

Centro de Formação Maia-Trofa
Oficina de Formação – Implementação do NPPEB

Éra uma vez... um conto - Sequência Didática



Formadora: Conceição Amorim

Formandas: Estela Monteiro, Helena Borges, Margarida Serralheiro
junho de 2011

ÍNDICE

Introdução	3
Breve fundamentação teórica	4
Planificação e roteiro de atividades	6
Reflexão final	16
Bibliografia	18
Anexos	20

INTRODUÇÃO

A sequência didática que a seguir apresentamos insere-se no âmbito da Oficina de Formação *Implementação dos Novos Programas de Ensino do Português*, orientada pela formadora Conceição Amorim.

Numa primeira parte, fazemos uma breve abordagem teórica, visando fundamentar as posições e opções assumidas na construção da sequência, nomeadamente na assunção de uma pedagogia para a autonomia, de uma didática da escrita a partir de géneros textuais e na definição e articulação das atividades. Segue-se a planificação, com a apresentação do público-alvo, do resultado final esperado e da competência foco associada, os descritores, os conteúdos a que se referem, os conhecimentos prévios e o tema interdisciplinar. Finalmente, apresentamos o roteiro das atividades (incluindo a auto e heteroavaliação) explicitadas de forma articulada com as competências a desenvolver, os descritores e os conteúdos, além da duração estimada das diferentes etapas da sequência didática.

Em jeito de conclusão, refletimos um pouco sobre o trabalho realizado, as dificuldades sentidas e as perspetivas que ficam em aberto em relação à elaboração de sequências didáticas com a mesma competência foco, mas abordando outros géneros textuais.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos teóricos que subjazem a esta sequência prendem-se essencialmente com uma pedagogia para a autonomia (Paulo Freire, Flávia Vieira...), com o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, Adam, Marcushi) e com as sequências didáticas preconizadas por Dolz e Schneuwly.

À elaboração desta sequência subjaz uma abordagem pedagógica para a autonomia (na esteira de Paulo Freire, Flávia Vieira) centrada no aluno, envolvendo-o no processo de aprendizagem e aproximando-o do saber linguístico. O aluno surge como sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber, o aluno que aprende fazendo, experimentando, relacionando, treinando e sistematizando. E assim desenvolve saberes e competências e aprende a aprender noutros contextos e com objetivos diferenciados. O professor, por seu lado, assume um papel de mediador e facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a transformar a informação em conhecimento, a desenvolver uma postura crítica, responsável e pró-ativa e a gerir o próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor, entre outras funções, é de criar um ambiente tendencialmente democrático e informal na sala de aula; promover a planificação e a (auto)avaliação da aprendizagem; proporcionar a aprendizagem colaborativa; valorizar a participação do aluno na tomada de decisões; levar o aluno a realizar actividades de cariz oficial e reflexivo; ter em conta as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos (proporcionando-lhes aprendizagens significativas, como defende Ausubel); explicitar antecipadamente os pressupostos e objetivos da aula/sequência didática; promover o desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno.

Ao assumirmos o reconto escrito como objeto pedagógico desta sequência, vinculamo-nos ainda ao interacionismo sociodiscursivo (Bronckart) que considera o homem um ser social que interage, transforma e é transformado pelo mundo que o rodeia, essencialmente por meio da linguagem, e que é influenciado no seu agir pelas representações coletivas, de índole sócio-histórica, modelos de comportamento social que transmite aos seus descendentes. É precisamente nestes modelos que se situam os modelos textuais abstratos, referenciados como géneros de texto, socialmente reconhecidos numa determinada situação comunicativa (Bronckart, Adam, Marcushi). Assim, qualquer

falante possui um repertório de modelos textuais, fruto da sua experiência individual e coletiva, que lhe permite produzir textos orais e escritos de acordo com especificidades pré-determinadas e que pode dominar em maior ou menor grau. Em contexto escolar, estes conhecimentos prévios podem ser utilizados de forma muito produtiva no ensino da escrita porque permitem identificar as lacunas e definir os aspetos a trabalhar. Dolz e Schneuwly mostram-nos como operacionalizar o caminho didático dos géneros textuais através do que denominam de *sequência didática*.

