadas como estruturadas ou diretivas, entrevistas semiestruturadas ou semidiretiva, entrevista não estruturadas ou não-diretiva e entrevista informal-conversaão.

Neste estudo, fez-se uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva à professora cooperante. Neste tipo de entrevista, as questões estão previamente organizadas num guião onde se trata de estabelecer e organizar, de forma lógica para o entrevistador, os pontos principais das informações que se deseja recolher, embora, durante a interação, o entrevistado tenha ampla liberdade para responder (Amado, 2014). Ainda segundo Amado, a entrevista semiestruturada é um instrumento bastante utilizado em investigações qualitativas, essencialmente por não existirem questões rígidas, o que possibilita ao entrevistado desenvolver as suas ideias, mencionado apenas o que lhe parecer mais pertinente. As entrevistas semiestruturadas são, regra geral, audiogravadas para mais tarde serem alvo de transcrição e análise.

A entrevista realizada à professora cooperante (anexo B), na primeira semana de intervenção, teve como objetivo aferir a importância dada ao domínio da oralidade na prática de docente, conhecer métodos de planificação e avaliação dos momentos de oralidade e averiguar o grau de envolvimento dos alunos nos projetos/ cenários de aprendizagem desenvolvidos na instituição. A informação recolhida na entrevista à professora cooperante foi, assim, mobilizada para a caracterização do contexto e dos participantes.

### **2.3.3. Recolha documental**

De acordo com Afonso (2005), a recolha documental tem como propósito recolher dados importantes para responder às questões de investigação. Na perspetiva das autoras

Sousa e Baptista (2011), a recolha documental é uma técnica importante de recolha de dados na investigação qualitativa.

Durante o estudo, recorreu-se à recolha documental como técnica de recolha de dados, pois segundo Máximo-Esteves (2008) a análise documentos “produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da aprendizagem se centra na aprendizagem dos alunos”(p.92). Assim, no decorrer da investigação, todas as tarefas propostas foram recolhidas para posterior análise. Os dados recolhidos incluíram as produções dos alunos ao longo da SD, a gravação da PI e do telejornal final de turma.

#### **2.4. Técnicas e procedimentos de análise de dados**

A análise dos dados, na perspetiva de Bigdan e Biken (1996), é o sistema de procura de organização e transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais com o objetivo de compreender os dados e partilhar com os outros as descobertas.

Já para Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise da comunicação que aplica procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. A mesma autora menciona que a análise de conteúdo consiste em aferir conhecimentos sobre as condições em que os conteúdos foram produzidos (Bardin, 2016).

Existem duas técnicas de análise de conteúdo: a linguística e as técnicas documentais. A linguística incide no estudo da língua, enquanto a análise de conteúdo procura diferentes realidades por meio das mensagens (Bardin, 2016).

A análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Bardin, 2016, p.51). Esta visa representar a informação recolhida por meio de procedimentos sistemáticos de organização, interpretação e transformação dos dados obtidos. No entanto, importante ressaltar que:

- A documentação centra-se na recolha e tratamento de documentos, enquanto a análise de conteúdo se foca nas mensagens e nos processos de comunicação.
- A análise documental assenta na classificação e indexação de documentos, ao passo que a análise categorial temática é uma das principais técnicas da análise de conteúdo.

O objetivo da é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar indicadores que permitam inferir uma realidade distinta daquela expressa diretamente na mensagem.

(Bardin, 2016, p.52)

Para a mesma autora, a análise de conteúdo está organizada em três fases: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 125). A pré-análise diz respeito à organização dos dados, que tem como objetivo sistematizar as ideias para desenvolver um plano de análise. Esse processo deve começar pela análise dos documentos recolhidos, seguida da sua seleção, definição dos objetivos e hipóteses, e, por fim, da elaboração dos indicadores (Bardin, 2016).

A exploração do material é uma fase que envolve muito tempo e que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p.131).

O tratamento dos resultados, bem como a inferência e a interpretação, é realizado por meio de operações estatísticas simples, que permitem a elaboração de quadros de resultados, figuras e diagramas. Esses elementos refletem as informações analisadas, considerando os objetivos previamente definidos (Bardin, 2016).

Conforme mencionado anteriormente, as técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo foram: a observação participante, a recolha documental e o inquérito por entrevista.

A observação participante permitiu recolher, principalmente, notas de campo relativas às atividades desenvolvidas, às dificuldades sentidas pelos alunos e às estratégias que foram encontrando para resolver as tarefas propostas (anexo C).

Relativamente à recolha documental, esta inclui as produções dos alunos durante a SD. Para além dos documentos escritos, foram também recolhidas as gravações em vídeo da PI e da PF — o telejornal de turma, o que permitiu observar não só a evolução na escrita das notícias, mas também aspetos da expressão oral formal. É importante referir que a SD não foi aplicada de forma inflexível. Pelo contrário, cada módulo foi construído e ajustado com base no que tinha sido feito para adaptar as atividades que se seguiam às necessidades dos alunos.

A análise da SD aplicada foi alinhada com os objetivos definidos nas AE de Português (DGE, 2018), incidindo, sobretudo, sobre os domínios da oralidade, leitura e escrita.

Neste sentido, a análise dos produtos da SD procurou compreender de que forma os alunos foram capazes de reconhecer e compreender a notícia enquanto género textual, a sua intencionalidade comunicativa, a sua estrutura e as marcas linguístico-discursivas, como é estipulado nos documentos orientadores no que se refere à leitura, compreensão e produção de textos não-literários (DGE,2018). Outro foco de análise foi a capacidade dos alunos em distinguir facto de opinião, tal como definido no domínio da leitura, bem como o reconhecimento da necessidade de uma linguagem clara, objetiva e imparcial na construção da notícia (DGE, 2018).

Relativamente às produções orais, a análise incidiu sobre aspetos associados ao discurso oral formal, diretamente relacionados com o domínio da oralidade. A ênfase foi colocada na forma como os alunos aplicaram elementos fundamentais da comunicação, como a adequação da linguagem, a postura, os gestos, o controlo do olhar, o tom de voz, o ritmo e a entoação, competências indicadas nas AE como fundamentais para captar e manter a atenção da audiência (DGE, 2018).

No âmbito da leitura, a proposta foi analisada considerando dois aspetos: a compreensão leitora e a proficiência na leitura em voz alta. Esta última foi observada através de critérios como a expressividade, a entoação e a velocidade, que as AE identificam como componentes fundamentais da leitura expressiva.

A entrevista realizada à professora cooperante foi analisada com o propósito de identificar as modalidades e a frequência com que o domínio da oralidade era trabalhado na turma. Segundo Bardin (2016), o conteúdo de uma entrevista é bastante sensível, pois o seu objetivo é aferir algo através de palavras a propósito de uma realidade, implicando uma habilidade exigente de análise. Tendo em conta esta perspetiva, a entrevista foi conduzida e analisada com particular cuidado. As informações recolhidas encontraram-se integradas no capítulo de caracterização do contexto. Apesar da flexibilidade que caracteriza uma entrevista semiestruturada, a professora cooperante revelou-se bastante segura e objetiva. As respostas foram claras e bem direcionadas, o que facilitou a análise, uma vez que a entrevista decorreu de forma fluida e orientada para os temas propostos.

Por fim, importa referir que a forma como as recolhas de dados foram realizadas será apresentada de forma mais detalhada no capítulo 3, na descrição da intervenção didática, e que os resultados da análise desses dados serão aprofundados no capítulo 4.

## CAPÍTULO 3

### INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo tem início com a apresentação do contexto e dos participantes no projeto de investigação (secção 1). Seguidamente, na secção 2, faz-se a descrição fundamentada da intervenção pedagógica realizada ao longo do estágio curricular.

#### 1. Caracterização do contexto e dos participantes

O projeto de investigação aqui em análise foi desenvolvido durante o período de estágio IV, que decorreu entre 17 de fevereiro e 4 de abril de 2025, num total de 7 semanas<sup>1</sup>. Este estágio decorreu numa escola básica do 2.º CEB, pertencente a um agrupamento escolar da rede pública, no concelho de Setúbal.

Essa instituição de ensino é constituída por seis blocos edificadas, dos quais quatro são destinados à realização de atividades letivas. A escola dispõe ainda de um amplo espaço exterior, equipado com diversos bancos e mesas, um campo de futebol, um campo de voleibol, uma sala de convívio, um bar, um refeitório, uma biblioteca e uma horta escolar.

A intervenção pedagógica teve lugar numa sala de aula localizada no bloco E. Tratava-se de um espaço limpo, seguro e bem iluminado, beneficiando da presença de duas janelas que proporcionavam luz natural. No entanto, era um espaço bastante pequeno, o que dificultava a circulação no seu interior durante as atividades letivas. Estava equipada com dois quadros brancos e uma secretária destinada aos docentes, equipada com computador e projetor. Incluía cerca de quinze mesas, dispostas de forma individual e em grupo, e vinte e seis cadeiras. Conforme explicitado pela professora cooperante, a organização dos alunos em grupos era uma estratégia do agrupamento para fomentar o trabalho colaborativo e cooperativo. Contudo, havia duas mesas dispostas de forma individual, por decisão dos docentes que acompanhavam a turma nas várias disciplinas.

---

<sup>1</sup> A caracterização do contexto foi realizada em colaboração com o par de estágio, Patrícia Mósca.

O projeto de investigação foi desenvolvido numa turma de 6.º ano de escolaridade, constituída por dez alunas e onze alunos, num total de vinte e um estudantes com idades entre os onze e os doze anos. Todos tinham nacionalidade portuguesa, dominavam o português como língua materna e viviam num raio de 20 km de distância da escola.

No período inicial de observação do contexto, procurou-se obter informações relativamente aos comportamentos, dinâmicas de trabalho e aproveitamento da turma. Para isso, procedeu-se à análise da ata sumativa do 1.º semestre, bem a diálogos com a professora cooperante, fontes a partir das quais foram extraídas notas de campo. Nessa auscultação, foi possível perceber que os alunos apresentavam uma grande disparidade nos níveis de desempenho e ritmos de trabalho. Globalmente, registava-se falta de hábitos e métodos de trabalho e estudo, dificuldades no cumprimento de regras, na organização de materiais e na gestão do trabalho em grupo. No que diz respeito às principais potencialidades, alguns alunos destacavam-se pelo interesse revelado na concretização das tarefas propostas e pelo auxílio prestado aos colegas. Três discentes beneficiavam de medidas seletivas de apoio à aprendizagem, previstas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. A dois deles, dadas as dificuldades de atenção/concentração, o corpo docente optou por atribuir mesas de trabalho individual. É de salientar que, em todas as disciplinas, os alunos trabalhavam com um Plano de Trabalho Orientado.

Em relação ao aproveitamento dos alunos no 1.º semestre, na disciplina de Português, a análise da grelha de registo disponibilizada pela professora cooperante mostrou que alguns alunos (14%) tinham obtido nível 2, mas a maioria distribuía-se pelo nível 3 (43%) e pelo nível 4 (43%). Apesar de algumas dificuldades, os melhores resultados foram obtidos no domínio da oralidade, no qual todos os alunos da turma foram avaliados de forma positiva.

Procedeu-se, também, a uma entrevista à professora cooperante. Um dos objetivos dessa conversa foi o de aferir a importância que era dada, nas aulas, ao trabalho sobre a oralidade, identificando as práticas usadas. Nesse diálogo, foi possível verificar que as tarefas sobre o oral eram frequentes e integravam todos os Planos de Trabalho Individual (PIT). Um exemplo era a atividade “2 minutos da vossa atenção”, em que os alunos preparavam uma apresentação curta, para partilharem um assunto/ tema à escolha com a turma. Relativamente à avaliação desses momentos de oralidade, a professora cooperante privilegiava uma apreciação descritiva, através da tomada de notas.

Visando obter um diagnóstico o mais detalhado possível das competências demonstradas pela turma nos diversos domínios, recorreu-se à observação das aulas e a

diálogos com a professora cooperante. Em síntese, essa recolha de informação permitiu perceber que os alunos demonstravam particular interesse em atividades de exposição oral, contudo, revelavam fragilidades em aspetos como a postura, fluência, dicção e ritmo. Na escrita, eram evidentes as falhas ao nível das regras de ortografia e pontuação, bem como a pouca diversidade no vocabulário usado. Na leitura, registava-se disparidade entre os níveis de desempenho. Alguns alunos não registavam dificuldades e outros evidenciavam muitas lacunas na fluência, dicção, ritmo e expressividade.

A caracterização acima descrita revelou-se essencial para a construção fundamentada deste projeto de intervenção, que será descrito de forma detalhada na secção que se segue.

## **2. Descrição da intervenção pedagógica**

Conforme já referido, o principal objetivo deste projeto de intervenção foi o de compreender as potencialidades de um telejornal de turma para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita, numa turma do 6.º ano. A auscultação inicial revelou que esse propósito se mostrava muito adequado à turma, dadas as fragilidades que o grupo manifestava nos domínios do oral, da escrita e, também, da leitura.

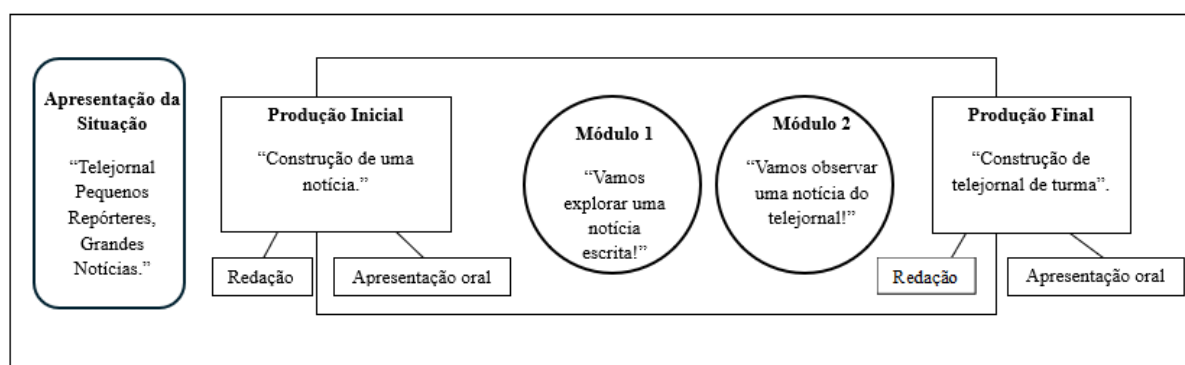
A intervenção pedagógica teve início no dia no dia 24 de fevereiro e terminou no dia 28 de março, contabilizando um total de treze sessões de cinquenta minutos, que foram planeadas e desenvolvidas tendo em conta o objetivo da investigação.

Numa primeira fase, foi definido o tema para o telejornal. Essa escolha foi feita em consonância com o projeto educativo da instituição, que prevê o trabalho em *cenários de aprendizagem*, ou seja, projetos integradores de diferentes disciplinas que promovem o desenvolvimento de novas aprendizagens e competências, estimulando a criatividade e espírito crítico e envolvendo ativamente os alunos. Uma vez que a turma tinha terminado um projeto recentemente e que o grupo de docentes estava a planificar um novo cenário sobre um domínio da disciplina de Cidadania (o Bem-Estar Animal) a docente estagiária propôs que, na disciplina de português, esse tema fosse explorado através da criação de um telejornal de turma. A sugestão foi bem recebida, os docentes envolvidos foram informados sobre a iniciativa e integraram a proposta no cenário de aprendizagem. Os Encarregados de Educação dos alunos também tomaram conhecimento do projeto, dando autorização para a participação dos seus educandos.

Uma vez escolhido o tema, procedeu-se ao planeamento das atividades. Pela sua versatilidade na promoção de competências orais, leitura e escrita, optou-se por assentar o projeto de intervenção numa SD, seguindo os pressupostos enunciados em Dolz et al. (2004), já explorados no capítulo 1. Assim, planeou-se uma SD que (i) partisse da situação inicial, que era criar um telejornal de turma, (ii) permitisse fazer um diagnóstico mais detalhado dos níveis de desempenho dos alunos, particularmente na escrita do género textual *notícia* e na apresentação oral formal; (iii) promovesse o aperfeiçoamento de competências na expressão oral, leitura e escrita; (iv) favorecesse a reflexão e a autorregulação. Estabelecidos esses objetivos específicos, delineou-se a SD sistematizada na figura 4.

**Figura 4**

*Esquemática da sequência didática construída para a intervenção pedagógica*



*Nota. Adaptado de Dolz et al. (2004).*

Como podemos observar, a SD partiu da Apresentação da Situação para a Produção Inicial (PI). Com base na observação dos resultados da PI, definiu-se o conteúdo dos dois módulos: o primeiro, destinado à escrita e o segundo, direcionado para a oralidade e para a leitura. Por fim, surgiu a PF, subdividida nas atividades de redação de texto e de apresentação oral em contexto de simulação televisiva. Importa explicar que, não sendo possível trabalhar com os alunos, num tão curto espaço de tempo, os diferentes géneros textuais que compõem o discurso noticioso, escolheu-se apenas um deles: a notícia. Este género integra as AE do português para o 2.º CEB (conforme descrito no capítulo 1) e, além disso, a sua dimensão mais curta tornou-o mais adequado para um projeto com limitações temporais.

Apresenta-se, na tabela 2, um cronograma da globalidade do projeto de intervenção, passando-se depois a uma descrição mais detalhada das atividades desenvolvidas.

**Tabela 2**

*Sessões do projeto de investigação*

<b>Atividades</b>	<b>Datas</b>
<b>Observação</b> caracterização da turma entrevista à professora cooperante análise dos projetos da turma/escola	17/02 a 21/02
Início do projeto de turma – “Pequenos Repórteres, Grandes Notícias.” <b>Apresentação da Situação</b>	24/02
<b>PI</b> redação de notícia apresentação oral de notícia (gravação)	24/02, 26/02 e 28/02
<b>Módulo 1 - <i>Vamos explorar uma notícia escrita!</i></b> Identificação de características linguísticas, discursivas e estruturais da notícia escrita Construção de guião orientador da escrita Reflexão sobre lacunas na PI	10/03 e 12/03 e 13/03
<b>Módulo 2 - <i>Vamos observar uma notícia do telejornal!</i></b> Identificação de características linguísticas, discursivas e estruturais da notícia oral Construção de guião orientador para a apresentação oral Reflexão sobre lacunas na PI	13/03 e 14/03
<b>PF - Construção de telejornal de turma</b> redação de notícias apresentação oral de notícias (gravação)	17/03, 19/03 e 20/03
Balanço final do projeto de turma – “Pequenos Repórteres, Grandes Notícias”	28/03

Análise da PI e do produto final: o telejornal de turma Autoavaliação	
--	--

Em seguida, encontramos uma descrição mais detalhada do trabalho desenvolvido.

## **2.1. Apresentação da Situação e Produção Inicial**

Num primeiro momento, explicou-se aos alunos, em grande grupo, que se iniciaria um novo projeto de turma, intitulado “Pequenos repórteres, grandes notícias”, inserido num cenário de aprendizagem, no qual assumiriam o papel de jornalistas e explorariam as características da notícia, oral e escrita. Esclareceu-se que o objetivo consistia em investigar e partilhar informações sobre o Bem-Estar Animal, aprofundando o conhecimento acerca da forma como as notícias são construídas e transmitidas. Para tal, assumiriam o papel de jornalistas e criariam um telejornal da turma, cuja gravação seria depois divulgada junto dos docentes e encarregados de educação.

### **2.1.1. Produção Inicial– Redação da notícia**

Após a apresentação do projeto, os alunos foram convidados a escrever uma notícia sobre a “Aprovação de uma nova lei que reforça a proteção dos direitos dos animais”, individualmente. Para tal, foram sugeridos alguns tópicos específicos que se poderiam integrar na temática geral apresentada, como os maus-tratos, o abandono ou o impacto das mudanças climáticas nos animais. Foram também dadas algumas orientações gerais para a escrita da notícia: a necessidade de atribuição de um título, de se referir quem aprovou a lei, onde, quando, como e porquê. Estas orientações foram apresentadas num recurso orientado para o objetivo da aprendizagem, que pode ser consultado no anexo D. Esse recurso foi previamente analisado e discutido em grupo-turma, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas antes da realização da tarefa. Os alunos demonstraram grande interesse na escrita da notícia, revelando empenho e dedicação.

A PI teve como objetivo principal identificar as principais dificuldades dos alunos, de modo a permitir um planeamento mais eficaz dos dois módulos seguintes, que se

queriam ajustados às necessidades diagnosticadas. Para esse fim, a escrita da PI foi realizada de forma autónoma, sem auxílio da docente durante o processo, baseando-se apenas nos conhecimentos prévios dos alunos e nas orientações preparatórias. Esta atividade inicial, de escrita da notícia, demorou mais do que o previsto inicialmente, uma vez que, apesar do entusiasmo e interesse demonstrados pelos alunos, o ritmo de trabalho se revelou bastante lento.