Selecionamos a escrita como competência foco da sequência que apresentamos cientes que a complexidade do processo de escrita, envolvendo uma diversidade de operações cognitivas e metacognitivas, quer ao nível da forma quer ao nível do conteúdo, justifica, de algum modo, as dificuldades sentidas pelos alunos em relação às especificidades de cada género. No entanto, questionamo-nos se o modo como os professores (não) ensinam a escrever e a tomar plena consciência do ato de escrita não poderá concorrer para essas dificuldades. Dolz e Schneuwly e o grupo *Protextos* da Universidade de Aveiro propõem modelos didáticos de género, inspirados no interacionismo sociodiscursivo, como base de construção de sequências didáticas, que poderão ajudar os professores a resolver os problemas inerentes à transposição didática. Essas sequências iniciam-se com a apresentação da situação em que são descritos os objetivos, o(s) resultado(s) finais esperados e as tarefas a serem realizadas. Surge, então, a sequência propriamente dita com a produção escrita inicial, em que os alunos contactam com o género a trabalhar. Seguem-se várias aulas de carácter oficial e formativo, sempre centradas no género textual e nos problemas detetados na produção inicial, com atividades de leitura e de escrita - os alunos aprendem pela descoberta, pela observação e análise de textos, pela produção textual e pela sistematização de uma linguagem comum para auto e heteroavaliação dos textos produzidos. Depois desta fase de aquisição de saberes e treino de competências passa-se à produção escrita final.

Em suma, baseamo-nos nestas teorias relacionadas com a autonomia, o interacionismo sociodiscursivo e a sequência didática dado considerarmos encaixarem perfeitamente nos NPPEB e nas orientações metodológicas que lhes subjazem e contribuirão para a consecução dos objetivos a que nos propusemos.

Planificação de uma Sequência Didática – Competência Escrita: *Era uma vez... um conto*



APRESENTAÇÃO

Nome da sequência didática: “Era uma vez...um conto”

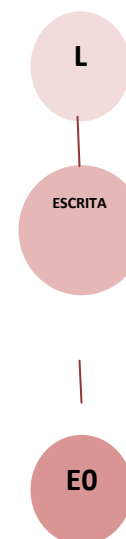
Contexto/Projeto: *Vou ler contigo* - Promoção da leitura no Agrupamento de Escolas

Ano de escolaridade: 9º ano de escolaridade

Duração estimada: 30 minutos + 5 sessões de 90 minutos + 30 minutos

Competência foco associada ao resultado esperado no final da atividade: Escrita

Resultado no final da sequência didática: Produção e apresentação do reconto em suporte de e-book a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.



Descritores de desempenho:

No âmbito da **escrita**:

- Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento da informação ouvida ou lida.
- Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:
 - narrativos (reais ou ficcionais).
- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:
 - ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto;
 - dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas;
 - diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão;
 - respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita.
- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.
- Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.
- Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital.
- Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto.

Descritores de desempenho:

- Explorar efeitos estéticos da linguagem mobilizando saberes decorrentes da experiência enquanto leitor.
- Explorar formas de interessar e implicar leitores, considerando o papel da audiência na construção do sentido.
- Utilizar recursos tecnológicos para desenvolver projectos e circuitos de comunicação escrita.

No âmbito da **leitura**:

- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:
 - identificar temas e ideias principais;
 - explicitar o sentido global do texto.
- Identificar e caracterizar as diferentes tipologias e géneros textuais.
- Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais.
- Distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s).

No âmbito da **compreensão/ expressão oral**:

- Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas:

Descritores de desempenho:

- Identificar ideias chave; tomar notas.
- Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade:
 - Formular, confrontar e verificar hipóteses acerca do conteúdo;
 - Identificar o assunto, tema ou tópicos;
 - Distinguir o essencial do acessório;
- Reproduzir o material ouvido recorrendo a técnicas de reformulação.
- Organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização.
- Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação:
 - a) Relatar / recontar.
 - Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação.
 - Utilizar adequadamente ferramentas tecnológicas para assegurar uma maior eficácia na comunicação.

Conteúdos associados: Texto narrativo: o reconto

Conhecimentos prévios: Texto narrativo: o reconto; especificidades da tipologia textual do conto; variedades do português; discurso direto e indireto; conectores, coerência e coesão.

Tema interdisciplinar: Texto icónico (ilustrações) – Área de Projeto, Educação Visual e TIC.

Roteiro

I. Abertura

Etapa 1: Contextualização/ Apresentação da actividade		Competência em foco: Escrita		Duração: 30 minutos	
Competência associada	Descritores de desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Recursos
	Descritores	Conhecimento prévio	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	
Leitura	<p>- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:</p> <p>a) identificar temas e ideias principais;</p> <p>b) explicitar o sentido global do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> O texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> O texto narrativo: o reconto oral. 	<p>Atividade prévia:</p> <p>a) Leitura do conto “A esquina” e reconto oral em cadeia por cinco alunos enquanto os outros vão registando as perdas/acrescentos sucessivos de informação. (anexo 1)</p> <p>b) Confronto com o texto original e reflexão sobre as diferenças verificadas, com recurso a projeção.</p> <p>c) Reflexão conjunta oral sobre a importância de saber relatar acontecimentos e reproduzir a informação escrita de forma clara e fidedigna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> O conto em papel Videoprojetor
Compreensão/ Expressão Oral	<p>- Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade:</p> <p>a) Formular, confrontar e verificar hipóteses acerca do conteúdo;</p>			<p>1. Apresentação da sequência: “Era uma vez...um conto” e do resultado final esperado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cadernos diários

II. Desenvolvimento

Etapa 2: Lendo e recontando		Competência em foco: Escrita		Duração: 5 blocos 90 minutos	
Competência associada	Descritores de desempenho e conteúdos associados			Experiências de aprendizagem	
	Descritores	Conhecimento prévio	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Recursos
Escrita	<p>- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:</p> <p>a) ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto;</p> <p>b) diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. • Variedades do Português. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produção individual de um reconto a partir do conto: “Bilhete com Foguetão”, de Ondjaki. (anexo 2) 2. Atividade de pré-leitura do conto “Os calções Verdes do Bruno”, de Ondjaki: antecipação do conteúdo. (anexo 3.1) 3. Leitura do conto. (anexo 3) 4. Realização de um trabalho de grupo (três elementos): análise de sete recontos do conto original com recurso a uma grelha de análise. (anexos 3A a 3G e anexo 3.2) 5. Características do reconto: elaboração de um exercício de correspondência. (anexo 3.3) 	<ul style="list-style-type: none"> • O conto em papel • Fichas de trabalho.
	<p>- Identificar e caracterizar as diferentes tipologias e géneros textuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento da técnica do reconto: identificação do processo de elaboração de um reconto através de trabalho de pares. (anexo 3.4 e 3.5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho.
Leitura	<p>- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:</p> <p>a) ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento da técnica do reconto: identificação do processo de elaboração de um reconto através de trabalho de pares. (anexo 3.4 e 3.5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho.