### **2.1.2. PI – Apresentação oral de notícia (gravação)**

Embora cada aluno tenha redigido uma notícia, apenas treze aceitaram gravar a apresentação. Nesta atividade, pedia-se aos alunos que assumissem uma postura de jornalistas, realizando a tarefa de forma autónoma, sem apoio direto ou *feedback* imediato. Para tal, foi explicado à turma que iríamos gravar a notícia como se fôssemos jornalistas a apresentá-la num telejornal. Para isso, teriam oportunidade de treinar as vezes que considerassem necessário, de modo a sentirem-se confortáveis na apresentação. Desta forma, a gravação foi feita individualmente, como podemos observar na figura 5, sendo os alunos retirados da sala, um de cada vez, enquanto os restantes trabalhavam autonomamente noutros conteúdos com a outra docente estagiária. A gravação teve lugar noutra sala, num ambiente mais reservado.

#### **Figura 5**

*Gravação das Produções Iniciais*



## 2.2. Módulo 1 - *Vamos explorar uma notícia escrita!*

O módulo 1 foi planejado tendo em conta as dificuldades identificadas na PI, que serão exploradas em maior detalhe no capítulo 4. Este módulo focou-se precisamente na exploração de uma notícia escrita, a partir da qual os alunos recordaram as características deste género textual, nomeadamente, a sua estrutura.

Este primeiro módulo iniciou-se com uma conversa em grande grupo, na qual se incentivou os alunos a partilharem a sua experiência com a PI. Ao serem questionados sobre as dificuldades sentidas, os alunos confessaram que já não se recordavam da notícia, nem das suas características. Consequentemente, foi lançado à turma o desafio “*Vamos explorar uma notícia escrita!*”, para os ajudar a recordar as particularidades deste género.

A notícia escolhida para servir de base à análise foi selecionada de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos e do tema do projeto, sendo ela: “Gato salvo no furacão Matthew ganha família e torna-se “estrela” (anexo E). A leitura da notícia foi feita em grupo-turma, mas as respostas ao guião foram realizadas de forma individual, à exceção da última. A tipologia das questões incluiu a escolha múltipla, o verdadeiro/falso e o completamento.

Inicialmente, começaram por ser exploradas algumas questões relacionadas com a análise dos conteúdos/ informações da notícia apresentada, como podemos verificar na figura 6.

## Figura 6

### Questões 2. e 3. do Módulo 1

2. Qual é o **tema** da notícia? Assinala com **X** a resposta **correta**.

- (A) O resgate de um gato após um furacão.
- (B) A história de um cão que foi adotado.
- (C) A destruição causada pelo furacão Matthew.
- (D) A vida dos animais na Carolina do Norte.

3. Indica se as seguintes afirmações são **Verdadeiras (V)** ou **Falsas (F)**.

- (A) Pipes foi resgatado depois de um furacão atingir a cidade. \_\_\_\_
- (B) A assistente Sarah publicou uma foto do gatinho nas redes sociais. \_\_\_\_
- (C) Ninguém se interessou por Pipes depois da publicação da foto. \_\_\_\_
- (D) Pipes foi adotado por um casal com dois filhos. \_\_\_\_
- (E) Amelie é uma gata que foi adotada, como o Pipes. \_\_\_\_

Em seguida, e tendo em conta que, na PI, os alunos mostraram dificuldades em distinguir facto de opinião, estes foram incentivados a refletir sobre objetividade e subjetividade na escrita, conforme ilustrado abaixo na figura 7.

## Figura 7

### Questões 4. e 5. do Módulo 1

4. **Transcreve** uma parte do texto que mostre que a notícia é escrita de forma **impessoal**, **sem opinião** do autor. **Justifica** a tua resposta.

---

---

---

---

---

5. Assinala com **Verdeiro (V)** e **Falso (F)** as seguintes afirmações.

(A) A notícia apresenta informações baseadas em dados concretos e imparciais. \_\_\_\_

(B) O autor da notícia expressa a sua opinião sobre a fotografia do gato Pipes.

\_\_\_\_

(C) A notícia foca-se apenas na destruição causada pelo furacão Matthew para comover os leitores. \_\_\_\_

Na continuação, os alunos foram desafiados a transformar factos em opiniões e opiniões em factos, com o objetivo de relembrar que um facto corresponde a uma informação que pode ser confirmada, enquanto uma opinião traduz um ponto de vista pessoal sobre o assunto, como podemos verificar na figura 8.

## Figura 8

### Questões 6. e 6.1. do Módulo 1

6. Lê as frases abaixo e assinala com **X** as afirmações que são facto ou opinião.

	Facto	Opinião
Pipes foi resgatado após o furacão Matthew.		
A camisola improvisada de Pipes é muito criativa.		
Sarah publicou uma foto do gato nas redes sociais.		
Um casal com dois filhos adotou Pipes.		
Todos os animais deviam ter uma história tão emocionante quanto a de Pipes.		

6.1. **Transforma** os factos **em opiniões**.

**(A)** Pipes foi resgatado dos escombros após o furacão Matthew.

---

---

---

**(B)** Um casal com dois filhos decidiu adotar Pipes.

---

---

---

Os exercícios propostos visaram também levar os alunos a observar as particularidades linguísticas associadas ao discurso valorativo, na emissão de opinião, conforme exemplificado na figura 9. O objetivo foi ajudá-los a perceber a diferença entre uma enunciação subjetiva e uma enunciação objetiva.

## Figura 9

*Questões 6.1.1. e 6.1.2. do Módulo 1*

6.1.1 Que **alterações** realizaste nas frases para que deixassem de ser factos e passassem a expressar opinião?

---

---

6.1.2 Que **palavras** utilizaste para que as frases deixassem de ser factos e passassem a ser opiniões? A que **classe de palavras** pertencem?

---

---

Como forma de relembrar a estrutura da notícia, foi apresentada aos alunos uma tabela com os elementos que este género textual deve conter, figura 10.

## Figura 10

*Quadro síntese das características da notícia enquanto género textual*

### Está na hora de recordar!



7. Atenta o seguinte quadro.

<b>Título</b> É atrativo e esclarece os leitores sobre o assunto da notícia.
<b>Lead</b> Contém o essencial sobre o assunto da notícia. Responde às seguintes questões: <b>Quem?</b> , <b>O quê?</b> , <b>Quando?</b> e <b>Onde?</b>
<b>Corpo da notícia</b> Desenvolve o assunto, indicando os pormenores do acontecimento. Responde às perguntas: <b>Porquê?</b> <b>Como?</b>

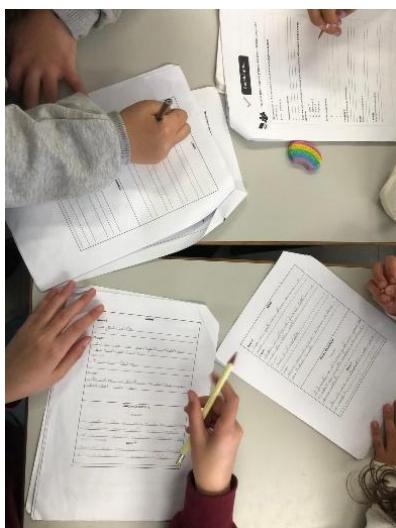
Em seguida, os alunos foram desafiados a preencher a tabela com as informações da notícia sobre o gato Matthew (ver anexo F).

Por fim, como forma de conclusão, os alunos, em grupos de trabalho, fizeram uma breve pesquisa para preencher um quadro-síntese das aprendizagens realizadas (anexo G).

Apesar de as atividades propostas, com exceção da última questão, terem sido planeadas para serem realizadas individualmente, os alunos colaboraram entre si, ajudando-se mutuamente a superar as dificuldades, discutindo respostas.

### **Figura 11**

*Trabalho colaborativo entre os alunos*



Quando todos os alunos terminaram, foi feita a correção de todas as questões no quadro, permitindo a partilha, o confronto entre respostas diferentes e o esclarecimento de dúvidas. Todos realizaram a autocorreção no guião e registaram as respostas corretas no caderno diário.

No final da correção e esclarecimento de dúvidas em conjunto com os alunos, foi criado um guião de análise de uma notícia escrita, apresentado na tabela 3. Este guião, compilado pela docente estagiária a partir da contribuição e partilha dos alunos, teve o propósito de servir de apoio à autorregulação, nas tarefas de análise e de redação de notícias.

### Tabela 3

Guião de análise de uma notícia escrita

	Sim	Não
A notícia apresenta um título claro e apelativo.		
O primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) responde às questões: <b>Quem?</b> , <b>O quê?</b> , <b>Quando?</b> e <b>Onde?</b>		
O segundo parágrafo (corpo da notícia) responde às questões: <b>Porquê?</b> <b>Como?</b>		
Evita pormenores e descrições não essenciais.		
Utiliza uma linguagem adequada e clara.		
<b>Não</b> utiliza a primeira pessoa. ( <b>Ex:</b> <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)		
<b>Não</b> expressa opinião. ( <b>Ex:</b> É interessante.)		
Evita a repetição de palavras.		
É escrita com frases curtas e declarativas.		
Respeita as regras de ortografia e pontuação.		
É assinada pelo autor.		
É apresentada a data de divulgação da notícia.		

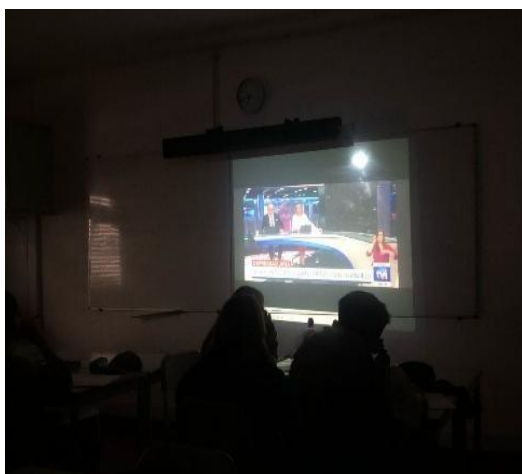
O módulo 1 revelou-se fundamental para relembrar os alunos acerca das características do género textual notícia, na sua versão escrita. Contudo, foi necessário fazer o mesmo trabalho sobre a oralidade, tendo em conta as lacunas observadas na PI. Esse trabalho é sumariamente descrito na secção seguinte, relativa ao módulo 2.

### 2.3. Módulo 2 – *Vamos observar uma notícia do telejornal!*

O Módulo 2 foi planeado e desenvolvido tendo em conta as dificuldades encontradas na análise das gravações das produções iniciais. Começou-se por explicar aos alunos que iriam assistir a um excerto de um telejornal de um canal televisivo (figura 12). É de salientar que o excerto do telejornal foi estrategicamente selecionado e adaptado de forma a incluir a saudação inicial, três notícias breves e a saudação final/ despedida.

#### **Figura 12**

*Visionamento do excerto de um telejornal*



Foi pedido aos alunos que prestassem especial atenção à estrutura do telejornal, nomeadamente à saudação inicial, à apresentação do jornalista e à saudação final, bem como a aspetos como o ritmo, a dicção, a postura, a expressão facial e o contacto visual com o espetador/com a câmara. Após o visionamento do excerto do telejornal, foi lançada a questão “O que é que precisaremos de fazer, para apresentarmos o nosso telejornal de turma como um verdadeiro jornalista?” e foi dada liberdade aos alunos para partilharem os seus conhecimentos, descobertas e opiniões. Ao longo desse diálogo orientado, elaborou-se no quadro um esquema sobre as características da notícia no contexto televisivo, ilustrado em seguida.

**Figura 13**

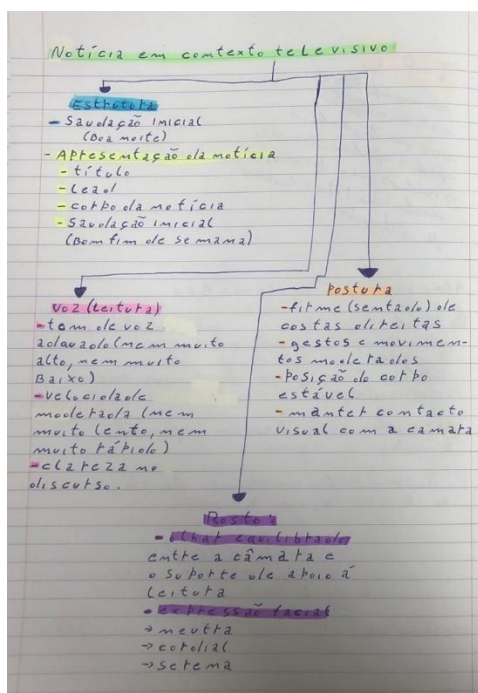
*Construção de um esquema com a turma sobre as características da notícia em contexto televisivo*



Na figura 14, apresentada em seguida, podemos ver o esquema completo construído com os alunos.

**Figura 14**

*Esquema construído com os alunos sobre o género textual notícia, no telejornal*



*Nota. Fotografia do esquema copiado por um aluno, no caderno diário.*

Após a construção do esquema, foi projetada no quadro uma notícia curta, escolhida de forma a ir ao encontro do tema global do projeto e dos interesses dos alunos.

### **Figura 15**

*Notícia escrita selecionada para a revisão das características do género*

#### **Tartaruga albina nasce em zoológico francês**

Uma rara tartaruga albina-de-barriga-vermelha nasceu na **Quinta dos Crocodilos** no sul de França. O nascimento, anunciado na

**quinta-feira**, é incomum devido ao **albinismo**, uma condição genética que causa ausência de pigmentação. O zoológico garantiu cuidados especiais à tartaruga, que é sensível à luz.

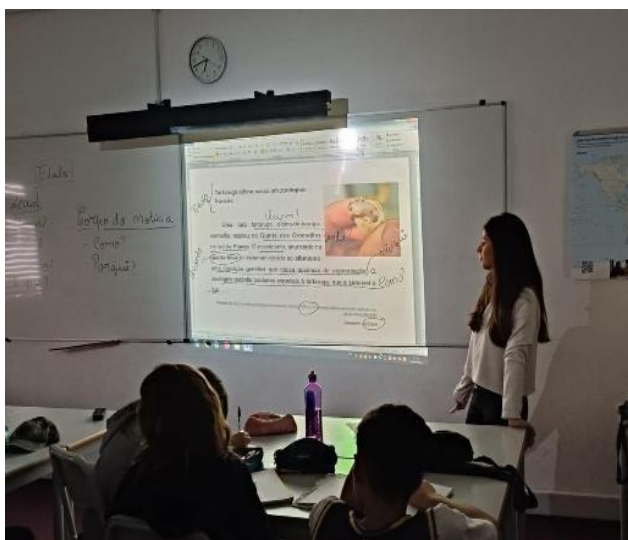


*Nota. Texto adaptado da notícia publicada no site SIC notícias, consulta em 09/03/2025.*

Esta nova partilha de uma notícia escrita surgiu com o objetivo de não só rever as características do género, trabalhadas no módulo anterior, mas também treinar competências ligadas à apresentação oral. Em consequência, a notícia “Tartaruga albina nasce em zoológico francês” foi explorada e analisada em grande grupo, como podemos verificar na figura 16.

**Figura 16**

*Exploração da notícia em grupo-turma*



Depois da análise, foi criado também um esquema no quadro, sobre a notícia como género textual, com a contribuição dos alunos.

**Figura 17**

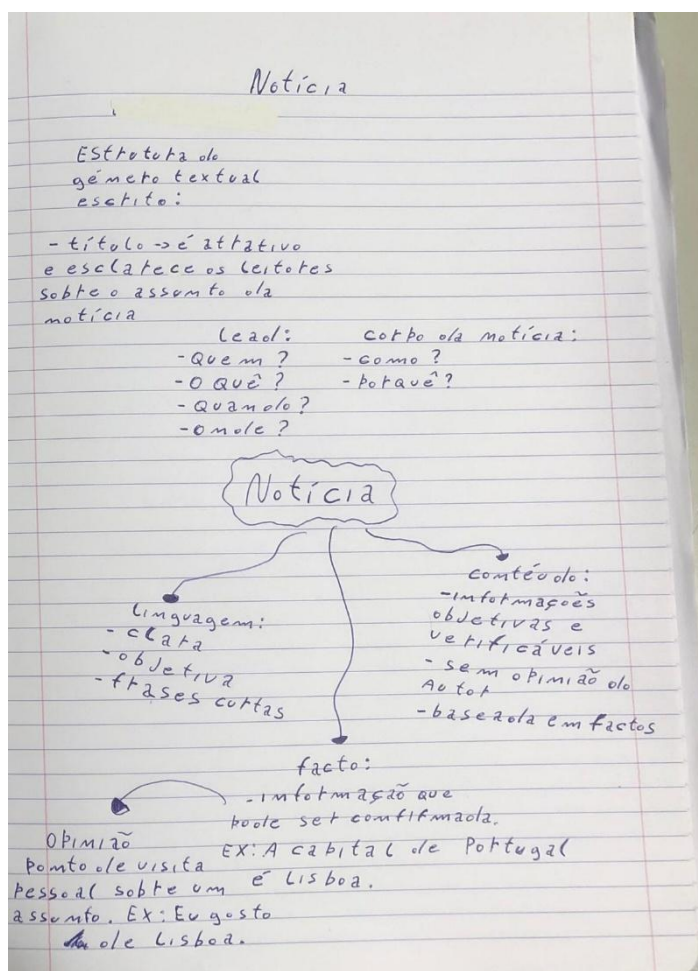
*Construção de esquema de análise de notícia escrita (trabalho coletivo)*



Na figura 18, apresenta-se o esquema final elaborado com os alunos.

**Figura 18**

*Esquema final a partir da análise de notícia escrita (trabalho coletivo)*



*Nota. Fotografia do esquema copiado por um aluno, no caderno diário.*

Em seguida, com recurso à mesma notícia e a uma roleta *on-line*, foi realizado um jogo com os alunos, no qual tinham de ler uma frase da notícia de acordo com o que fosse sorteado na roleta e, em seguida, relê-la com a postura, o ritmo e o tom de voz adequados. Na roleta, podiam ser sorteadas interpretações como: raiva, tristeza, entusiasmo, ironia, velocidade muito rápida ou muito lenta e voz baixa ou alta. Este exercício permitiu aos alunos refletir sobre a importância de uma comunicação oral clara e fluente, destacando elementos essenciais como a postura, o tom de voz, ritmo, expressão facial, gestos e dicção corretos, fundamentais para uma boa apresentação em contexto formal. A atividade revelou-se não só educativa, mas também divertida, motivando os alunos a

empenharem-se com entusiasmo ao longo de todo o processo. Todos demonstraram vontade de participar e muitos quiseram até repetir a experiência várias vezes.

O módulo 2 culminou na construção de um guião orientador para a apresentação oral de uma notícia. Esse documento foi elaborado com base nas contribuições dos alunos, feitas durante a esquematização construída no quadro (ver figura 14). Esse guião é apresentado na tabela 4.

**Tabela 4**

*Guião orientador para a apresentação oral de uma notícia*

	Sim	Não
Faz uma saudação inicial. Exemplo: Bom dia... Boa tarde...		
Apresenta-se e menciona o nome do telejornal. Exemplo: O meu nome é Inês e este é o telejornal...		
Apresenta o título da notícia.		
Mantém um tom de voz adequado. (nem muito alto, nem muito baixo).		
Controla a velocidade da leitura, mantendo um ritmo moderado. (nem muito rápido, nem muito lento).		
Mantém um discurso claro, pronunciando bem as palavras.		
Senta-se corretamente, com as costas direitas e sem balançar o corpo.		
Equilibra o contacto visual com a câmara e o texto escrito.		
Mantém uma expressão facial neutra, mas serena.		
Faz uma saudação final. Exemplo: Até amanhã! Até breve! Voltaremos em breve!		

#### **2.4. Produção Final - Construção de telejornal de turma**

Após os módulos dedicados à exploração das características da notícia escrita (módulo 1) e da notícia oral em contexto formal (módulo 2), passou-se à PF.

A PF foi realizada em três grupos de três elementos e três grupos de quatro elementos e destinou-se à escrita de uma notícia sobre um acontecimento que estivesse integrado no tema do Bem-Estar Animal. As notícias redigidas pelos alunos seriam depois gravadas por eles, para integrarem o telejornal da turma.

### 2.4.1. Redação de notícias

Os alunos começaram, em grupo, por escrever uma notícia, apoiados no guião de autorregulação previamente desenvolvido e reproduzido na tabela 5.

**Tabela 5**

*Guião de autorregulação para a escrita da notícia*

	Sim	Não
Atribuímos um título claro e apelativo à notícia.		
No primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) respondemos às questões: <b>Quem?</b> , <b>O quê?</b> , <b>Quando?</b> e <b>Onde?</b>		
No segundo parágrafo (corpo da notícia) respondemos às questões: <b>Porquê?</b> <b>Como?</b>		
Evitamos pormenores e descrições não essenciais.		
Utilizamos uma linguagem adequada e clara.		
<b>Não</b> utilizamos a primeira pessoa. ( <b>Ex:</b> <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)		
<b>Não</b> expressamos a nossa opinião. ( <b>Ex:</b> É interessante.)		
Evitamos a repetição de palavras.		
Escrevemos frases curtas e declarativas.		
Respeitamos as regras de ortografia e pontuação.		
Assinamos a notícia.		
Definimos uma data de divulgação da notícia.		
Fizemos uma revisão atenta do texto antes de o entregar.		