Escrita	<p>a progressão temática e a coerência global do texto; b) diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.</p> <p>- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variedades do Português. 			
Leitura	<p>- Distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de um poema: “uma porta que se abre” (reconto do conto original). (anexo 4) 2. Confronto do reconto com o poema: preenchimento de uma grelha sobre pontos comuns e divergentes. (anexo 3C, anexo 4 e anexo 4.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • O poema em papel • Ficha com grelha de análise
Escrita	<p>- Explorar efeitos estéticos da linguagem mobilizando saberes decorrentes da experiência enquanto leitor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variedades do Português. 		<ol style="list-style-type: none"> 3. Construção individual de quadro-síntese sobre o género <i>reconto</i> e posterior construção coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno diário
Leitura	<p>- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor: a) identificar temas e ideias principais; b) explicitar o sentido global do texto.</p> <p>- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. • Variedades do Português. • Discursos direto e indireto. • Conectores do 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho de grupo: leitura das diferentes partes/excertos do conto: “Perplexidades”, de Maria Judite de Carvalho (anexo 5) e reconto escrito dos diferentes excertos. 2. Seleção / junção / reformulação / articulação coletiva dos diferentes recontos dos excertos e reconto final com apoio do quadro-síntese. 	<ul style="list-style-type: none"> • O conto em papel • Computador e Videoprojetor

Escrita	<p>adequados:</p> <p>a) ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto;</p> <p>b) diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.</p> <p>- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.</p>	discurso.
Leitura Escrita	<p>- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:</p> <p>a) identificar temas e ideias principais;</p> <p>b) explicitar o sentido global do texto.</p> <p>- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:</p> <p>a) ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto;</p> <p>b) diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. • Variedades do Português. • Discursos direto e indireto. • Conectores do discurso. <ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito.
Escrita		<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual do conto: “Bilhete com Foguetão”, de Ondjaki. (anexo 2) e nova produção do reconto (em computador, se exequível). 2. Autoavaliação do processo de escrita e heterorrevisão textual do produto. (anexos 6 e 7). 3. Avaliação - discussão em pares sobre problemas verificados e propostas de correcção e/ou aperfeiçoamento 4. Reescrita do reconto em computador. 5. Preenchimento de uma grelha de análise comparativa dos dois recontos produzidos a partir do <ul style="list-style-type: none"> • O conto em papel • Computador • Cadernos diários • Fichas com grelhas de análise

	<p>- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.</p> <p>- Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.</p>		mesmo conto (anexo 8).
Escrita	<p>- Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto.</p> <p>- Utilizar recursos tecnológicos para desenvolver projectos e circuitos de comunicação escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Especificidades da tipologia textual do “conto”. • Variedades do Português. • Discursos direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o reconto escrito. <ol style="list-style-type: none"> 1. Produção de um e-book ilustrado (com leitura expressiva) com a colaboração dos professores de Educação Visual, Área de projecto e TIC. 2. Apresentação do reconto a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. <ul style="list-style-type: none"> • Recursos multimédia • Computador e Videoprojetor
Compreensão/ Expressão oral	<p>- Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação.</p> <p>- Utilizar adequadamente ferramentas tecnológicas para assegurar uma maior eficácia na comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conectores do discurso. • TIC. 	

Etapa 3: Avaliação		Competência em foco:		Duração: 30 minutos	
Competência associada	Descritores de desempenho e conteúdos associados			Experiências de aprendizagem	
	Descritor	Conhecimento prévio	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Recursos
Transversal		<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto narrativo: o relato escrito 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preenchimento de uma grelha de autorreflexão sobre o trabalho realizado e as aprendizagens alcançadas através desta sequência didática. (anexo 9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha com grelha de autorreflexão

REFLEXÃO FINAL

A elaboração desta sequência didática permitiu-nos ter uma noção mais aproximada do que irá envolver a implementação dos *Novos Programas de Ensino do Português do Ensino Básico*, já a partir do próximo ano letivo. Se, por um lado, estamos cientes do trabalho árduo e algo complexo que os novos programas implicam, por outro, parece-nos evidente que a metodologia associada, bem aplicada, poderá dar frutos significativos nomeadamente na aquisição de saberes, no desenvolvimento de competências e de capacidades cognitivas e metacognitivas e numa progressiva autonomia do aluno.

As principais dificuldades que se nos depararam prendem-se com a seleção dos textos e com a articulação das atividades. Tivemos em conta os autores propostos pelos NPPEB, os interesses e a faixa etária dos alunos, mas também procuramos contos não muito extensos que constituíssem modelos de estrutura narrativa e discursiva de modo a proporcionarem recontos com as marcas bem vincadas das especificidades do género textual, verdadeiros textos mentores proporcionadores de uma aprendizagem consistente e autónoma. No que concerne às atividades, a aprendizagem pela descoberta implica uma sequencialização de tarefas de progressiva complexidade, em que o aluno vai construindo conhecimento, exigindo ao professor a elaboração e articulação de diversos materiais que permitam a aquisição, treino e avaliação de saberes e competências, para cada conjunto específico de descritores. Isso implica uma maior reflexão e um trabalho acrescido para o professor, sobretudo neste momento inicial de implementação dos novos programas em que tudo tem de ser feito de novo e de maneira diferente. Daí que consideremos essencial a partilha de materiais, a troca de experiências e o trabalho em grupo de docentes.

A inclusão das TIC apenas na parte final da sequência deve-se a razões de vária ordem. Primeiro, porque verificamos que a utilização das TIC nem sempre é exequível na sala de aula dado os frequentes constrangimentos logísticos. Assim sendo, consideramos que a sua utilização só é indispensável nas situações em que represente uma significativa mais-valia em relação ao suporte papel, nomeadamente em termos de comunicação, interação entre intervenientes situados em espaços diferentes, pesquisa e tratamento da informação. Por outro lado, o objeto pedagógico da nossa sequência – o reconto – e as atividades planeadas não exigem grandes recursos para serem concretizada com sucesso. No entanto, além da economia de papel, é um facto que a utilização do Word na escrita, e sobretudo na rescrita, facilitam o trabalho do aluno, a correção, reformulação e aperfeiçoamento dos textos, eventuais ilustrações e mesmo o envio dos mesmos para o professor que os poderá corrigir, comentar e reenviar. Por outro lado, se os contos abordados tivessem muitos vocábulos desconhecidos ou o objeto fosse o conto e não o reconto, seria interessante utilizar o hipertexto para aceder ao significado das palavras, a informações sobre o conteúdo, a forma, as especificidades do género textual, entre outros aspetos.

Concluindo, pensamos que a sequência apresentada, fruto de trabalho reflexivo em equipa, está de acordo com os NPPEB e as orientações inerentes, permitindo quer a sua concretização imediata quer a sua reformulação para outros anos/níveis de ensino quer ainda a sua adaptação para outros géneros textuais. Estamos disponíveis, de qualquer forma, para reflexões conjuntas e sugestões que nos permitam otimizar a sequência e potenciar os resultados. Acima de tudo, realçamos o facto de a aprendizagem resultante da elaboração deste trabalho nos permitir encarar a construção de outras sequências com convicção e otimismo, atitude crucial para o sucesso na implementação dos NPPEB.

Bibliografia/Webgrafia

Antunes, I. (2009). *Língua, Texto e Ensino – Outra escola possível*. São Paulo: Parábola.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.

Bronckart, J.-P. (2005). *Os gêneros de texto e os tipos de discursos como formatos das interações de desenvolvimento*. In F. Menendez (Org.). *Análise do discurso*. Lisboa: CLUNL & Hugin.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola* (2 ed.). Campinas: Mercado de Letras.

____ (1997). “Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d’enseignement. *Repères*, 15. Acedido em 04/06/2011, de <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral/articles/les-genres-scolaires-des-pratiques-langagieres-aux-objets-denseignement.html>

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Acedido em 04/06/2011, de http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf

Antônio Marcuschi, Luiz (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Guedes, p. (2009). *Da redação à produção Textual – O ensino da escrita*. São Paulo: Parábola.

Vieira, F. *Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia - Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar*. Acedido em 04/06/2011, de <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144>

Outros:

ME/DGIDC (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Acedido em 23/01/2011, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=19&ppid=3>*

ANEXOS

A esquina

Em (...), numa data social em que a vida por si só se tornou difícil e azeda, um homem de meia idade inventou uma profissão para si mesmo. No sorriso da sua descoberta, pintou de verde escuro um banco pequenino, passou a manhã esperando que o sol ausente o secasse com a temperatura possível. Engomou o fato castanho e escolheu aleatoriamente uma das muitas esquinas da cidade. Num cartão pequeno escreveu à máquina: «tiram-se dúvidas».