No entanto, a escrita da notícia não correu conforme esperado. Apesar do trabalho desenvolvido ao longo da SD, os alunos continuaram a manifestar, na PF, algumas fragilidades no que diz respeito à estrutura da notícia. Esta dificuldade revelou a necessidade de um acompanhamento mais próximo e orientado. Por esse motivo, optou-se por dar *feedback* individualizado a cada grupo de trabalho, com o objetivo de valorizar os progressos alcançados, tendo como referência a PI. Procurou-se manter as propostas iniciais dos alunos relativamente ao tema e às ideias principais, mas também sugerir melhorias que pudessem fortalecer o texto final. Com esse *feedback*, teve-se como objetivo equilibrar o reconhecimento do trabalho desenvolvido com uma orientação focada para um melhor resultado, como se pode observar no exemplo apresentado na tabela 6.

**Tabela 6**

*Exemplo do feedback atribuído a um grupo de trabalho*

Consumo de cães e gatos		
Primeira versão da Produção Final	Feedback dado ao grupo	Versão final
Os humanos comem animais domésticos nomeadamente cães e gatos, atualmente na China. Muitos fazem isso porque são influenciados ou por haver fome da população. Ao acontecer isso houve um estudo sobre as consequências que possam causar a alimentação de cães e gatos, o estudo provocou aplicar-se uma lei sobre quem fosse apanhado a comer cão ou gato poderia ser preso.	<p>O tema que escolheram é bastante interessante. Parabéns pela escolha!</p> <p>No entanto, existem alguns aspetos que podem ser melhorados para termos uma notícia digna do telejornal de turma.</p> <p>Certifiquem-se de que obedecem à estrutura da notícia, lembrem-se de qual é? Vejam no esquema que fizemos e registaram no caderno. Frases muito longas. Melhorar a construção frásica, por exemplo: Atualmente, na China,...</p> <p>Evidenciar melhor os factos, por exemplo através de um estudo, de uma questão estatística...</p> <p>Esclarecer melhor a lei. Qual é o número da lei? Quando foi aprovada? E por quem? Quando entrou em vigor? Quantos anos de prisão?</p>	Na China, um estudo demonstrou que o consumo de animais domésticos, como cães e gatos aumentou. Nesse estudo, foi investigado e provado que isto ocorre, principalmente, devido à fome entre as pessoas mais necessitadas. O mesmo estudo revelou ainda que, muitos desses animais consumidos estão doentes e podem prejudicar a saúde humana. Como resultado, o governo chinês aprovou a Lei nº 53, no dia 15 de março que proíbe o consumo de animais domésticos e que quem for apanhado pode ser preso durante 3 anos.

As dificuldades evidenciadas pelos alunos e o ritmo de trabalho bastante lento implicaram a atribuição de um número de sessões maior do que o previsto inicialmente. É ainda de salientar que, ao longo da PF, foi prestado apoio aos grupos, com *feedback* imediato. Como as equipas não apresentavam o mesmo ritmo de trabalho, houve sessões em que se encontravam em momentos diferentes: desde a continuação da escrita da notícia, à preparação da sua apresentação para o telejornal, até à respetiva gravação.

## 2.4.2. Produção Final - Apresentação oral de notícias (gravação)

À semelhança do que aconteceu com a escrita da notícia para o telejornal da turma, para a preparação da apresentação oral do texto os alunos puderam apoiar-se num guião orientador, elaborado a partir das observações realizadas no módulo 2. Esse documento, que norteou a preparação e os ensaios para as gravações, é apresentado na tabela 7.

**Tabela 7**

*Guião orientador de preparação para as gravações*

	Sim	Não	Precisamos de melhorar
Fizemos uma saudação inicial. Exemplo: Bom dia... Boa tarde...			
Apresentamo-nos e dissemos o nome do telejornal. Exemplo: O meu nome é Inês e este é o telejornal...			
Apresentámos o título da notícia.			
Mantivemos um tom de voz adequado. (nem muito alto, nem muito baixo).			
Controlamos a velocidade da leitura, mantendo um ritmo moderado. (nem muito rápido, nem muito lento).			
Fomos claros no nosso discurso, pronunciando bem as palavras.			
Sentámo-nos corretamente, com as costas direitas e sem balançar o corpo.			
Equilibrámos o contacto visual com a câmara e o texto escrito.			
A nossa expressão facial foi neutra, mas serena.			
Fizemos uma saudação final. Exemplo: Até amanhã! Até breve! Voltaremos em breve!			

Foi disponibilizado tempo para que todos os alunos envolvidos na gravação pudessem preparar-se adequadamente. As gravações foram realizadas individualmente ou em pares, como é possível observar na seguinte figura 19.

## Figura 19

### *Gravações das Produções Finais*



No total dos cinco grupos de trabalho, 17 alunos aceitaram fazer a gravação para o telejornal de turma. Na tabela 8, é possível verificar os grupos de trabalho, o título das notícias escritas e o código atribuído aos alunos que gravaram a PF.

## Tabela 8

### *Grupos de trabalho, título das notícias e alunos que gravaram a Produção Final*

<b>Grupos de trabalho</b>	<b>Título da notícia</b>	<b>Alunos que gravaram a PF</b>
Grupo n.º 1: A1, A9, A11, A19	Garrafa de vidro causou ferimentos graves num cão	A1 e A9; A11; A19
Grupo n.º 2: A4, A12, A13	Uma girafa rara	A4; A13
Grupo n.º 3: A2, A16, A20	Segurança dos animais	A16
Grupo n.º 4: A3, A10, A15, A22	Consumo de cães e gatos	A10 e A15; A3 e A22
Grupo n.º 5: A5, A7, A8, A18	Maus-tratos aos animais	A8 e A18
Grupo n.º 6: A6, A14, A21	O abandono de animais	A6 e A14; A21

### **2.5. Avaliação do desempenho no projeto “Pequenos Repórteres, Grandes Notícias”**

Num último momento do projeto, foi promovida uma autoavaliação, com o objetivo de os alunos refletirem sobre o seu percurso, identificando as aprendizagens consolidadas e os aspetos a melhorar. Embora, habitualmente, a análise das PI ocorra numa fase mais precoce do trabalho, no contexto deste projeto tal não foi possível. As gravações das PI prolongaram-se mais do que o previsto e os alunos encontravam-se em

diferentes etapas de trabalho, o que inviabilizou uma análise conjunta anterior. Ainda assim, ao longo do projeto, foram promovidos momentos de reflexão sobre os aspectos menos conseguidos na PI, mesmo sem o visionamento completo das apresentações. A decisão de realizar este contraste entre PI e PF no momento de balanço final permitiu, por outro lado, que os alunos comparassem de forma mais consciente e fundamentada os seus desempenhos e reconhecessem, com maior clareza, as aprendizagens realizadas ao longo do processo.

Este momento teve início com o visionamento das produções iniciais gravadas, como ilustrado na figura 20.

## **Figura 20**

### *Visionamento das Produções Iniciais dos alunos*



Após essa visualização, promoveu-se um debate em grande grupo, partindo da questão “Tendo em conta todos os aspectos trabalhados e desenvolvidos ao longo do projeto sobre a postura que um jornalista deve adotar, acham que tiveram um bom desempenho na PI?”. Durante o debate, a professora estagiária orientou os alunos para aspectos relacionados com a postura, tom de voz, ritmo, entre outros. Os alunos partilharam perceções sobre os seus desempenhos, reconhecendo erros cometidos, posturas inadequadas e aspectos que deviam ser melhorados. De seguida, com o apoio do guião de autorregulação, os alunos realizaram uma primeira autoavaliação centrada nessas produções iniciais.

Posteriormente, visualizaram o telejornal final da turma.

## Figura 21

*Visionamento do telejornal de turma*



Esta segunda visualização deu novamente lugar ao debate e à partilha coletiva, sendo evidente a evolução e as melhorias alcançadas. Por fim, os alunos realizaram uma nova autoavaliação, agora com base nas produções finais, utilizando o mesmo guião, o que permitiu comparar e reconhecer o seu próprio progresso ao longo do processo. A reflexão final, orientada pelos guiões de autorregulação criados com o contributo dos alunos ao longo da sequência, foi uma estratégia que lhes permitiu reconhecer a sua evolução, identificar dificuldades e tomar consciência do seu processo de aprendizagem.

No capítulo seguinte será feita uma análise detalhada das respostas dadas pelos alunos e dos resultados obtidos.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se à análise e discussão dos dados, seguindo as metodologias referidas no capítulo 2. Os dados foram obtidos durante a intervenção pedagógica, descrita no capítulo 3, com o objetivo de compreender as potencialidades da criação de um telejornal de turma, com recurso ao género textual *notícia*, para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita, com recurso a uma SD.

A SD implementada incluiu uma PI, dois módulos de trabalho e uma PF. Neste capítulo, serão analisados os dados e resultados de cada uma dessas etapas da intervenção.

Importa referir que, embora a turma fosse composta por vinte e um alunos, a análise de dados aqui apresentada incidirá apenas sobre uma amostra de dez, visto que apenas estes realizaram gravações tanto na PI como na PF e, dessa forma, tornaram possível a comparação de resultados.

#### 1. Dados prévios à intervenção

Na semana de observação, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, transcrita para consulta no anexo H. Nesse diálogo, procurou-se sobretudo perceber (i) qual o valor atribuído à oralidade nas práticas pedagógicas, (ii) como este domínio era integrado no planeamento e na avaliação e (iii) qual o grau de participação dos alunos nos projetos e cenários de aprendizagem da instituição. Na tabela 9, encontramos os assuntos abordados e as informações recolhidas, de forma sumariada.

**Tabela 9**

*Resumo das informações recolhidas na entrevista à professora cooperante*

<b>Assuntos</b>	<b>Informação recolhida</b>
O domínio da oralidade na prática de docente	O domínio da oralidade é muito importante e trabalhado com frequência.
Planificação e avaliação da oralidade	Planificadas com grande frequência e avaliadas através de notas descritivas sobre a prestação dos alunos.

Projetos/ aprendizagem	cenários de	Os alunos são empenhados e muito participativos.
---------------------------	----------------	---

As informações recolhidas mostram que a professora cooperante atribui grande importância ao ensino da oralidade, considerando-o tão relevante quanto os restantes domínios, sendo trabalhado com frequência em todos os PIT. Essas atividades são sempre objeto de planificação e, embora a docente disponha de grelhas de observação, prefere registar apontamentos mais descritivos sobre o desempenho dos alunos. No que diz respeito aos cenários de aprendizagem, os alunos revelavam-se sempre muito empenhados e participativos nas diferentes atividades. No entanto, o género textual notícia nunca foi explorado nesse tipo de contexto.

## 2. Dados da Produção Inicial - notícia escrita

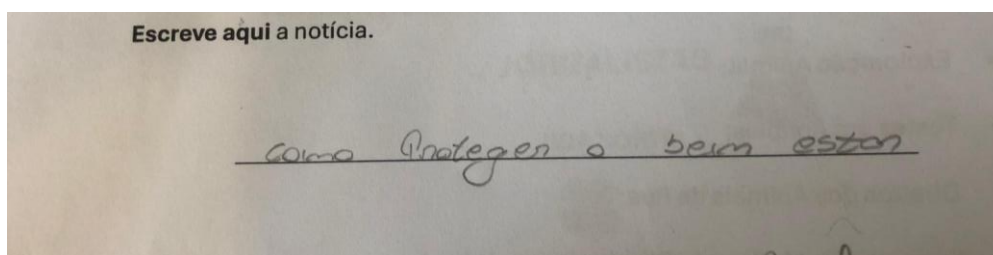
A análise das notícias escritas na produção inicial centrou-se em aspetos relacionados com a estrutura, nomeadamente: título, *lead* (quem?, o quê?, quando?, onde?) e corpo da notícia (porquê? e como?). Foram igualmente considerados aspetos linguístico-discursivos, como a utilização de uma linguagem adequada, a construção de frases curtas, claras e objetivas, a ausência de opinião e da primeira pessoa, bem como a ausência de repetições de ideias ou palavras.

Tendo em conta estes indicadores de desempenho, verificou-se que os alunos revelaram várias dificuldades na escrita da notícia.

No que diz respeito à estrutura, todos os alunos atribuíram um título, apesar de essa titulação não ser, em muitos casos, apelativa nem informativa. Como podemos observar na figura 22, o A9 não torna claro o assunto que será tratado na notícia, pois falta especificar a quem se refere o bem-estar. Esta omissão torna a expressão ambígua e pouco elucidativa. Trata-se de um título demasiado genérico, que não desperta o interesse do leitor nem fornece pistas sobre o assunto que será relatado.

## Figura 22

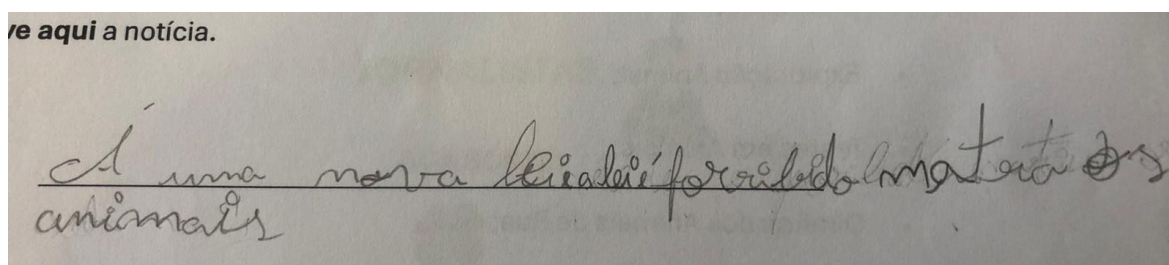
*Título atribuído pelo aluno A9 à notícia*



Outro caso é o do aluno A11, que redigiu um título bastante confuso, sobretudo devido à repetição da palavra “lei” (figura 23). Apesar de o título abordar um assunto pertinente e relevante, que se articula com o tema geral da notícia, apresenta excesso de informação e lacunas na coesão, o que o torna inadequado. Acresce ainda a existência de erros ortográficos e a ausência de pontuação.

## Figura 23

*Título atribuído pelo aluno A11 à notícia*



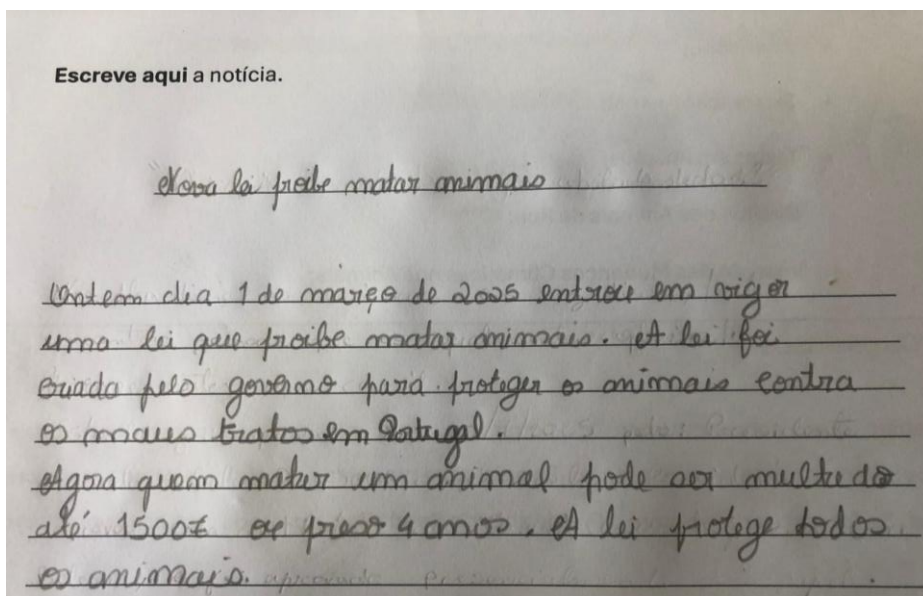
Relativamente ao *lead*, na amostra de dez alunos, todos responderam às questões quem?, o quê?, quando? e só um aluno não respondeu à questão onde?.

No que toca ao corpo da notícia, todos responderam à questão porquê?, mas apenas sete alunos conseguiram responder à questão como?, sendo na resposta a esta pergunta que evidenciaram maiores dificuldades.

Houve, contudo, textos em que a tarefa foi realizada de forma globalmente satisfatória, com respeito pela estrutura geral do género, com coerência e coesão. Um desses casos é a notícia redigida pelo aluno A6, apresentada na figura 24.

## Figura 24

Notícia redigida pelo aluno A6



Apesar de conter algumas imprecisões, por exemplo, no domínio da pontuação, note-se que o título é claro e direto, permitindo ao leitor perceber o assunto da notícia. As ideias estão bem organizadas, com uma estrutura simples que inclui título, *lead* e corpo do texto. A informação fornecida é relevante, incluindo dados importantes como a data de entrada em vigor da nova lei, o valor da multa e a pena de prisão. A linguagem utilizada é simples e objetiva, o que facilita a compreensão. Além disso, a intenção de informar está bem conseguida, cumprindo o principal objetivo de uma notícia.

Em contrapartida, a notícia escrita pelo aluno A19, transcrita a seguir, apresenta uma estrutura que pode ser melhorada em vários aspetos.

### A grande campanha da alimentação animal.

No dia 9 de junho de 2025, um ministro da natureza chamado João estava a trabalhar no computador, e recebeu uma mensagem anónima, mas como recebe muitas vezes essas coisas e cai golpes, ele pensou muito se clicava ou não porque podia perder algo importante. Mas aquilo era chamativo então, clicou, era uma campanha de adoção de muitos alimentos.

Ele ficou impressionado e interessado. Então decidiu informar o Presidente da República.

No final, o senhor Presidente da República apoiou a campanha em Lisboa, alimenta vários animais por muitos passam fome.

(Transcrição da notícia escrita pelo aluno A9, PI)

No que diz respeito à estrutura, este texto não apresenta uma organização clara das informações essenciais que devem compor uma notícia, como quem organizou a campanha, onde aconteceu e como foi realizada. Adicionalmente, observa-se a predominância de uma sequência narrativa, próxima da história de aventuras, o que se distancia da natureza concreta e informativa do texto noticioso.

Além das lacunas ao nível do plano de texto e das sequências textuais que o integram, os alunos evidenciaram muitas dificuldades ao nível dos aspetos linguístico-discursivos. Seguem-se alguns exemplos das fragilidades observadas, na tabela 10.

**Tabela 10**

*Problemas identificados na escrita nas Produções Iniciais*

<b>Alunos</b>	<b>Excertos da notícia</b>	<b>Problema(s) identificado(s)</b>
A8	“Senhoras e senhores, vim falar...”	Uso de um registo característico do oral.
A9	“Nesta notícia”	Referência ao texto, o que não acontece numa notícia.
A11	“O primeiro ministro aprovou a nova lei. O primeiro ministro aprovou a lei no dia”  “Esta jornalista diz adeus”	Repetição de informação e de vocabulário.  Registo pessoal e subjetivo, contrário ao registo neutro que se pretende na notícia.
A13	“Esta notícia fala” “A minha lei” “Isso é muito mau”	Personificação do texto. Registo subjetivo, na 1. <sup>a</sup> pessoa, com emissão de opinião.

A18	“Eu gosto dos animais”	Registo subjetivo, na 1. <sup>a</sup> pessoa, com emissão de opinião.
A21	“Excelentíssimos Portugueses”	Expressão solene e cerimonial, não adequado a uma notícia escrita, cuja estrutura não inclui saudação inicial.

A tabela 10 mostra alguns excertos das notícias escritas pelos alunos, que revelam usos inadequados da linguagem neste género textual. Os alunos recorreram, por vezes, a expressões de discurso oral, em outros casos a linguagem figurada e até a discurso valorativo/opinativo, características que não se enquadram no género textual notícia. Conforme analisado no capítulo 1, este género textual deve ter, na escrita, uma linguagem objetiva, clara, direta e imparcial, tendo como objetivo transmitir informação sobre factos verificáveis.

Desta forma, após a análise da PI escritas dos alunos, tornou-se essencial trabalhar a estrutura e aspetos linguístico-discursivos da notícia. Neste sentido, o Módulo 1 – “*Vamos explorar uma notícia escrita!*”, incidiu precisamente nos aspetos em que os alunos demonstraram dificuldades.

### 3. Dados do Módulo 1 – “*Vamos explorar uma notícia escrita!*”

Como já foi mencionado anteriormente, o Módulo 1 assentou na leitura e análise de uma notícia escrita - “Gato salvo no furacão Matthew ganha família e torna-se “estrela”” - com o objetivo de os alunos relembrirem as marcas deste género textual, nomeadamente a estrutura e características linguístico-discursivas.

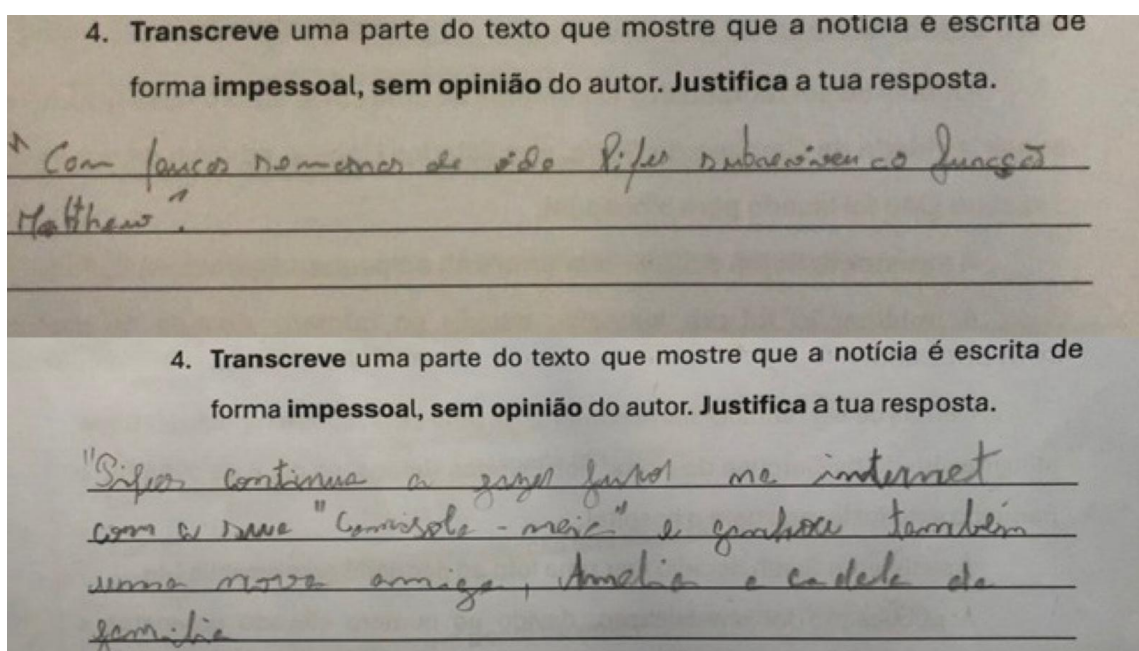
Analisando a prestação dos alunos na resposta à questão n.º 2 de escolha múltipla, que solicitava o tema da notícia, todos os alunos selecionaram a resposta correta.

Na questão n.º 3, que pedia aos alunos para assinalarem as afirmações como Verdadeiras (V) ou Falsas (F), a maioria dos alunos demonstrou boa capacidade de interpretação, conseguindo identificar corretamente as informações apresentadas no enunciado. O facto de apenas três alunos terem errado algumas alíneas confirma que, de um modo geral, a turma compreendeu o texto.

Relativamente à questão n.º 4, que pedia para os alunos transcreverem um excerto da notícia que estivesse escrito de forma impessoal, sem opinião do autor, registou-se um padrão de duas respostas (sendo que um aluno não respondeu à questão). Sete alunos retiraram apenas um excerto do texto, mas não justificaram a resposta, como podemos ver na figura 25.

### Figura 25

Exemplo da resposta à questão n.º 4



Os outros três alunos retiraram uma expressão do texto e justificaram a sua resposta, como podemos ver na tabela 11.

### Tabela 11

Resposta de alguns alunos à questão n.º 4

Alunos:	Excerto:	Justificação dos alunos:
A9	"A assistente Sarah decidiu tirar uma foto ao pequeno gato e publicá-la."	"Porque a notícia tem como objetivo informar não devendo dar opinião de quem escreve."

A10	“Com poucas semanas de vida, Pipes sobreviveu ao furacão Matthew e foi resgatado.”	“Porque aqui nesta transcrição não tem opinião a dizer se a história é bonita ou não.”
A11	“Depois de ser retirado dos escombros de uma casa, após o furacão Matthew atingir a cidade da Carolina do Norte...”	“Numa notícia constatamos factos sem dar a nossa opinião.”

De acordo com estes dados, o aluno A9 reconhece que a opinião não deve fazer parte de uma notícia, o que demonstra conhecimento de um dos princípios fundamentais deste género textual, a imparcialidade. O aluno A10 compreende que a notícia não deve expressar juízos de valor, evidenciando o pensamento crítico face ao efeito emocional que não deve ser utilizado numa notícia. O aluno A11 reconhece que a opinião não deve interferir na apresentação dos factos, realçando a ideia de factualidade.

Na resposta à questão n.º 6, que pedia aos alunos para identificarem se as frases apresentadas eram factos ou opiniões, seis alunos classificaram corretamente todas as frases, três alunos erraram duas frases, identificando-as incorretamente e um aluno identificou incorretamente as três frases. A frase que gerou mais dificuldade entre os alunos foi: “Todos os animais deviam ter uma história tão emocionante quanto a de Pipes.”. Os alunos acharam que era um facto, mas na verdade é uma opinião, porque expressa um desejo ou julgamento, nomeadamente através do verbo com valor modal “devia” e do adjetivo “emocionante”. Como a frase parte de um acontecimento real, alguns alunos ficaram confusos e não perceberam que ela operacionaliza um discurso valorativo. Isto mostra que, apesar de conhecerem a diferença entre facto e opinião, os discentes ainda têm alguma dificuldade em fazer essa distinção nos textos que leem/ou escrevem.

A questão n.º 6.1 pedia aos alunos que transformassem três frases apresentadas em opiniões:

- (A) Pipes foi resgatado dos escombros após o furacão Mathew.
- (B) Um casal com dois filhos decidiu adotar Pipes.
- (C) A foto de Pipes foi muito partilhada na internet.

Na amostra selecionada de dez alunos, dois não responderam à questão e apenas um não respondeu à alínea (B). Todos os outros conseguiram transformar de forma correta

as frases em factos, como podemos verificar nos seguintes exemplos apresentados na tabela 12.

**Tabela 12**

*Exemplos de resposta dos alunos à questão n.º 6.1*

<b>Alunos:</b>	<b>Alterações feitas nas frases:</b>
A9	Pipes, felizmente, foi resgatado dos escombros após o furacão Matthew e agora é um gato muito feliz.
A6	O casal que adotou Pipes é um exemplo de amor e responsabilidade.
A10	Felizmente, um casal com dois filhos decidiu adotar Pipes.
A11	Foi importante ter partilhado a foto de Pipes na internet para todos ficarmos a conhecer a sua história.
A19	A foto de Pipes foi muito partilhada na internet e ele está muito bonito.
A21	Eu acho que Pipes foi resgatado dos escombros após o furacão Matthew, facilmente.

A análise das respostas dos alunos mostra que a maioria percebeu a proposta de transformar factos em opiniões. Através de articuladores do discurso como “na minha opinião”, de advérbios com valor modal como “felizmente” e “facilmente” ou adjetivos como “importante” e “bonito”, os alunos conseguiram introduzir marcas claras de subjetividade nas frases propostas.

Nas questões 6.1.1 e 6.1.2 pedia-se aos alunos que identificassem as alterações feitas nas frases para que deixassem de ser factos e passassem a expressar opiniões, bem como as palavras utilizadas e a que classe gramatical pertenciam. As respostas obtidas estão detalhadas na tabela 13.

**Tabela 13**

*Exemplos de resposta dos alunos às questões n.º 6.1.1 e 6.1.2*

<b>Alunos</b>	<b>6.1.1. Justificação</b>	<b>6.1.2. Palavras utilizadas e a que classe gramatical pertencem</b>
A6	“Dei a minha opinião.”	“Classe dos adjetivos.”
A9	“Acrescentei palavras que dão a minha opinião.”	“Querida, feliz e meiga. Classe dos adjetivos.”
A10	“As alterações que realizei foi pôr na frase a minha opinião através de um adjetivo.”	“As palavras que utilizei foi uma opinião (felizmente, muito bem, era bom) a classe de palavras é o adjetivo.”
A11	“Porque dei a minha opinião sobre cada assunto.”	“Foi bom, foi lindo, foi importante são adjetivos.”
A19	“Dei a minha opinião ou seja disse o que achava.”	“Adjetivos.”
A21	“Acrescentei a minha opinião.”	“Acrescentei adjetivos, facilmente, popular e muito.”

Ao analisar as respostas dos alunos, nota-se que a maioria associou a expressão de opiniões ao uso de adjetivos, mas nem todos identificaram corretamente as palavras utilizadas e a que classe gramatical pertenciam. É possível identificar dificuldades entre a distinção entre adjetivos e advérbios, como no caso das palavras “felizmente”, “facilmente” e “muito”. Somente alguns alunos, como o A11, apresentaram exemplos corretos, no que diz respeito à identificação das classes de palavras. Algumas respostas foram vagas ou incompletas, sem explicitação dos vocábulos utilizados.

A questão 6.2 pedia que os alunos transformassem as frases apresentadas em factos:

- (A) A história de Pipes é muito bonita.
- (B) A camisola de Pipes ficou muito gira.

(C) Adotar um animal é uma atitude incrível.

Globalmente, este exercício revelou-se difícil para a turma. Na amostra selecionada de 10 alunos, um não respondeu à questão, cinco erraram em todas as alíneas, três acertaram em duas e apenas um acertou em todas. Na tabela 14, podemos observar algumas respostas dadas.

**Tabela 14**

*Exemplos de alterações feitas pelos alunos na questão n.º 6.2*

<b>Alunos:</b>	<b>Alterações feitas nas frases:</b>
A9	“A história de Pipes foi exposta na internet.”
A10	“A história de Pipes é real.”
A11	“Vestiram uma camisola ao Pipes.”
A21	“Adotar um animal é um ato cada vez mais comum.”

Nestes exemplos, os alunos evidenciaram reconhecer a diferença entre opiniões e factos, rescrevendo as frases de forma mais objetiva, introduzindo informações que podem ser comprovadas. No entanto, a expressão “é real” (A10) pode ainda transmitir alguma subjetividade.

No caso do aluno A18, este revelou dificuldades em distinguir factos e opiniões, pois manteve ou reforçou a subjetividade nas três alíneas. Na alínea (A), o aluno limitou-se a escrever: "A história de Pipes foi muito bonita.", mantendo um discurso valorativo. Na alínea (B), voltou a recorrer à opinião, ao afirmar que a camisola tem "um estilo muito giro". Na alínea (C), a opinião inicial "um ato incrível" foi substituída por uma expressão subjetiva, “uma bondade incrível”. De forma geral, o aluno mostrou ainda não ser capaz de distinguir factos de opiniões.

Nas questões 6.2.1 e 6.2.2. pediu-se aos alunos que identificassem as alterações feitas nas frases para que deixassem de ser opiniões e passassem a ser factos, bem como as palavras utilizadas e a que classe gramatical pertenciam. Algumas das respostas obtidas são elencadas na tabela 15.

**Tabela 15**

*Exemplos de resposta dos alunos às questões n.º 6.2.1 e 6.2.2*

<b>Alunos</b>	<b>6.2.1. Justificação</b>	<b>6.2.2. Palavras utilizadas e a que classe gramatical pertencem</b>
A9	“Tirei palavras e acrescentei outras para deixar de serem opiniões e passassem a ser factos.”	“Bonita, gira, incrível – classe dos adjetivos.”
A10	“As alterações que fiz foi retirar palavras que exprimissem uma opinião.”	“As palavras que retirei foi “ficou muito giro”, “muito bonita” e “incrível”. Pertencem à classe do adjetivo.”
A11	“Retirei a opinião das pessoas e escrevi só os factos que aconteceram.”	“Bonitos, gira, incrível, são todos adjetivos.”
A21	“Escrevi informações verídicas ditas na notícia.”	“Bonita, incrível, gira, todas adjetivos.”

As respostas detalhadas na tabela 15 revelam que estes alunos compreenderam a diferença entre facto e opinião, ao reconhecerem que removeram adjetivos que expressam afirmações de carácter mais pessoal, como “bonita”, “gira” e “incrível”.

Na análise das respostas, é notório que todos os alunos se esforçaram para tornar as frases mais neutras e factuais, características do discurso imprescindíveis nos géneros informativos como a notícia.

Globalmente, os alunos manifestaram capacidade de compreensão da notícia e de identificação das informações principais, apesar de alguns ainda evidenciarem dificuldades, particularmente na distinção entre factos e opiniões, bem como registarem fragilidades na utilização da linguagem adequada ao género notícia. Contudo, o trabalho de análise de um “texto-modelar”, aqui descrito, associado à realização de exercícios orientados, à discussão e esquematização de informação no quadro e à construção de um guião orientador do processo de escrita contribuiu de forma positiva para consciencialização, por parte dos alunos, dos aspetos que precisavam de aperfeiçoar.

#### **4. Dados da Produção Inicial - Apresentação oral da notícia**

A observação das apresentações orais realizadas na produção inicial centrou-se particularmente em aspetos relacionados com a estrutura (existência de saudação inicial e final) e com a dimensão paralinguística, cinésica ou não verbal (ver capítulo 1), nomeadamente: contacto visual mantido com a câmara, postura, tom de voz, ritmo, expressão facial, gestos, dicção. Tendo em conta estes parâmetros, foi elaborada uma tabela de observação das gravações da PI, que se encontra preenchida no anexo I.

Analisando de forma detalhada o desempenho dos alunos nestas dimensões, verifica-se que apenas um discente utilizou a saudação inicial. Relativamente ao contacto visual durante a gravação, a maioria revelou dificuldades, sendo o aluno A10 o único a consegui-lo de forma satisfatória. Os restantes desviaram frequentemente o olhar para a esquerda ou para a direita, mesmo tendo o texto de apoio posicionado na direção da câmara. Esta ausência de foco comprometeu a eficácia da apresentação e a ligação com o público, transmitindo insegurança e reduzindo o impacto da mensagem.

Relativamente à postura, observou-se uma grande variedade de resultados. Os alunos A15, A18, A19 e A21 apresentaram uma postura adequada e estável, apesar de o aluno A21 assumir uma rigidez um pouco excessiva, pouco natural. Os alunos A6 e A10 balançaram muito o corpo, transmitindo o seu estado de nervosismo e agitação. Os alunos A8, A11 e A13, apesar de não terem balançado o corpo de forma tão notória quanto os outros colegas, também demonstraram alguma agitação. Este foi, assim, um dos aspetos assinalados como prioritários no trabalho com os alunos, pois num telejornal, bem como noutros contextos formais de intervenção oral, a postura do orador é um parâmetro fundamental na transmissão de confiança, sendo importante manter a estabilidade e o controlo corporal.

O tom de voz, em geral, foi considerado adequado, à exceção dos alunos A6, A11 e A13 que falaram muito baixo, dificultando a compreensão da mensagem.

O ritmo foi um aspeto que variou bastante entre os participantes. Os alunos A6, A11 e A13 fizeram muitas pausas ao longo do discurso, comprometendo a fluidez da apresentação e a atenção do público. Por outro lado, os alunos A8, A9 e A18 falaram demasiado rápido, o que afetou a clareza do discurso e, no caso do aluno A9, dificultou a articulação correta de algumas palavras. Em oposição, os alunos A10, A15, A19 e A21 apresentaram um ritmo adequado.

A expressão facial dos alunos A8, A9, A11 e A18 foi neutra e adequada. Já o A6 demonstrou nervosismo, mostrando-se assustado e desconfortável com a situação. Em contraste, os colegas A10, A13, A15 e A19 mantiveram uma expressão facial muito alegre e engraçada, algo desadequada ao contexto formal de apresentação de uma notícia em contexto televisivo. O aluno A21 demonstrou rigidez nas expressões faciais, o que pode ser interpretado como pouco natural e revelar-se pouco apelativo para o público.

A maioria dos alunos não fez gestos, o que neste contexto não é um aspeto negativo, pois o jornalista deve manter uma postura controlada e evitar movimentos bruscos que possam distrair a atenção do público. Contudo, o aluno A10 gesticulou demasiado com as mãos e o A13 fez alguns gestos inadequados ao registo formal, como brincar com os dedos sobre a mesa; já o A15 integrou os gestos de forma harmoniosa e adequada ao discurso.

A dicção foi avaliada num nível bom para a grande maioria dos alunos, à exceção do A6 e do A11, devido à falta de clareza em algumas palavras. Exceção também o A9 que, ao falar demasiado rápido, teve dificuldades em manter uma articulação clara.

Por último, apenas o aluno A11 fez uma saudação final. Esta, no entanto, não foi adequada ao registo formal, pois afirmou “Esta jornalista diz adeus”.

Globalmente, a maioria dos alunos demonstrou competências aceitáveis relativamente à dicção e tom de voz, que são essenciais para a clareza de uma apresentação. No entanto, registaram-se fragilidades consistentes em aspetos não verbais, sobretudo no contacto visual e na postura corporal, domínios fundamentais para uma apresentação adequada e eficaz, pois reforçam a credibilidade e o impacto comunicativo. Nesta medida, tendo em conta as dificuldades acima identificadas, foi desenvolvido o Módulo 2 – “*Vamos observar uma notícia do telejornal!*”.

## **5. Dados do Módulo 2 – “*Vamos observar uma notícia do telejornal!*”**

O trabalho executado no Módulo 2 incidiu precisamente sobre as dificuldades evidenciadas nas gravações da PI. No âmbito deste módulo, como descrito no capítulo anterior, os alunos visionaram um excerto de um telejornal, sendo a sua atenção canalizada para áreas identificadas como deficitárias na análise da PI, tais como o ritmo, o tom de voz, a dicção, a postura, a expressão facial e o contacto visual com o espetador/câmara.

A análise feita em grupo-turma após o visionamento do “modelo” de telejornal foi muito importante, pois permitiu aos alunos reconhecerem erros cometidos na apresentação da PI e compreenderem, de forma concreta, como deve ser a postura de uma jornalista durante a apresentação de um programa televisivo desta natureza.

No Módulo 2, foi também retomada a análise de uma notícia escrita, com o objetivo de relembrar e consolidar a estrutura deste género textual. A notícia, depois de explorada em grupo, serviu de base para um jogo em que os alunos liam frases de acordo com uma interpretação sorteada na roleta e, em seguida, repetiam essas mesmas frases de forma adequada a um registo formal, tendo em conta aspetos de postura, ritmo, tom de voz, expressão facial, gestos e dicção. Este jogo revelou-se um dos momentos mais marcantes do projeto, pois permitiu que, de forma divertida e envolvente, os alunos percebessem na prática a importância de alinhar todos os elementos da comunicação verbal e não verbal em contexto formal. Além disso, possibilitou-lhes consolidar aprendizagens de forma concreta, demonstrando uma evolução significativa, em comparação com a PI.

## **6. Dados da Produção Final - notícia escrita**

Após o trabalho implementado sobre as características da notícia escrita e da apresentação oral formal desse género textual, nos módulos 1 e 2, passou-se à produção final, que envolveu a redação de novas notícias e a respetiva gravação, para o telejornal de turma.

No que diz respeito às notícias escritas na PF, fez-se a avaliação com base nos mesmos indicadores utilizados na análise das PI, garantindo que ambas as produções fossem avaliadas com base em parâmetros comuns. Assim, centrou-se a atenção em aspetos relacionados com a estrutura da notícia, nomeadamente a presença (ou não) de título, *lead* (quem?, o quê?, quando?, onde?) e corpo da notícia (porquê? e como?). Mais uma vez, foram também considerados aspetos de natureza linguístico-discursiva, como o uso de uma linguagem adequada, a construção de frases curtas, claras, objetivas e sem repetições, bem como a ausência de opinião e da utilização da primeira pessoa.

Como já foi mencionado, ao contrário do que aconteceu na PI, a PF foi realizada em grupos. A organização dessas equipas de trabalho, bem como a amostra selecionada

de 10 alunos, é apresentada na tabela 16. O grupo n.º 3 não integra a amostra selecionada, uma vez que nenhum dos alunos realizou a gravação da PI.

**Tabela 16**

*Organização das equipas de trabalho*

<b>Grupos</b>	<b>Alunos</b>
Grupo n.º 1	A9, A11 e A19
Grupo n.º 2	A13
Grupo n.º 4	A10 e A15
Grupo n.º 5	A8 e A18
Grupo n.º 6	A6 e A21

Os alunos começaram por definir o assunto da notícia, no âmbito do tema globalizador – *Bem-Estar Animal* - e escreveram-na de forma autónoma, em grupo. Durante o processo de escrita, foram apenas esclarecidas algumas dúvidas pontuais, sendo tanto o conteúdo como a redação da total autoria dos grupos. Contudo, à medida que iam terminando e apesar do trabalho já desenvolvido, ainda persistiam algumas dificuldades comuns a todos os grupos, sobretudo ao nível da estrutura da notícia e da linguagem.

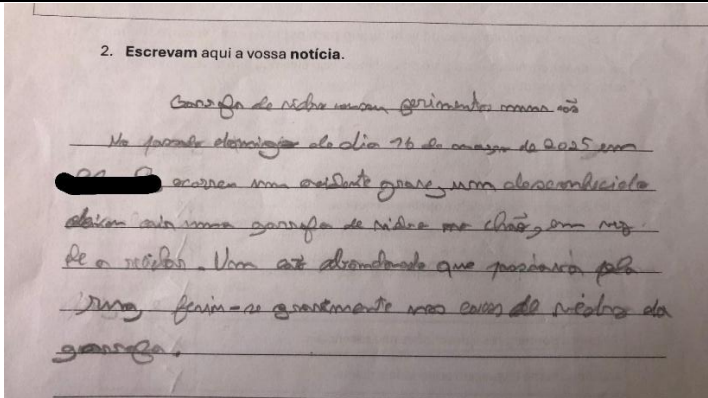
Perante esta situação, optou-se por dar *feedback* individualizado a cada grupo, com sugestões de melhoria, mas respeitando sempre o tópico inicial escolhido pelos alunos.

De seguida, será descrito todo o processo desenvolvido com cada grupo.

Começando pelo grupo n.º1, cujo título da notícia escrita é “Garrafa de vidro causa ferimentos num cão”, podemos observar uma primeira versão da notícia na tabela 17.

**Tabela 17**

*Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 1*

<b>Primeira versão transcrita da notícia</b>	<b>Primeira versão da notícia</b>
<p>Garrafa de vidro causa ferimentos num cão</p> <p>“No passado domingo de dia 16 de março de 2025 em [redacted], ocorreu um acidente grave, um desconhecido deixou cair uma garrafa de vidro no chão, em vez de a reciclar. Um cão abandonado que passou pela rua, feriu-se gravemente nos cacos de vidro da garrafa.”</p>	

Após escreverem a notícia, os alunos recorreram ao guião de autorregulação (anexo J), previamente elaborado e adaptado para este exercício, com o objetivo de rever e corrigir o seu texto. No entanto, ao preencherem o guião, assinalaram a coluna “Sim” em todos os indicadores, o que pode indiciar duas possibilidades: ou não realizaram este exercício de reflexão de forma atenta e cuidada, ou não foram capazes de reconhecer as falhas presentes no texto produzido.

Tendo em conta que a notícia apresentava algumas lacunas que os alunos não conseguiram identificar, foi dado ao grupo um *feedback* específico, o qual resultou numa segunda versão escrita da notícia, como podemos observar na tabela 18.

## Tabela 18

*Feedback e versão final da notícia do grupo n.º1*

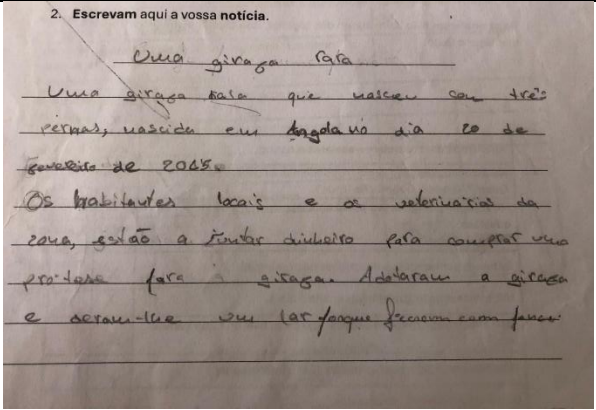
<b>Grupo n.º 1 (A9, A11 e A19)</b>	
<b><i>Feedback</i></b>	<b>Versão final da notícia</b>
<p>A vossa notícia está interessante, mas não obedece às características da notícia que estudamos, parece um texto narrativo.</p> <p>Acontecimentos importantes são alvo de notícia, nem tudo no nosso dia a dia é digno de uma notícia.</p> <p>Definam o tema relacionado com o Bem-Estar Animal.</p> <p>Façam uma notícia breve, com frases curtas, como a da tartaruga albina.</p> <p>A vossa notícia pode ser engraçada, sobre um animal por exemplo.</p>	<p>No passado domingo dia 16 de março de 2025 em [REDACTED] ocorreu um acidente grave. Uma garrafa de vidro que se encontrava no passeio ficou presa num cão de rua e causou ferimentos graves no animal. O cão ficou em mau estado e teve de ser visto por veterinário.</p>

A segunda versão da notícia demonstra alguns progressos. As frases são mais curtas e claras e há uma tentativa de focar na consequência do acontecimento. Apesar disso, ainda se verifica a utilização de expressões pouco claras, como “ficou presa num cão”, devendo esta informação ser mais objetiva e explicar de facto como é que o cão se feriu. Além disso, persistiram algumas incorreções, sobretudo do ponto de vista da pontuação.

O grupo n.º 2 escreveu uma notícia com o título “Uma girafa rara”, como podemos observar na tabela 19.

## Tabela 19

Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 2

Primeira versão transcrita da notícia	Primeira versão da notícia
<p>Uma girafa rara</p> <p>“Uma girafa rara que nasceu com três pernas, nascida em Angola no dia 20 de fevereiro de 2025.</p> <p>Os habitantes locais e os veterinários da zona, estão a juntar dinheiro para comprar uma prótese para girafa. Adotaram a girafa e deram-lhe um lar porque ficaram com pena.”</p>	

Após terminar a escrita da notícia, este grupo também assinalou a coluna “Sim” do guião de autorregulação, como pode ser observado no anexo K.

A notícia escrita por este grupo aproxima-se significativamente da estrutura adequada de uma notícia, sendo a mais bem conseguida entre todas as equipas e a que necessitou de menos alterações. Ainda assim, foi também fornecido *feedback* a este grupo, que melhorou a sua notícia, como podemos ver na tabela 20.

## Tabela 20

*Feedback e versão final da notícia do grupo n.º 2*

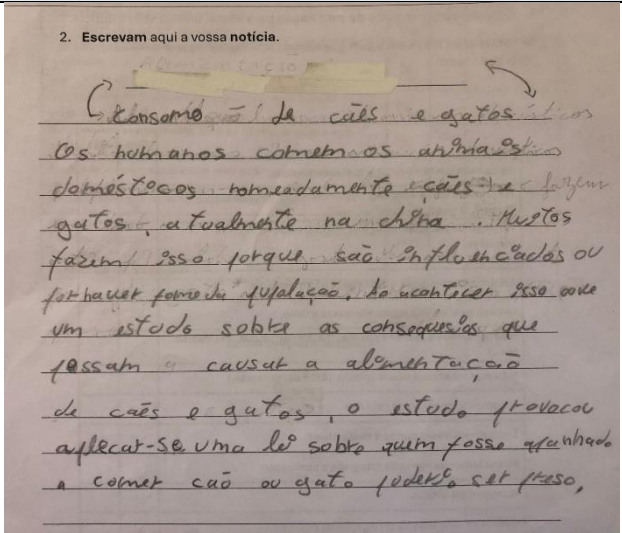
<b>Grupo n.º 2 (A13)</b>	
<b><i>Feedback</i></b>	<b>Versão final da notícia</b>
<p>Parabéns a vossa notícia está digna de ser apresentada num telejornal! Fizeram um bom trabalho.</p> <p>No entanto, certifiquem-se de que a vossa notícia obedece à estrutura do género textual e que utilizam a linguagem adequada. Atenção ao uso da vírgula e à construção das frases.</p>	<p>Uma girafa nasceu em Angola com três pernas, no dia 20 de fevereiro de 2025. Os habitantes locais e veterinários estão a juntar dinheiro para comprar uma prótese para a girafa.</p> <p>Enquanto aguardam a chegada da prótese, a girafa foi adotada pela comunidade, que vai garantir o seu bem-estar.</p>

O trabalho desenvolvido pelo grupo já demonstrava, desde a primeira versão, conhecimento acerca da estrutura da notícia e das suas marcas linguísticas. A primeira versão já obedecia aos requisitos de um texto curto e objetivo, com finalidade informativa. Por essa razão, a versão resultante do *feedback* não alterou o conteúdo e a estrutura do texto, apenas acrescentando informação e corrigindo alguns aspetos da superfície textual.

O grupo n.º 4 atribuiu o título “Consumo de cães e gatos” à notícia, como podemos verificar na primeira versão escrita na tabela 21.

**Tabela 21**

*Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 4*

Primeira versão transcrita da notícia	Primeira versão da notícia
<p>Consumo de cães e gatos</p> <p>“Os humanos comem animais domésticos nomeadamente cães e gatos, atualmente na China. Muitos fazem isso porque são influenciados ou por haver fome da população. Ao acontecer isso <i>ouve</i> um estudo sobre as <i>consequencias</i> que possam causar a alimentação de cães e gatos, o estudo provocou aplicar-se uma lei sobre quem fosse apanhado a comer cão ou gato poderia ser preso.”</p>	 <p>2. Escrevam aqui a vossa notícia.</p> <p>Consumo de cães e gatos  Os humanos comem os animais domésticos nomeadamente cães e gatos, atualmente na China. Muitos fazem isso porque são influenciados ou por haver fome da população. Ao acontecer isso <i>ouve</i> um estudo sobre as <i>consequencias</i> que possam causar a alimentação de cães e gatos, o estudo provocou aplicar-se uma lei sobre quem fosse apanhado a comer cão ou gato poderia ser preso,</p>

Mais uma vez, este grupo assinalou no guião de autorregulação a coluna “Sim” em todos os aspetos (anexo L). Desta forma, apesar das lacunas evidentes na notícia, os alunos não reconheceram as fragilidades presentes no texto que produziram. Assim, e tal como aconteceu com os restantes grupos, foi dado *feedback* com o objetivo de melhoria da notícia, como podemos verificar na tabela 22.

## Tabela 22

*Feedback e versão final da notícia do grupo n.º4*

<b>Grupo n.º 4 (A10 e A15)</b>	
<b><i>Feedback</i></b>	<b><i>Versão final da notícia</i></b>
<p>A vossa notícia está interessante, mas não se podem esquecer das características que estudamos sobre a notícia.</p> <p>Escolheram um assunto apelativo e devem continuar, mas tentem encontrar um problema para a saúde que torne o vosso tema alvo de notícia.</p> <p>Por exemplo: Um estudo desenvolvido.... Chegou à conclusão de que o consumo de animais domésticos... provoca...</p> <p>Evidenciar melhor os factos, por exemplo através de um estudo, de uma questão estatística...</p> <p>Frases muitos longas. Melhorar a construção frásica, por exemplo: Atualmente, na China, ...</p> <p>Esclareçam melhor a lei. Qual é o número da lei? Quando foi aprovada? E por quem? Quando entrou em vigor? Quantos anos pode ser preso?</p>	<p>Na China, um estudo demonstrou que o consumo de animais domésticos, como cães e gatos, aumentou. Nesse estudo, foi investigado e provado que isto ocorre, principalmente, devido à fome entre as pessoas mais necessitadas. O mesmo estudo revelou ainda que muitos desses animais consumidos estão doentes e podem prejudicar a saúde humana. Como resultado, o governo chinês aprovou a Lei n.º 53, que proíbe o consumo de animais domésticos e que quem for apanhado pode ser preso durante 3 anos.</p>

A primeira versão da notícia apresentava vários aspetos a melhorar, desde frases muitos longas, estrutura confusa e pouco clara, ausência de detalhes que sustentassem a informação e referência concreta à lei. Depois do *feedback*, o grupo mostrou empenho em melhorar a notícia, incorporando as sugestões. Na segunda versão, a linguagem

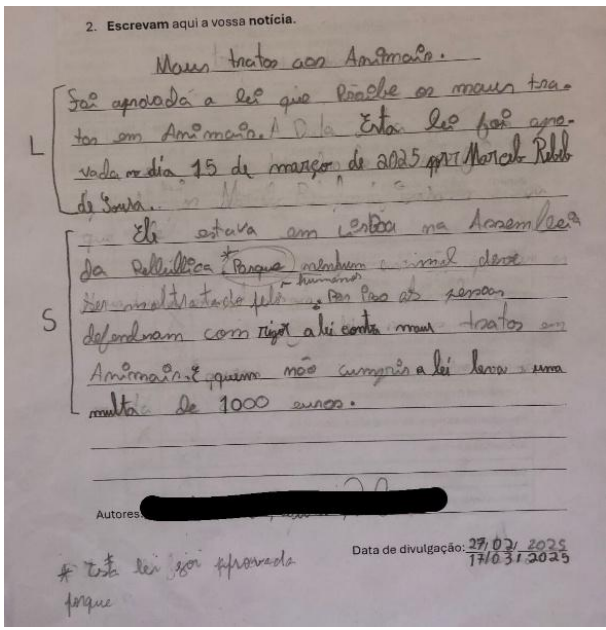
tornou-se mais objetiva, os factos passaram a estar apoiados num estudo e é feita referência à lei com informação mais detalhada.

O grupo n.º4 foi sem dúvida o que soube integrar melhor o *feedback* de forma crítica, mantendo as ideias iniciais e aproximando a segunda versão de uma notícia bem estruturada.

Relativamente ao grupo n.º 5, o título da notícia escrita pelos alunos é “Maus-tratos aos animais”, como se pode verificar na tabela 23, onde está representada a primeira versão do texto.

**Tabela 23**

*Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 5*

Primeira versão transcrita da notícia	Primeira versão da notícia
<p>Maus tratos aos animais</p> <p>“Foi aprovada a lei que <i>proibe</i> os maus tratos em Animais. Esta lei foi aprovada no dia 15 de março de 2025 por Marcelo Rebelo de Sousa.</p> <p>Ele estava em Lisboa na Assembleia da <i>Replública</i>. Esta lei foi aprovada porque nenhum animal deve ser maltratado pelos humanos. Por isso as pessoas defendem com rigor a lei contra maus tratos Animais. E quem não cumprir a lei leva uma multa de 1000 euros.”.</p>	 <p>2. Escrevam aqui a vossa notícia.</p> <p>Maus tratos aos Animais.</p> <p>L Foi aprovada a lei que <i>proibe</i> os maus tratos em Animais. Esta lei foi aprovada no dia 15 de março de 2025 por Marcelo Rebelo de Sousa.</p> <p>S Ele estava em Lisboa na Assembleia da República. Esta lei foi aprovada porque nenhum animal deve ser maltratado pelos humanos. Por isso as pessoas defendem com rigor a lei contra maus tratos Animais. E quem não cumprir a lei leva uma multa de 1000 euros.</p> <p>Autores: [Redacted]</p> <p>Data de divulgação: 27/03/2025 17/03/2025</p> <p>* Esta lei foi aprovada porque</p>

Tal como anteriormente, o grupo marcou a coluna “Sim” em todos os itens do guião de autorregulação, conforme se pode observar no anexo M.

Apesar do esforço evidente do grupo, a notícia foi, tal como as dos restantes grupos, alvo de *feedback* e revista numa segunda versão, como se pode observar na tabela 24.

**Tabela 24**

*Feedback e versão final da notícia do grupo n.º5*

<b>Grupo n.º 5 (A8 e A18)</b>	
<b><i>Feedback</i></b>	<b><i>Versão final da notícia</i></b>
<p>Parabéns pela escolha do assunto! Nota-se que fizeram um esforço para escreverem a vossa notícia, mas vamos tentar melhorá-la.</p> <p>Era importante definirem um número para lei, por exemplo: lei n.º 25 contra os maus-tratos dos animais.</p> <p>Verifiquem se a notícia que escreveram obedece às características de uma notícia.</p> <p>Desenvolvam melhor o “porquê?” e o “como?”.</p>	<p>Foi aprovada uma nova lei que proíbe os maus-tratos a animais. Esta lei foi aprovada no dia 15 de março de 2025 por Marcelo Rebelo de Sousa.</p> <p>A lei foi aprovada em Lisboa na Assembleia da República. Esta lei foi aprovada porque nenhum animal deve ser maltratado por seres humanos. Quem não cumprir a lei estará sujeito a uma multa de 1.000 euros.</p>

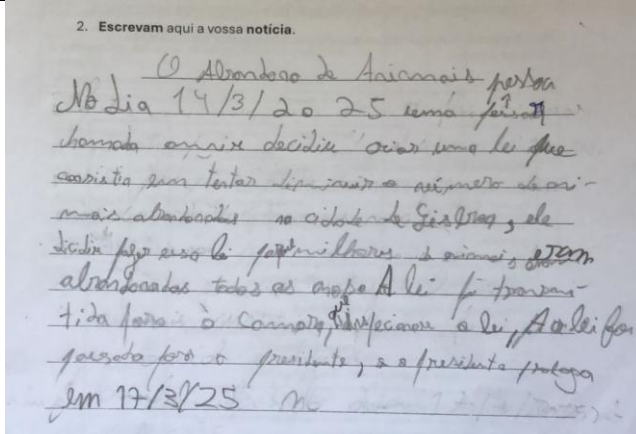
O trabalho desenvolvido pelo grupo n.º 5, sobre a nova lei que proíbe os maus-tratos a animais, revelou uma estrutura razoável desde a primeira versão. A escolha da notícia revelou-se bastante interessante e apropriada ao projeto. É perceptível que os alunos se esforçaram para organizar a informação de forma clara. No entanto, a primeira versão apresenta algumas dificuldades na organização de ideias e repetição de informação. Após o *feedback*, os alunos melhoraram o texto, recorrendo a frases mais curtas e diretas e reorganizando-o de forma mais clara e coesa, apesar de faltarem algumas vírgulas. Ficou por aperfeiçoar, ainda, a objetividade do discurso, que é pouco evidente na penúltima frase.

Apesar de ainda haver espaço para enriquecer o conteúdo, por exemplo, ao atribuir um número à lei, como sugerido, ou ao desenvolver melhor o “porquê” e o “como” da medida, existiu uma evolução positiva.

Por fim, apresenta-se a notícia do grupo n.º6, com título “O abandono de animais”. Na seguinte tabela 25 é possível analisar uma primeira versão escrita pelo grupo.

**Tabela 25**

*Primeira versão da Produção Final – notícia escrita pelo grupo n.º 6*

Primeira versão transcrita da notícia	Primeira versão da notícia
<p>O Abandono de Animais</p> <p>“No dia 14/3/2025 uma pessoa chamada amir decidiu criar uma lei que consistia em tentar diminuir o número de animais abandonados na cidade de Lisboa, ele <i>dicidiu</i> fazer essa lei porque milhares de animais eram abandonados todos os anos. A lei foi transmitida para à camara, que inspecionou a lei, A lei passada para o presidente, e o presidente <i>prologa</i> em 17/3/25.”.</p>	 <p>2. Escrevam aqui a vossa notícia.</p> <p>O Abandono de Animais por ser    No dia 14/3/2025 uma pessoa    chamada amir decidiu criar uma lei que    consistia em tentar diminuir o número de    animais abandonados na cidade de Lisboa, ele  <i>dicidiu</i> fazer essa lei porque milhares de    animais eram abandonados todos os anos. A lei    foi transmitida para à camara, que inspecionou    a lei, A lei passada para o presidente, e o presidente  <i>prologa</i> em 17/3/25.</p>

O grupo, após a escrita da notícia também recorreu à guião de autorregulação para rever a sua produção textual e reconheceu que não escreveu frases curtas e objetivas, como podemos ver no anexo N.

Mais uma vez, a notícia escrita pelo grupo foi alvo de *feedback* e revista numa segunda versão, como é possível observar na tabela 26.

## Tabela 26

*Feedback e versão final da notícia do grupo n.º5*

<b>Grupo n.º 6 (A6 e A21)</b>	
<b><i>Feedback</i></b>	<b>Versão final da notícia</b>
<p>Reconheço o vosso esforço, mas a vossa notícia precisa de ser melhorada.</p> <p>O vosso assunto é bastante interessante.</p> <p>Construam frases mais curtas e objetivas.</p> <p>Tentem evitar a repetição de palavras.</p> <p>Quem é o Amir?</p> <p>A lei só se aplica à cidade de Lisboa ou a Portugal?</p> <p>Atribuem um número à lei.</p> <p>Lembrem-se de obedecer à estrutura de uma notícia.</p>	<p>No dia 14 de março de 2025, Marcelo Rebelo de Sousa aprovou uma lei que pretende diminuir o número de animais abandonados. Esta lei n.º 89 foi aprovada em Lisboa porque milhares de animais são abandonados todos os anos, em Portugal. A lei foi promulgada na Assembleia da República. As pessoas que abandonam os seus animais podem ser condenadas a pagar uma multa de 750 euros e têm de fazer 3 meses de trabalho comunitário.</p>

O assunto escolhido para a notícia é bastante pertinente e atual e vai ao encontro ao tema trabalhado no projeto o “Bem-Estar animal”. Contudo, na primeira versão, o texto apresentava frases demasiado longas com expressões vagas (“uma pessoa chamada Amir”), com lacunas evidentes na coesão e ortografia. Faltava, também, a estrutura típica de uma notícia.

Após o *feedback*, a segunda versão evidenciou uma melhoria significativa. A notícia ficou mais clara, com aperfeiçoamento da sintaxe e com a introdução de elementos fundamentais para o cumprimento da finalidade informativa (indicação do número da lei, do local da sua aprovação e das consequências para quem desrespeitar a legislação). A substituição do protagonista fictício por uma figura real (o Presidente da República) deu maior plausibilidade ao conteúdo. É notório que o grupo soube ouvir as sugestões da professora e melhorar o seu trabalho.

Globalmente, os grupos de trabalho evidenciaram dificuldades ao nível da estrutura, sobretudo no corpo da notícia, evidenciando dificuldades em responder às questões *Como?* e *Porquê?*. Alguns grupos apresentaram ainda uma escrita próxima do género narrativo, com frases excessivamente longas e uma estrutura pouco clara. Relativamente ao guião de autorregulação, os grupos não conseguiram reconhecer nem identificar os erros presentes nas suas próprias produções escritas, o que já não era esperado tendo em conta o trabalho desenvolvido nos módulos anteriores. Este padrão observado poderá estar relacionado com falta de treino de competências de autorreflexão autónoma, sem intervenção direta do(a) docente.

No entanto, apesar das dificuldades sentidas, após o *feedback* todos os grupos melhoraram as suas produções escritas, reconhecendo as fragilidades das primeiras versões dos seus trabalhos.

## 7. Dados da Produção Final - Apresentação oral da notícia

A análise dos dados relativos às gravações das apresentações orais das notícias da PF seguiu os mesmos critérios estabelecidos para a análise das gravações da PI. A tabela 27 elenca os resultados dessa análise.

**Tabela 27**

*Análise de dados da Produção Final- apresentação oral da notícia*

Alunos	Contacto visual com a câmara	Postura	Tom de voz	Ritmo	Expressão facial	Gestos	Dicção
A6	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Nervosa.	Não faz.	Razoável.
A8	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.
A9	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Rápido.	Neutra.	Não faz.	Ao falar muito rápido, não articula bem as palavras.
A10	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.
A11	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Um pouco baixo, mas mais adequado.	Lento.	Neutra.	Não faz.	Boa.
A13	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.

A15	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.
A18	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.
A19	Manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.
A21	Manteve.	Manteve uma postura estável, mas demonstrou estar muito rígido.	Adequado.	Bom.	Neutra.	Não faz.	Boa.

Assim, na PF, todos mantiveram o contacto visual com câmara, o que reflete a importância do trabalho desenvolvido no módulo 2, pois os alunos evidenciaram consciência da importância do contacto visual com o interlocutor durante um momento de exposição oral. No que diz respeito à postura, esta foi estável e adequada em todas as apresentações, exceto na do aluno A21. Relativamente ao tom de voz, este relevou-se adequado em quase todos os casos, à exceção do aluno A11, que falou um pouco mais baixo que o desejável. O ritmo também foi apropriado em todas as intervenções, menos no caso do aluno A9, que apresentou a notícia de forma excessivamente rápida. À exceção do aluno A6, que demonstrou estar nervoso, todos os colegas mantiveram uma expressão neutra e adequada.

Relativamente aos gestos, verificou-se a ausência de gesticulação exagerada por parte de todos os alunos.

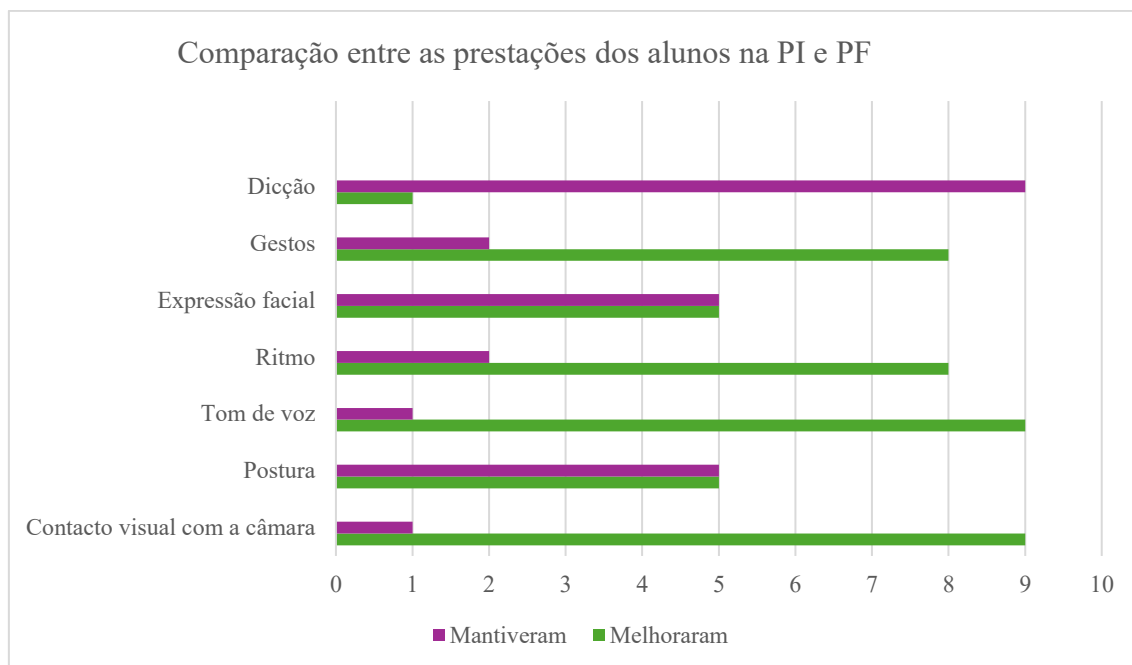
Por fim, no critério de dicção, a maioria dos alunos demonstrou bom desempenho. Apenas o aluno A6 foi classificado com dicção “razoável”, sendo identificadas algumas dificuldades de articulação que poderão estar relacionadas com o nervosismo.

## **8. Comparação entre as Produção Inicial e Produção Final- apresentação oral da notícia**

Com base na análise das tabelas preenchidas nos momentos de apresentação da PI e PF, construiu-se o seguinte gráfico de barras (figura 26) que compara os resultados dos alunos em cada critério, em ambas as prestações.

**Figura 26**

*Gráfico de comparação entre as prestações dos alunos na Produção Inicial e Produção Final*



A partir da análise do gráfico de barras, é possível afirmar que existiram melhorias em vários critérios avaliados nos dois momentos de exposição oral. Os maiores progressos registaram-se no contacto visual com câmara, no tom de voz, no ritmo e nos gestos. Relativamente à postura e à expressão facial, existe um equilíbrio entre alunos que melhoraram e alunos que mantiveram o nível de desempenho. Isto porque, em alguns casos, os alunos já demonstravam um bom desempenho desde o início. Foi este também o caso do parâmetro da dicção, em que muitos alunos registaram uma boa execução, tal como na PI. Contudo, um aluno registou melhorias.

No geral, os dados mostram uma tendência positiva, com todos os participantes a manterem ou melhorarem o seu desempenho em todos os critérios.

## **9. Avaliação do trabalho realizado**

Nesta secção, far-se-á uma análise dos dados relativos à avaliação do trabalho efetuado. Começar-se-á com a observação dos resultados da autoavaliação sobre as apresentações orais das notícias na PI (secção 9.1.) e na PF (secção 9.2.) e, por fim, far-

se-á uma análise dos resultados da avaliação feita por cada aluno, sobre as aprendizagens desenvolvidas no projeto “Telejornal de Turma” (secção 9.3.).

### 9.1. Autoavaliação na PI - apresentação oral de notícia

No momento de visualização das PI, os alunos contaram com uma grelha de autoavaliação idêntica ao guião de autorregulação construído no módulo 2 (e que serviu de guião orientador para a preparação da PF). Os parâmetros avaliados são listados na tabela 28.

**Tabela 28**

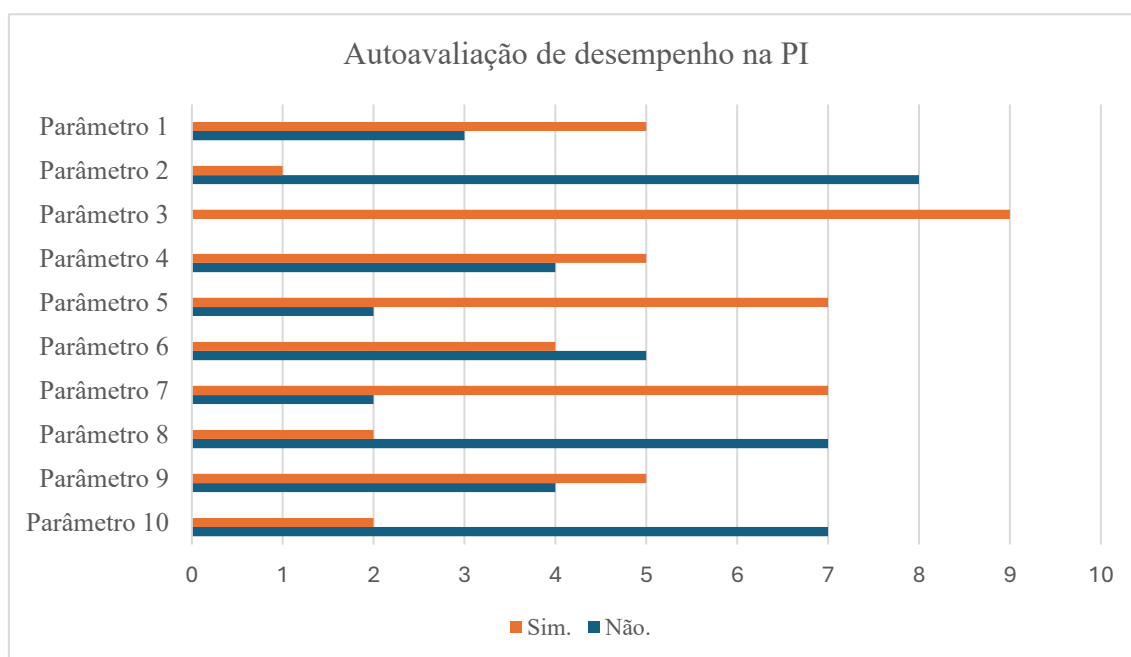
*Parâmetros de autoavaliação do desempenho na Produção Inicial*

<b>Parâmetro 1</b>	Fiz uma saudação inicial.
<b>Parâmetro 2</b>	O primeiro jornalista apresentou-se e disse o nome do telejornal.
<b>Parâmetro 3</b>	A minha notícia era curta e respondia às questões: Quem, O quê, Quando, Onde, Como e Porquê?
<b>Parâmetro 4</b>	A minha notícia era objetiva, sem opinião.
<b>Parâmetro 5</b>	O meu tom de voz foi adequado.
<b>Parâmetro 6</b>	A velocidade da minha leitura foi moderada.
<b>Parâmetro 7</b>	Pronunciei as palavras de forma clara.
<b>Parâmetro 8</b>	Apresentei uma postura corporal adequada.
<b>Parâmetro 9</b>	Mantive o olhar focado na câmara/ teleponto.
<b>Parâmetro 10</b>	Fiz uma saudação final.

A partir da análise das respostas registadas pelos alunos foi construído o gráfico representado na figura 27. Note-se que foram contabilizadas apenas as respostas de 9 dos 10 alunos que compunham a amostra estudada, pois um deles faltou no dia em que se fez este exercício de avaliação.

**Figura 27**

*Gráfico de autoavaliação do desempenho na Produção Inicial*



Fazendo uma análise entre os resultados obtidos na autoavaliação do visionamento das PI e da análise das PI é possível verificar uma divergência de respostas.

Verificou-se coincidência entre a avaliação feita pela docente e a autoavaliação dos alunos relativamente ao tom de voz e à postura.

No entanto, quanto à saudação inicial, cinco alunos afirmaram tê-la realizado, mas apenas um a fez, de facto. Relativamente à apresentação do jornalista e à menção do nome do telejornal, nenhum aluno os incluiu, embora dois tenham indicado o contrário. Também em relação à estrutura da notícia, os alunos consideraram que os textos estavam completos, curtos, objetivos e com título, *lead* e corpo, além de isentos de opinião. Ou seja, não reconheceram as suas dificuldades nestes aspetos. Na leitura, observaram-se diferenças no ritmo: alguns alunos leram demasiado rápido (como o A9), enquanto outros apresentaram uma leitura mais lenta (como o A6, A11 e A13). No entanto, apenas quatro alunos consideraram que o seu ritmo de leitura foi adequado. Relativamente ao critério do contacto visual com a câmara, a maioria dos alunos não o manteve, embora cinco deles tenham registado uma avaliação positiva neste aspeto. Finalmente, quanto à saudação final, embora dois alunos tenham indicado que a realizaram, na prática apenas um o fez.

## 9.2. Autoavaliação na PF - apresentação oral de notícia

À semelhança da autoavaliação nas PI, também no visionamento da PF (apresentação oral de notícias no Telejornal de turma) os alunos utilizaram o guião de autorregulação. Os parâmetros avaliados são listados na tabela 29.

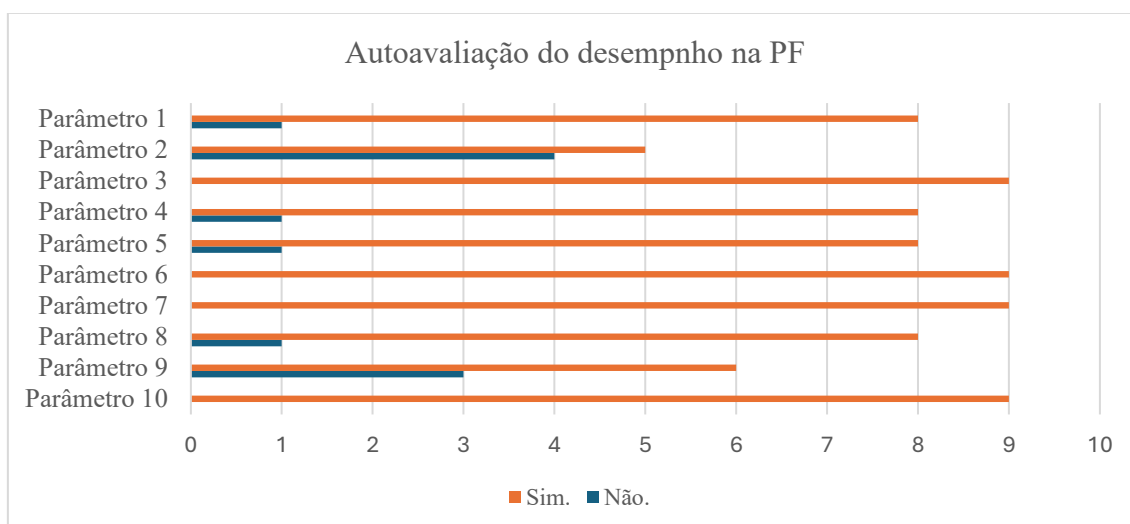
**Tabela 29**

*Legenda dos parâmetros de autoavaliação do desempenho na Produção Final*

<b>Parâmetro 1</b>	Fiz uma saudação inicial.
<b>Parâmetro 2</b>	O primeiro jornalista apresentou-se e disse o nome do telejornal.
<b>Parâmetro 3</b>	A minha notícia era curta e respondia às questões: Quem, O quê, Quando, Onde, Como e Porquê?
<b>Parâmetro 4</b>	A minha notícia era objetiva, sem opinião.
<b>Parâmetro 5</b>	O meu tom de voz foi adequado.
<b>Parâmetro 6</b>	A velocidade da minha leitura foi moderada.
<b>Parâmetro 7</b>	Pronunciei as palavras de forma clara.
<b>Parâmetro 8</b>	Apresentei uma postura corporal adequada.
<b>Parâmetro 9</b>	Mantive o olhar focado na câmara/ teleponto.
<b>Parâmetro 10</b>	Fiz uma saudação final.

**Figura 28**

*Gráfico de autoavaliação do desempenho na Produção Inicial*



Mais uma vez, foi feita uma análise, entre os resultados obtidos na autoavaliação do visionamento das PF e da análise das PF .

No que diz respeito à saudação inicial e à apresentação do jornalista, os alunos sugeriram que apenas um aluno o fizesse e optaram por não mencionar o seu nome, deixando os jornalistas no anonimato por questões de proteção de dados. Desta forma, apesar dos dados contabilizados, foi feita uma saudação inicial, mas não foi feita uma apresentação dos jornalistas (alunos).

Relativamente à estrutura das notícias, todos os alunos concordaram que as notícias eram curtas e objetivas, respondendo às questões essenciais, o que é verificável na análise da PF- redação da notícia, apesar das dificuldades sentidas pelos alunos nas primeiras versões. No critério do tom de voz, dois alunos responderam que não era adequado, o que vai ao encontro da análise feita anteriormente, onde é verificado que o aluno A11 continua a manter o tom de voz baixo. No critério relativo à velocidade da leitura, todos os alunos concordaram que mantiveram uma velocidade de leitura moderada, apesar dos alunos A9 e A11 ainda apresentarem uma velocidade inadequada. Apesar de todos os alunos terem considerado que as palavras foram pronunciadas de forma clara, os alunos A8 e A9 ainda evidenciaram algumas dificuldades. A postura corporal foi avaliada pelos alunos como adequada na maioria dos casos, à exceção de um estudante, que demonstrou estar muito rígido. Em relação ao contacto visual mantido com a câmara, 6 alunos responderam que sim e três alunos responderam que não, o que de facto não é comprovado na análise das PF, onde é possível verificar que todos os alunos mantiveram o contacto visual com a câmara.

Globalmente, verificou-se uma maior coerência entre a autoavaliação dos alunos e as observações realizadas pela docente, embora tenham surgido algumas discrepâncias pontuais em aspetos como a saudação inicial, o tom de voz e a postura corporal. No conjunto, os alunos demonstraram consciência dos critérios de avaliação e reconheceram as principais dificuldades.

### **9.3. Avaliação das aprendizagens realizadas**

Após o fim do projeto, os alunos preencheram um questionário final para avaliar as aprendizagens desenvolvidas. Os principais objetivos desta avaliação foram, em primeiro lugar, observar os vídeos da produção inicial e final do telejornal de turma. Através dessa análise, pretendeu-se avaliar a utilização adequada das marcas estruturais, linguísticas e discursivas próprias da notícia, bem como aferir a adequação da leitura, do

tom de voz, da postura e de outros elementos da comunicação não verbal. Além disso, foi também importante observar o cumprimento da estrutura definida para o telejornal.

Outro objetivo consistiu em promover a partilha de opiniões entre os alunos, de forma fundamentada e construtiva, valorizando a troca de ideias no grupo. Por fim, a avaliação teve igualmente como propósito incentivar a autoavaliação, permitindo que cada aluno identificasse as aprendizagens realizadas e reconhecesse os aspetos que ainda necessitam de aperfeiçoamento.

Desta forma, os alunos preencheram novamente uma grelha, com seguintes parâmetros, representados na tabela 30.

**Tabela 30**

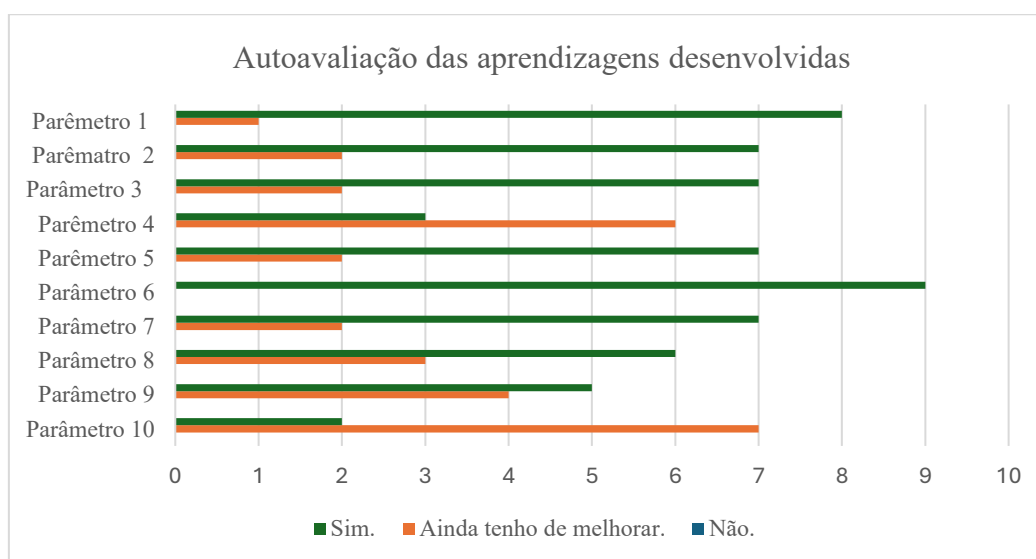
*Parâmetros de autoavaliação das aprendizagens desenvolvidas*

<b>Parâmetro 1</b>	Sei o que é uma notícia e para que serve.
<b>Parâmetro 2</b>	Identifico a estrutura da notícia (título, <i>lead</i> e corpo da notícia).
<b>Parâmetro 3</b>	Consigo distinguir facto de opinião.
<b>Parâmetro 4</b>	Sei escrever uma notícia.
<b>Parâmetro 5</b>	Reconheço a estrutura de um telejornal.
<b>Parâmetro 6</b>	Na apresentação oral da notícia, mantendo um tom de voz adequado (nem alto nem baixo).
<b>Parâmetro 7</b>	Mantenho uma velocidade de leitura moderada (nem rápida nem lenta).
<b>Parâmetro 8</b>	Pronuncio as palavras corretamente e com clareza.
<b>Parâmetro 9</b>	Mantenho uma postura adequada a um contexto formal (costas direitas, sem balançar o corpo).
<b>Parâmetro 10</b>	Consigo manter o olhar focado na câmara/ no espetador.

A análise das respostas dos alunos deu origem ao seguinte gráfico.

**Figura 29**

*Gráfico de autoavaliação das aprendizagens desenvolvidas*



Analisando o gráfico, no primeiro critério “Sei o que é uma notícia e para que serve.”, oito alunos responderam que sim e apenas um disse que não, mostrando que quase todos acreditam conhecer a função e o conceito do gênero textual notícia. O mesmo se repete no segundo critério “Identifico a estrutura da notícia (título, *lead* e corpo da notícia).”, também com sete respostas positivas e duas negativas, o que indica que a maior parte dos alunos defende já ser capaz de reconhecer a forma como uma notícia se organiza.

No terceiro critério, sete alunos sentem-se capazes de fazer essa distinção, mas dois admitem ter dúvidas. No quarto critério “Sei escrever uma notícia”, as respostas positivas descem para três, enquanto seis alunos assumem não se sentir preparados para escrever seguindo as regras deste gênero textual.

No quinto critério “Reconheço a estrutura de um telejornal”, sete alunos responderam que sim, enquanto dois responderam que não, mostrando que a maioria reconhece como se organiza um telejornal. No sexto critério “Na apresentação oral da notícia, mantendo um tom de voz adequado (nem alto nem baixo”, todos os alunos responderam que sim, apesar de não ser o verificado. No sétimo critério “Mantenho uma velocidade de leitura moderada (nem rápida nem lenta)”, sete alunos responderam que sim, mas dois alunos admitiram que ainda têm de melhorar. No oitavo critério “Pronuncio

as palavras corretamente e com clareza.”, obtiveram-se seis respostas positivas, mas três alunos reconheceram que ainda conseguem evoluir. No nono critério “Mantenho uma postura adequada a um contexto formal (costas direitas, sem balançar o corpo)”, apesar da evolução registrada, quatro alunos admitem ainda conseguir melhorar e cinco respondem de forma positiva. Por fim, no décimo critério “Conseguo manter o olhar focado na câmara/ no espectador.”, os alunos indicaram no gráfico que ainda têm de melhorar neste aspeto.

Em suma, não se verificou, como seria expectável, uma correspondência total entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação da docente sobre os respetivos desempenhos. No entanto, foi evidente o progresso nas aprendizagens feitas pela amostra e pela turma na sua globalidade. Ao longo das sessões, foi notória a maior consciencialização dos alunos para a necessidade de obedecer às características do género textual, quer na escrita quer no contexto de oralidade formal. Observou-se maior empenho na reformulação de textos escritos e orais, associada a uma maior sensibilização para a importância da linguagem não verbal para a eficácia e adequação comunicativas, em contextos formais de interação oral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo será realizada uma síntese do projeto de investigação relatado ao longo do relatório, articulando os dados obtidos no estudo com os referenciais teóricos considerados mais relevantes para a análise. Por fim, será feito um balanço geral do projeto, refletindo sobre o seu desenvolvimento, as dificuldades e as aprendizagens que decorreram deste percurso.

O objetivo desta investigação foi o de compreender as potencialidades do telejornal de turma no desenvolvimento de competências orais, de escrita e de leitura dos alunos, através da exploração do género textual notícia, com recurso a uma Sequência Didática. As questões de investigação foram as seguintes:

- i. Quais as principais dificuldades manifestadas pelos alunos nos domínios da expressão oral, da leitura e da escrita em contextos formais de comunicação?
- ii. De que modo a criação e implementação de um telejornal de turma contribuiu para o desenvolvimento integrado das competências de expressão oral, leitura e escrita?

Relativamente à metodologia de investigação, apresentada no capítulo 2, foram adotadas duas abordagens complementares que permitiram a recolha dos dados necessários ao desenvolvimento deste estudo: a investigação sobre a prática e a investigação qualitativa. Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática pressupõe que o trabalho docente envolve uma “exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação” (p.5). Já a investigação qualitativa, conforme referem Sousa e Baptista (2011), “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores” (p.11).

A análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva, baseada nas informações obtidas junto dos alunos e da professora cooperante, complementadas pela recolha documental, pela observação participante e pelo inquérito por entrevista.

No que diz respeito à intervenção, a SD foi planeada de forma flexível, tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos, uma vez que cada módulo foi elaborado com base nas necessidades identificadas no módulo anterior. A Apresentação da Situação destinou-se a apresentar o projeto aos alunos “Pequenos Repórteres - Grandes Notícias”, onde os alunos foram desafiados a criar um telejornal de turma sobre o Bem-Estar Animal, que se tratava de um tema de um cenário de aprendizagem da turma. Após a Apresentação da Situação, na PI, os alunos escreveram uma notícia individualmente e de forma

autónoma sobre um assunto/ acontecimento à escolha sobre o Bem-Estar Animal. Posteriormente, uma amostra de dez alunos procedeu à gravação da notícia escrita na PI.

No módulo 1 - “*Vamos explorar uma notícia escrita!*” e no módulo 2 - “*Vamos observar uma notícia do telejornal!*”, foram trabalhados aspetos relacionados com a notícia enquanto género textual escrito e apresentação oral formal, em contexto televisivo. Na PF, os alunos voltaram a escrever uma notícia, desta vez em grupos de trabalho, mantendo-se a análise de uma amostra de dez participantes. À semelhança do que ocorreu na PI, os alunos procederam à gravação da notícia elaborada, com vista à criação do Telejornal de Turma.

Começar-se-á por tecer algumas considerações sobre o domínio da escrita, passando-se, posteriormente, ao domínio do oral.

Na notícia redigida pelos alunos na PI e tendo em conta os indicadores de desempenho definidos, verificou-se que os alunos apresentaram algumas dificuldades na produção deste género textual. Todos os participantes atribuíram um título às suas notícias, embora nem sempre este fosse o mais adequado. Contudo, foi no corpo da notícia onde foram observadas mais dificuldades. Observou-se ainda que, em algumas produções, os alunos recorreram a expressões típicas do discurso oral, a linguagem figurada e, por vezes, a um discurso valorativo ou opinativo.

No Módulo 1 – “*Vamos explorar uma notícia escrita!*” procurou-se fazer face às dificuldades identificadas na PI, essencialmente na escrita de um exemplar do género textual notícia. Assim, começou-se pela análise de um texto-modelo, para recordar as características do género. De um modo geral, os alunos compreenderam o assunto e o conteúdo da notícia apresentada, e conseguiram identificar as informações mais importantes. Ainda assim, alguns continuaram a revelar dificuldades, principalmente em distinguir factos de opiniões e em usar uma linguagem adequada ao género textual. Globalmente, o trabalho com um texto modelar, aliado aos exercícios orientados, à discussão em grupo e à elaboração de um guião para apoiar a escrita, tiveram um impacto positivo. Este módulo ajudou os alunos a reconhecer as suas dificuldades e a construção do guião para a escrita da notícia contribuiu para uma maior consciência sobre os aspetos que precisavam de aperfeiçoar.

No que diz respeito à análise da notícia redigida pelos alunos na PF, e considerando os mesmos indicadores da PI, os grupos de trabalho, apesar de todo o percurso desenvolvido, continuaram a evidenciar dificuldades em responder às questões

“Como?” e “Porquê?”, no corpo do texto. Além disso, alguns grupos apresentaram ainda textos pouco organizados, com frases longas, aproximando-se de textos narrativos.

Deste modo, é possível afirmar que os alunos, numa primeira versão da notícia, não melhoraram significativamente o seu desempenho na escrita, continuando a apresentar diversas dificuldades, mesmo após todo o trabalho desenvolvido. Foi, por isso, necessário recorrer a *feedback* individualizado para alcançar um produto final mais próximo do esperado. Com a implementação desta estratégia, os grupos conseguiram aperfeiçoar as suas produções, demonstrando alguma capacidade para reconhecer e corrigir as limitações presentes nas primeiras versões dos seus textos.

Refletindo agora sobre o trabalho desenvolvido em torno do domínio da oralidade, a análise da apresentação oral da notícia realizada na PI teve em consideração aspetos relacionados com a estrutura (existência de saudação inicial e final) e com a linguagem não verbal (contacto visual mantido com a câmara, postura, tom de voz, ritmo, expressão facial, gestos e dicção). Considerando a tabela de análise da PI – *Apresentação oral da notícia* e a amostra de dez alunos, procedeu-se à interpretação dos resultados obtidos. De modo geral, os resultados mostraram que os alunos tinham uma consciência inicial dos aspetos não verbais na apresentação oral, embora ainda revelassem algumas lacunas na execução. Apesar de existirem desempenhos mais consistentes, a maioria evidenciou fragilidades, o que reforçou a importância de trabalhar a linguagem não verbal no contexto escolar.

A ausência de saudações iniciais e finais adequadas ao contexto de apresentação no telejornal demonstraram que os alunos não estavam familiarizados com as normas de abertura e de encerramento que caracterizam a oralidade formal. Além disso, verificou-se que a maioria dos alunos apresentou dificuldades em manter o contacto visual com a câmara. Essa ausência de contacto pode comprometer a eficácia da comunicação e a ligação estabelecida com o público. Do mesmo modo, a postura corporal revelou-se instável em vários casos, refletindo nervosismo e falta de confiança. Registaram-se, também, falhas na adequação no tom de voz, na dicção e no ritmo. No que diz respeito à expressão facial, alguns alunos assumiram uma postura de rigidez, enquanto noutros registaram uma expressividade excessiva. Relativamente aos gestos, as expressões demasiado alegres ou os gestos excessivos revelaram desconhecimento sobre a serenidade que deve ser uma apresentação em contexto formal. Os resultados da análise indicaram a necessidade de uma intervenção pedagógica focada no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal em contexto de maior formalidade.

Em relação à análise da apresentação oral final, esta teve em consideração os mesmos critérios de análise da PI. De um modo geral, a observação dos dados revelou uma evolução significativa nas competências orais dos alunos, observando-se apresentações mais seguras e conscientes. Todos mantiveram o contacto visual com a câmara, evidenciando a importância do trabalho desenvolvido no módulo 2. A postura e o tom de voz foram, na maioria dos casos, adequados, assim como o ritmo e a expressão facial. Verificou-se ainda uma gesticulação mais controlada e uma dicção globalmente clara, o que demonstra uma melhoria nos aspetos paralinguísticos e cinésicos da comunicação oral.

Fazendo uma análise comparativa entre os resultados obtidos na PI e PF, os alunos evidenciam uma evolução positiva nos diferentes critérios de avaliação da expressão oral. Os progressos mais significativos ocorreram no contacto visual, no tom de voz, no ritmo e na utilização dos gestos. No que respeita à postura e à expressão facial, observou-se um equilíbrio entre melhorias e manutenção do desempenho, dado que alguns alunos já revelavam um bom domínio desde o início. A dicção foi o aspeto que se manteve constante, uma vez que os alunos já apresentavam resultados positivos desde o início. Resumidamente, os dados apontam para uma tendência geral de consolidação e aperfeiçoamento das competências orais, embora ainda persistam algumas dificuldades que requerem continuação do trabalho.

Assim, é possível responder à primeira questão de investigação definida neste estudo: *Quais as principais dificuldades manifestadas pelos alunos nos domínios da expressão oral, da leitura e da escrita em contextos formais de comunicação?*

No domínio do oral, globalmente, os alunos demonstraram dificuldades na manutenção de uma postura adequada ao contexto formal, no contacto visual, no ritmo e na dicção. Na leitura, evidenciaram-se fragilidades no ritmo, na expressividade e na compreensão do escrito, sobretudo no que se refere à distinção entre factos e opiniões. Na escrita, além de problemas evidentes no domínio da correção linguística (ortografia, acentuação, construção frásica), os alunos registaram lacunas relativas às especificidades estruturais e linguístico-discursivas do género textual notícia.

No que se refere à segunda questão de investigação: *De que modo a criação e implementação de um telejornal de turma contribui para o desenvolvimento das competências de expressão oral, leitura e escrita?* os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica permitem afirmar que o telejornal de turma teve um impacto positivo. A participação dos alunos nas diferentes etapas do projeto, desde a planificação

e redação das notícias até à leitura e apresentação em contexto televisivo, favoreceu uma maior confiança, fluência e adequação do discurso ao contexto formal. Embora os resultados no domínio da escrita não tenham sido tão positivos, é possível reconhecer uma evolução, ainda que mais moderada.

Importa salientar que a criação do telejornal de turma e a sua implementação através de uma SD permitiram operacionalizar diversos objetivos das AE, promovendo simultaneamente o desenvolvimento integrado da oralidade, leitura e escrita, uma vez que, ao trabalhar o género textual notícia, os alunos mobilizaram competências em todas essas áreas. Este projeto permitiu também o desenvolvimento de dimensões previstas no PASEO, nomeadamente a autonomia e responsabilidade, o pensamento crítico e criativo, e a capacidade de comunicar de forma clara e adequada a diferentes contextos e finalidades. Assim, a abordagem ao género notícia, num Telejornal de Turma, revelou-se uma oportunidade para promover aprendizagens significativas, articulando as AE e o PASEO de forma coerente e prática.

A sequência didática, alicerçada nos princípios do Interacionismo Discursivo (brevemente explicitado no capítulo 1), constituiu uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem. Esta abordagem permitiu orientar o trabalho de forma estruturada, articulando a leitura, a escrita e a oralidade num processo de aprendizagem significativo para a criação do telejornal de turma.

Adicionalmente, a reflexão sobre a experiência enquanto professora estagiária evidencia que este percurso constituiu, acima de tudo, um momento de significativa aprendizagem e descoberta. Destaca-se, em primeiro lugar, o papel fundamental da professora cooperante, cuja disponibilidade, flexibilidade e colaboração foram determinantes para a implementação do projeto. Sem este apoio constante, a concretização do telejornal de turma não teria sido possível. Relativamente à turma, verificou-se, nas primeiras tarefas, alguma apreensão devido ao ritmo de trabalho, que se revelou lento e dificultou o progresso do projeto dentro do tempo previsto. No entanto, com o decorrer das sessões, os alunos melhoraram a sua cadência de trabalho, envolvendo-se de forma ativa no projeto e contribuindo para o seu sucesso. Apesar das dificuldades iniciais, a participação e o empenho de todos os alunos mostraram-se determinantes, permitindo estabelecer uma relação positiva ao longo do processo.

Um dos aspetos mais desafiantes foi, sem dúvida, a gestão do tempo. A realização do projeto exigiu uma organização cuidadosa das aulas e um planeamento rigoroso para articular todas as etapas da sequência didática. Desde o início, a proposta de criar um

telejornal revelou-se ambiciosa, considerando as limitações do estágio, tanto em termos de tempo como de disponibilidade da professora cooperante. Ainda assim, tratou-se de um desafio que valeu a pena: as semanas de trabalho foram intensas, mas também proporcionaram muitas aprendizagens, conquistas e desenvolvimento, tanto para os alunos como para a professora estagiária.

Esta experiência permitiu a refletir sobre o papel do professor na sociedade atual. Como defende Nóvoa (1992), é fundamental formar

professores que não se limitem a imitar os outros professores, mas que se comprometam na educação de crianças numa nova sociedade; professores que participem de um sistema que os valoriza, e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento (p. 29).

Esta perspetiva reforça a importância de uma docência crítica, criativa e reflexiva, capaz de promover práticas pedagógicas inovadoras e centradas no desenvolvimento dos alunos.

Globalmente, considera-se que os resultados obtidos neste breve projeto evidenciaram a relevância de promover práticas pedagógicas que integrem diferentes domínios da língua, desde a oralidade à escrita. Esta perspetiva reforçou também a importância de uma docência crítica, criativa e reflexiva, capaz de fomentar metodologias diversificadas que consigam atrair o aluno para uma posição mais ativa na construção do seu próprio conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Alcorta, M. (2001). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon: un outil pour écrire. In M. Brossard & J. Fijalkov (Eds.), *Apprendre à l'école: Perspectives piagétienes et vygotkiennes* (pp. 123–151). Presses universitaires de Bordeaux.
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita: Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32(1), 5–22. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/841/pdf>
- Alves Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação: Temas de aprofundamento científico* (pp. 373–406). Climepsi
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, F. S., & Suassuna, L. (2020). Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. *Letras*, (edição especial), 97–112. <https://doi.org/10.5902/2176148538796>
- Bakhtin, M. (1989). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.; 6ª ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Benassi, M. V. B. (2009). O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In *Anais do III Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários – CELLI* (pp. 1791–1799). Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Braga, A., Ferreira, R., Vargas, S., & Rolla, A. (2008). *Oralidade em sala de aula*. Universidade Luterana do Brasil. <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/letras/355.pdf>

- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bueno, L. (2008). Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. *Anais do I SIMELP*. <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>
- Bueno, L., Álvares Pereira, L., Guimarães de Almeida, L., Araújo e Sá, M. H., & Marcelino, L. (Orgs.). (2023). *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz* [E-book]. Pontes Editores.
- Carreira, I. P. (2023). *Refletindo e investigando sobre a eficácia da sequência didática orientada para a apropriação do género apresentação oral com alunos do 5.º ano do 2.º CEB* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/entities/publication/ec4dc617-c661-4b93-8bab-1903d3026a6d>
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21956>
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 9(27), 186–206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques*. Éditions du Seuil.
- Coutinho, A. (2019). *Texto e(m) linguística: Teorias, cruzamentos, aplicações*. Colibri.
- Coutinho, A., Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2. Gêneros de texto e ensino da escrita. In L. Álvares Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183–200). UA Editora – Universidade de Aveiro. [https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa\\_alvares\\_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf](https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf)
- Crespo, E. (2016). *A Oralidade no 2º ciclo – Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1637>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais Português 6.º ano I 2.º ciclo*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais Português 5.º ano I 2.º ciclo*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). O gênero do texto: uma ferramenta didática para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (139-140), 179–198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In J. Dolz & C. Gagnon (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95–128). Mercado de Letras.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2015). *O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita*. In L. Bueno & T. da Conceição Costa-Hübes (Eds.), *Gêneros Orais no Ensino* (pp. 23–56). Mercado de Letras. [file:///C:/Users/inesc/Downloads/DOLZ\\_GAGNON\\_2015.pdf](file:///C:/Users/inesc/Downloads/DOLZ_GAGNON_2015.pdf)
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *A psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do português língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. ASA.
- Gradim, A. (2000). *Manual de Jornalismo* [Série Estudos em Comunicação]. Universidade da Beira Interior / Livros Labcom. <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/gradim-anabela-manual-jornalismo-2.html>
- Gomes, M. S. C. (2017). *A oralidade no processo de ensino-aprendizagem do português no ensino secundário* [Master's thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório uBibliorum. <https://ubibliorum.ubi.pt/entities/publication/bf8a42c7-3ee8-4aa7-8f43-70468bc1c6c8>  
[https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – ENAPP* (pp. 59–70). Associação de Professores de Português. [https://appform.pt/13ENAPP/c03\\_Noemia\\_Jorge\\_Exp\\_oral.pdf](https://appform.pt/13ENAPP/c03_Noemia_Jorge_Exp_oral.pdf)

- Jorge, N., & Carreira, I. (2023). *Afinal, o que é uma apresentação oral?* *Palavras*, 2(1), 33–44. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/168>
- Jorge, N., & Cardoso, M. I. (2022). *Dispositivos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem de géneros textuais no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)* [Paper presentation]. 2.º Congresso Internacional Literacias do Século XXI, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/b477348f-2e29-4f1c-b25c-117a4c16daa6>
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita: O género entrevista no 3.º ano de escolaridade. *Revista de Letras*, 41(2). <https://doi.org/10.36517/revletras.41.2>
- Koche, V. S., Marinello, A. F., & Boff, O. M. B. (2011). *Estudo e produção de texto: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Vozes.
- Lages, N. (2000). *Estrutura da notícia* (5.ª ed.). Ática
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras: Falar, ler e escrever nas aulas*. Edições Asa.
- Mantha, S., & Sivaramakrishna, K. (2006). *Handbook of communication skills: Soft skills for public managers*. Centre for Good Governance. <https://www.cgg.gov.in>
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica* (5.ª edição). Editora Atlas.
- Marcushi, L. A., (1997). Oralidade e escrita. Conferência de abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6323097.pdf>
- Marques, C. (2023). *O ensino da oralidade*. *Palavras – Revista da Associação de Professores de Português*, (60-61), 163–166. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.166>
- Martins, G. d’O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Ação*. Porto Editora.

- Mateus, M. H. M., Faria, I. H., & Duarte, I. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Editorial Caminho.
- Mateus, S. (2022). *Manual prático de assessoria de imprensa*. LabCom. [https://labcomca.ubi.pt/wp-content/uploads/2022/09/202201\\_ManualAssImprensa\\_SamuelMateus.pdf](https://labcomca.ubi.pt/wp-content/uploads/2022/09/202201_ManualAssImprensa_SamuelMateus.pdf)
- Miranda, F. (2012). *Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem*. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/07/2012\\_Miranda\\_Os-g%C3%AAneros-de-texto-na-din%C3%A2mica-das-pr%C3%A1ticas-de-linguagem.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/07/2012_Miranda_Os-g%C3%AAneros-de-texto-na-din%C3%A2mica-das-pr%C3%A1ticas-de-linguagem.pdf)
- Monteiro, C., Viana, F. L., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111–138. <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de Implementação do programa de português do ensino básico: Escrita. ME/DGIDC. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- OCDE. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Peel, M. (1992). *A comunicação com sucesso*. Editorial Presença.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013). *Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática*. Universidade de Aveiro. [https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa\\_alvares\\_pereira/27-AtasCongInt\\_DefSeqEnsino\\_VF.pdf](https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/27-AtasCongInt_DefSeqEnsino_VF.pdf)
- Pereira, T. T. C. (2010). *Um retrato dos jornalistas políticos em Portugal* [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1675>
- Pinto, M. (2023). *Sequência didática do género história de aventuras Onde está o bolo?* In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno, & E. Lousada (Eds.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz* (pp. 33–53). Pontes Editores. <https://doi.org/10.29327/5328493>
- Pinto, M. O. (2018). *Modelo didático do género exposição escrita: identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os*

- alunos produzem*. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 34(4), 1213-1241. [https://www.researchgate.net/publication/329473877\\_Modelo\\_didatico\\_do\\_genero\\_exposicao\\_escrita\\_identificacao\\_e\\_avaliacao\\_dos\\_resultados\\_da\\_sua\\_implementation\\_na\\_qualidade\\_dos\\_textos\\_que\\_os\\_alunos\\_produzem](https://www.researchgate.net/publication/329473877_Modelo_didatico_do_genero_exposicao_escrita_identificacao_e_avaliacao_dos_resultados_da_sua_implementation_na_qualidade_dos_textos_que_os_alunos_produzem)
- Pinto, M. O. (2020). *Escrever para aprender a expor no ensino básico: Construindo o modelo didático do gênero exposição escrita*. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17.
- Pinto, M. O., & Pereira, L. Á. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das concepções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109–139. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37449632006.pdf>
- Peel, M. (1992). A comunicação com sucesso. Lisboa. Editorial Presença.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l’enseignement du français: Un premier repérage. *Repères*, 22, 3–18.
- Prieto, G. (2014). Principais indicadores não verbais. In *Falar em público: Arte e técnica oratória* (pp. 180–187). Escolar Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). [https://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigar\\_nossa.pdf](https://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigar_nossa.pdf)
- Ponte, J. P. (2002). *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*. Associação de professores de matemática.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revistas de la Universidad de Granada*, (pp. 1-28).
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/8c380c4b-31be-41a8-80e8-208deb8f7730>
- Redondo, E. C. G. (2019). *A expressão oral em sala de aula: ensino da exposição oral no 1.º ano de escolaridade* [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/52dbf69e-53fa-4020-86f0-f927159e439d>

- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Themudo, A., Cabral, C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>
- Reis, I. C. D. (2018). *A sequência didática no ensino do género exposição oral: Uma experiência no 3.º ano do 1º ciclo do ensino básico* doutoramento [Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum <http://hdl.handle.net/10400.26/25520>
- Sá, P., Costa, A., Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação recolha de dados* (volume 2). Universidade de Aveiro.
- Santos, T. C. dos, & Trentin, R. C. (2021). *O trabalho com o género notícia no Ensino Fundamental II: uma proposta de sequência didática* [Master's thesis, Instituto Federal do Espírito Santo]. Repositório IFES. <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1553>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Réperes. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (15), 27–40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/oraloriginal.pdf>
- Silva, M. A. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, P. H. (2017). A notícia em telejornal: caracterização de um género oral. *Olhares & Trilhas*, 19(2), 67–94. <https://doi.org/10.14393/OT2017v19.n.2.86-112> <https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/download/40425/21533/169703>
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. Almedina.
- Silva, O. D., & Santana, W. K. F. de. (2025). *O interacionismo sociodiscursivo e a produção de textos a partir da sequência didática*. *Revista do SELL – Estudos Linguísticos e Literários*, 13(1), 151-164. <https://doi.org/10.18554/pnqqe195>
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_de\\_cifrao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_de_cifrao.pdf)

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.  
<https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios—Segundo Bolonha (5.a Edição)*. PACTOR.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

## ANEXOS

### **ANEXO A – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no projeto de investigação**

Venho por este meio informar que está a decorrer o estágio de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A professora estagiária Inês Monteiro irá acompanhar a turma na disciplina de Português.

Neste sentido, uma das atividades previstas será a gravação de uma notícia escrita pelos alunos. Esse trabalho irá possibilitar ao aluno o visionamento e a análise crítica da sua própria apresentação oral, funcionando como um instrumento de autoavaliação da sua prestação. Este processo permite que cada aluno identifique pontos fortes e áreas a melhorar, com foco em aspetos específicos como postura, vocabulário e linguagem. Posteriormente, esta gravação servirá para compreender e analisar a evolução dos alunos na comunicação.

Esta atividade será inserida no cenário de aprendizagem que a turma está a desenvolver - "Pequenos gestos, grandes mudanças" e, neste caso, "Pequenos repórteres, grandes notícias".

Importa referir que as gravações não serão publicadas nem partilhadas em qualquer plataforma e apenas a professora estagiária Inês Monteiro terá acesso a elas.

Desta forma, serve o presente *e-mail* para solicitar a sua autorização para que o seu educando possa participar nesta atividade (gravação das notícias).

Se possível, responda ao *e-mail* dizendo:

Autorizo que o meu educando participe na gravação da atividade "Pequenos repórteres , grandes notícias".

ou

Não autorizo que o meu educando participe na gravação da atividade "Pequenos repórteres , grandes notícias".

Grata pela atenção

A professora cooperante.

---

Após a resposta de todos os Encarregados de Educação é possível afirmar que todos os alunos estão autorizados a participar na gravação da atividade "Pequenos repórteres , grandes notícias".

A professora cooperante.

3/04/2025

## **ANEXO B – Guião da entrevista à professora cooperante**

Entrevista à Professora Cooperante, adaptada de Reis (2018).

### **1. Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado**

Esclarecer o entrevistado sobre o projeto de investigação e o objetivo da entrevista;

Assegurar o carácter anónimo e confidencial dos dados;

Pedir autorização para gravar a entrevista.

### **2. O domínio da Oralidade na prática de docente**

Questões:

- a. Considera importante o ensino da oralidade?
- b. Que atividades de oralidade costuma realizar com os alunos?
- c. Com que frequência desenvolve atividades de oralidade?
- d. Que atividade de oral já foram realizadas?
- e. Estão habituados a fazer apresentações orais?

### **3. Planificação e avaliação da oralidade**

Questões:

- a. As atividades de oralidade são objeto de planificação?
- b. Como são avaliadas as atividades de oralidade?
- c. São usados instrumentos específicos de avaliação da oralidade? Como por exemplo, tabelas?

### **5. Projetos/ cenários de aprendizagem**

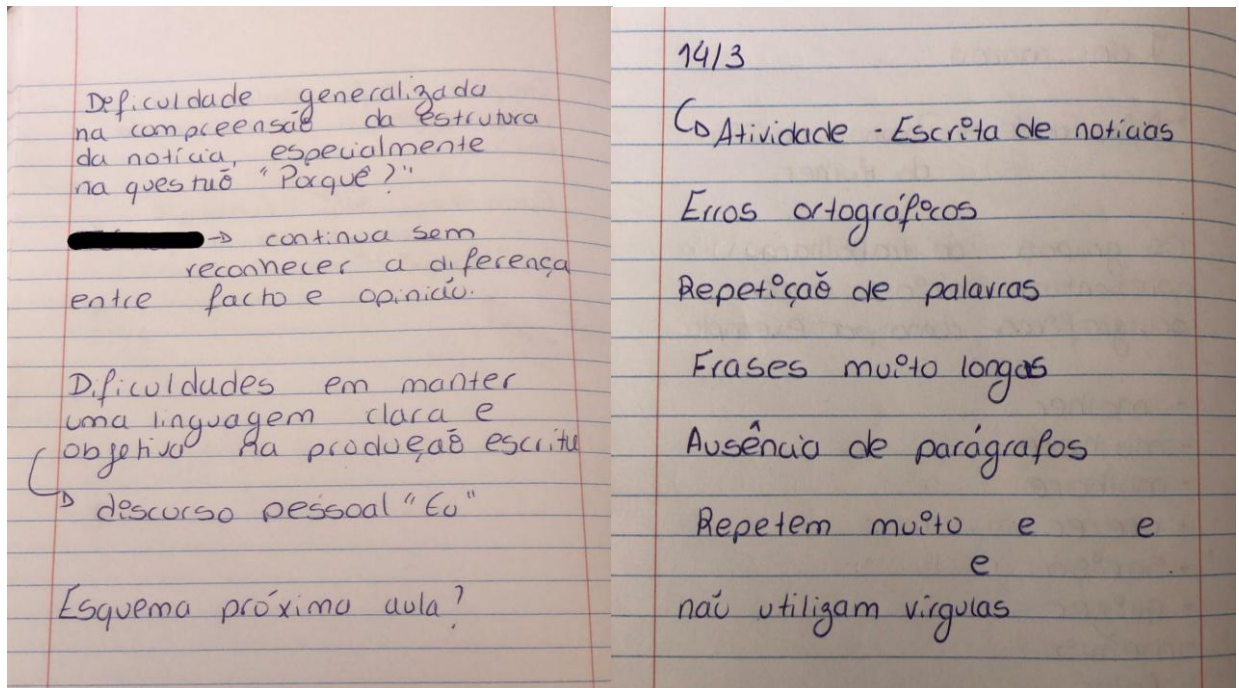
Questões:

- a. Os alunos costumam envolver-se ativamente nos projetos e cenários de aprendizagem? Como descreve a participação deles?
- b. Já trabalhou com o género textual “notícia” neste tipo de contexto de aprendizagem? Ou utilizou-o em outro momento? Se sim, como?

### **6. Agradecer e valorizar a colaboração do entrevistado**

Muito obrigado pela colaboração e disponibilidade!

## ANEXO C - Exemplos de algumas notas de campo



## ANEXO D – Orientações para escrita da notícia – PI.

### Lembra-te:

- Tens de atribuir um **título** à tua notícia;
- Menciona o **impacto** da lei, explicando **como protege os animais**.
- Inclui detalhes como:
  - Quem aprovou a lei?
  - Quando aprovou?
  - Onde foi aprovada?
  - Como?
  - Porquê?
- Refere a **importância** desta **nova lei**.
- No final, **assina** com a **data** e o teu **nome** como jornalista.



**A tua notícia não deve ser muito extensa. Deves ser claro(a) e objetivo(a).**

## ANEXO E – Notícia: “Gato salvo no furacão Matthew ganha família e torna-se “estrela”.

1. Lê atentamente a seguinte notícia.

### Gato salvo no furacão Matthew ganha família e torna-se “estrela”

Com poucas semanas de vida, Pipes sobreviveu ao furacão Matthew e foi resgatado. Uma “camisola” improvisada e uma foto partilhada nas redes sociais tornaram-no um gatinho com sucesso.



Depois de ser retirado dos escombros de uma casa, após o furacão Matthew atingir a cidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, no dia 8 de outubro, o pequeno gato foi levado para o hospital.

A assistente Sarah decidiu tirar uma foto ao pequeno gato e publicá-la.

A publicação foi um sucesso, devido ao número elevado de gostos e partilhas, e um casal com dois filhos dirigiu-se ao hospital para saber se este tinha algum gato para adotar. Sarah apresentou-o à família que, de imediato, se interessou pelo gatinho.

Pipes continua a fazer furor na internet com a sua “camisola-meia” e ganhou também uma nova amiga, Amelie, a cadela da família.



<https://vi.lol.pt/noticias/acredite-se-quiser/animais/gato-salvo-no-furacao-matthew-ganha-familia-e-torna-se-estrela> (consultado a 17-02-2025 e adaptado).

**ANEXO F - Tabela preenchida pelos alunos, com as informações da notícia sobre o gato Matthew**

<b>Título da notícia:</b>
<b>Lead</b>
<b>Quem?</b>
<b>O quê?</b>
<b>Quando?</b>
<b>Onde?</b>
<b>Corpo da notícia</b>
<b>Porquê?</b>
<b>Como?</b>

## ANEXO G - Quadro-síntese das aprendizagens realizadas



Concluí que...



Faz uma **pesquisa em grupo** para preencheres o seguinte.

**Assinala** com um **X** a resposta correta. **A notícia é um género textual**

a) literário.

b) não – literário.

**O que é uma notícia?**

---

---

---

**Assinala** com um **X** todas as alíneas que estão corretas. **A linguagem de uma notícia deve ser**

a) clara.

b) agressiva.

c) lenta.

d) objetiva.

**Estrutura da notícia:**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Conteúdo:**

A notícia apresenta informações

---

---

---

**Facto:**

Um facto corresponde a

---

---

**Opinião:**

Uma opinião corresponde a

---

---

## **ANEXO H - Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante**

Data da entrevista: 13/03/2025

Local: sala de professores.

Hora: 14:25

### **Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado**

**Inês:** Boa tarde professora, esta entrevista vai ser integrada no meu projeto de investigação que tenho vindo a desenvolver ao longo das aulas de português o “Telejornal de Turma”. Esta entrevista será anónima e de total confidencialidade dos dados, e queria pedir autorização para gravar a entrevista.

**Professora cooperante:** Sim.

### **O domínio da Oralidade na prática de docente**

**Inês:** A professora considera importante o ensino da oralidade?

**Professora cooperante:** É muito importante como qualquer outro domínio da língua.

**Inês:** Que atividades de oralidade costuma realizar com os alunos?

**Professora cooperante:** Para além das que estão previstas muitas vezes nos manuais que nos vamos aproveitando, eles têm sempre um plano de trabalho com os 2 minutos da vossa atenção ou o vou apresentar um livro e a partir daí trabalhamos a expressão oral.

**Inês:** Então atividades do domínio da oralidade são realizadas com que frequência?

**Professora cooperante:** Elas estão previstas em todos os Planos de trabalho, portanto vai dependendo de cada aluno e do ritmo de trabalho de cada um.

**Inês:** Que atividade de oral já foram realizadas?

**Professora Cooperante:** Em relação a estas. Todos os planos têm, portanto desde setembro que todos os planos todos os meses eles têm as apresentações. É regularmente.

**Inês:** Então os alunos estão habituados a fazer apresentações orais?

**Professora cooperante:** Sim.

### **Planificação e avaliação da oralidade**

**Inês:** As atividades de oralidade são objeto de planificação?

**Professora cooperante:** Sim, como fazem parte dos planos de trabalho e como tal são planificadas de acordo com as aprendizagens essenciais.

**Inês:** Como são avaliadas as atividades de oralidade?

**Professora cooperante:** Há sempre uma grelha por base de trabalho, mas eu não gosto muito de usar as grelhas, prefiro mais descritivo onde vou tomando nota daquilo que vou vendo no que diz respeito à coerência e ao discurso, à postura, à dicção. Vou tomando notas.

**Inês:** Então quer dizer que relativamente a instrumento de avaliação vamos mais pelo descritivo e não tanto pelas tabelas?

**Professora cooperante:** Sim sim

## **6. Projetos/ cenários de aprendizagem**

**Inês:** Os alunos costumam envolver-se ativamente nos projetos e cenários de aprendizagem? Como descreve a participação deles?

**Professora cooperante:** Bastante sim, são muito ativos.

**Inês:** Já trabalhou com o género textual “notícia” neste tipo de contexto de aprendizagem? Ou utilizou-o em outro momento? Se sim, como?

**Professora cooperante:** Em contexto de cenário de aprendizagem não, está a ser a primeira vez. É trabalhada a notícia como é prevista no programa.

## **6. Agradecer e valorizar a colaboração do entrevistado**

**Inês:** Agradeço a sua disponibilidade e agradeço a sua colaboração.

## ANEXO I - Tabela de observação das gravações da PI

Alunos:	Saudação Inicial	Contacto visual com a câmara	Postura	Tom de voz	Ritmo	Expressão facial	Gestos	Dicção	Saudação Final
A6	Não.	Manteve com dificuldade.	Muito instável. Sempre a balançar o corpo.	Baixo.	Muito lento.	Nervosa.	Não faz.	Razoável.	Não.
A8	Não.	Manteve com dificuldade.	Balançou um pouco o corpo.	Adequado.	Rápido.	Neutra.	Não faz.	Boa.	Não.
A9	Não.	Não manteve.	Manteve uma boa postura.	Adequado.	Muito rápido.	Neutra.	Não faz.	Ao falar muito rápido não articula bem as palavras.	Não.
A10	“Olá, muito boa tarde.”	Manteve.	Mexeu-se muito, tendo uma postura instável.	Adequado.	Bom.	Alegre.	Gesticula muito com as mãos.	Boa.	Não
A11	Não.	Manteve com dificuldade.	Balançou um pouco o corpo.	Muito baixo.	Lento.	Neutra.	Não faz.	Razoável.	“Esta jornalista diz adeus.”
A13	Não.	Não manteve.	Balançou o corpo.	Baixo.	Lento.	Engraçada.	Gesticula de forma inadequada.	Boa.	Não.
A15	Não.	Não manteve.	Manteve postura estável.	Adequado.	Bom.	Sorridente com vontade de se rir.	Adequado.	Boa.	Não.
A18	Não.	Não manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Rápido.	Neutra.	Não faz.	Boa.	Não.
A19	Não.	Não manteve.	Manteve postura estável e adequada.	Adequado.	Bom.	Sorridente com vontade de se rir	Não faz.	Boa.	
A21	Não.	Não manteve.	Manteve uma postura estável, mas demonstrou estar muito rígido.	Adequado.	Adequado.	Muito rígida.	Não faz.	Boa.	

## ANEXO J - Guião de autorregulação, grupo n.º 1

	Sim	Não
Atribuimos um título claro e apelativo à notícia.	X	
No primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) respondemos às questões: <b>Quem?, O quê?, Quando? e Onde?</b>	X	
No segundo parágrafo (corpo da notícia) respondemos às questões: <b>Porquê? Como?</b>	X	
Evitamos pormenores e descrições não essenciais.	X	
Utilizamos uma linguagem adequada e clara.	X	
<b>Não</b> utilizamos a primeira pessoa. (Ex: <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)	X	
<b>Não</b> expressamos a nossa opinião. (Ex: É interessante.)	X	X
Evitamos a repetição de palavras.	X	
Escrevemos frases curtas e declarativas.	X	X
Respeitamos as regras de ortografia e pontuação.	X	
Assinamos a notícia.	X	
Definimos uma data de divulgação da notícia.	X	
Fizemos uma revisão atenta do texto antes de o entregar.	X	

## ANEXO K - Guião de autorregulação, grupo n.º 2

	Sim	Não
Atribuímos um título claro e apelativo à notícia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) respondemos às questões: <b>Quem?, O quê?, Quando? e Onde?</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No segundo parágrafo (corpo da notícia) respondemos às questões: <b>Porquê? Como?</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitamos pormenores e descrições não essenciais.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizamos uma linguagem adequada e clara.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Não</b> utilizamos a primeira pessoa. (Ex: <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Não</b> expressamos a nossa opinião. (Ex: É interessante.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitamos a repetição de palavras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Escrevemos frases curtas e declarativas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitamos as regras de ortografia e pontuação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assinamos a notícia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definimos uma data de divulgação da notícia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fizemos uma revisão atenta do texto antes de o entregar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO L - Guião de autorregulação, grupo n.º 4

	Sim	Não
Atribuímos um título claro e apelativo à notícia.	X	
No primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) respondemos às questões: <b>Quem?, O quê?, Quando? e Onde?</b>	X	
No segundo parágrafo ( <i>corpo da notícia</i> ) respondemos às questões: <b>Porquê? Como?</b>	X	
Evitamos pormenores e descrições não essenciais.	X	
Utilizamos uma linguagem adequada e clara.	X	
<b>Não</b> utilizamos a primeira pessoa. (Ex: <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)	X	
<b>Não</b> expressamos a nossa opinião. (Ex: <b>É</b> interessante.)	X	
Evitamos a repetição de palavras.	X	
Escrevemos frases curtas e declarativas.	X	
Respeitamos as regras de ortografia e pontuação.	X	
Assinamos a notícia.	X	
Definimos uma data de divulgação da notícia.	X	
Fizemos uma revisão atenta do texto antes de o entregar.	X	

## ANEXO M - Guião de autorregulação, grupo n.º 5

	Sim	Não
Atribuimos um título claro e apelativo à notícia.	X	
No primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) respondemos às questões: <b>Quem?, O quê?, Quando? e Onde?</b>	X	
No segundo parágrafo (corpo da notícia) respondemos às questões: <b>Porquê? Como?</b>	X	
Evitamos pormenores e descrições não essenciais.	X	
Utilizamos uma linguagem adequada e clara.	X	
<b>Não</b> utilizamos a primeira pessoa. (Ex: <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)	X	
<b>Não</b> expressamos a nossa opinião. (Ex: É interessante.)	X	
Evitamos a repetição de palavras.	X	
Escrevemos frases curtas e declarativas.	X	X
Respeitamos as regras de ortografia e pontuação.		X
Assinamos a notícia.	X	
Definimos uma data de divulgação da notícia.	X	
Fizemos uma revisão atenta do texto antes de o entregar.	X	

## ANEXO N - Guião de autorregulação, grupo n.º 6

	Sim	Não
Atribuímos um título claro e apelativo à notícia.	X	
No primeiro parágrafo ( <i>lead</i> ) respondemos às questões: <b>Quem?, O quê?, Quando? e Onde?</b>	X	
No segundo parágrafo (corpo da notícia) respondemos às questões: <b>Porquê? Como?</b>	X	
Evitamos pormenores e descrições não essenciais.	X	
Utilizamos uma linguagem adequada e clara.	X	
<b>Não</b> utilizamos a primeira pessoa. (Ex: <b>Eu</b> pensei que...ou <b>Vamos</b> ver...)	X	
<b>Não</b> expressamos a nossa opinião. (Ex: <b>É</b> interessante.)	X	
Evitamos a repetição de palavras.	X	
Escrevemos frases curtas e declarativas.	<del>X</del>	X
Respeitamos as regras de ortografia e pontuação.	X	
Assinamos a notícia.	X	
Definimos uma data de divulgação da notícia.	X	
Fizemos uma revisão atenta do texto antes de o entregar.	X	