Resistiu pacientemente aos primeiros vinte e três dias em que ninguém caiu na tentação de lhe fazer uma pergunta que fosse. É sabido que as pessoas paravam para ler o cartão, e que sorriam ou acenavam, cumprimentando-o. Está escrito que ele ripostava com a agradabilidade do seu sorriso curto, cordial, calmo. No vigésimo quarto dia uma criança sentou-se no chão ao pé dele. Ao fim de algum tempo, sorriu. O homem também sorriu. A criança, miopemente, soletrou com a boca e os olhos: *ti-ram-se dú-vi-das ...* Fechou o seu sorrisinho e olhou-o intrigada. Quando se preparava para murmurar algo, ou quando o homem se preparava para murmurar algo de volta, um senhor prostrou-se em frente ao banquinho, à mesinha, ao homem, à criança, aos seus sorrisos parecidos.

Não havia preços. O certo é que a criança todos os dias se sentava ali, o homem todos os dias lá ia, as pessoas apareciam com mais frequência.

A esquina ficou conhecida como a esquina da dúvida, onde ainda hoje os cafés têm pinturas ou esculturas do homem, o banco, a mesa, o cartaz e a criança ao lado – no chão.

Se chovia retiravam-se para um parapeito. Se fazia vento aconchegavam as pernas um no outro. De longe, o que se via era o sorriso calmo, cordial, curto do homem intercalado com palavras poucas, mansas. As pessoas sorrindo se afastavam.

Numa tarde fria, bela, chegaram a acumular-se três pessoas para tirarem dúvidas. Quando o homem disso se apercebeu, enternecido, olhou a criança. A criança, surpreendida com aquele olhar extenso, olhou o cartaz. Soletrou mais alto do que da primeira vez, para que todos na fila o ouvissem: *ti-ram-se dú-vi-das ...*

O tirador de dúvidas afagou o menino. Disse-lhe um segredo: *dúvida é quando não sabemos bem alguma coisa*. O menino enxugou o ranho transparente do seu lábio, sorriu, procurou a orelha peluda do homem: *dúvida é amanhã?*

Mãos dadas, dúvida virou nome de esquina.

Ondjaki (2005). *E se amanhã o medo*. Caminho

Bilhete com foguetão

Com um beijinho para a Petra

Foi no tempo da terceira classe.

Quando a Petra entrou na sala já deviam ser umas três da tarde. Lembro-me disso porque nós sabíamos mais ou menos as horas pelo modo como as sombras invadiam a sala de aula.

A Petra tinha o tom de pele escuro, bem bronzeado, e vinha com umas roupas bem bonitas que se fosse a minha mãe não me deixava vestir assim num dia normal de aulas. Uma mochila toda colorida como quase ninguém tinha naquela época. Então eu acho que tudo aconteceu em poucos minutos, assim muito de repente.

Já não consegui prestar atenção à aula e a Marisa, que sentava na cadeira ao lado, reparou que eu estava toda a hora a olhar. A delegada de turma também viu. E a Petra também.

Na hora do intervalo o Cláudio veio me buscar para eu ser defesa na equipa dele de futebol e eu disse que não. O Hélder, que organizava a outra equipa, até me prometeu posição de avançado mas eu recusei. Fiquei todo o intervalo na sala, na minha carteira, a rasgar as folhas onde eu tentava escrever um bilhete para a Petra.

Depois do intervalo todos voltaram com respiração depressada e o suor do corpo a molhar as roupas, alegres também porque a camarada professora Berta disse que ainda ia demorar. Deu ordens à delegada para sentar todo mundo e apontar numa lista o nome dos indisciplinados.

Primeiro houve aquele silêncio assim de cinco minutos que todos têm medo de ficar na lista e ninguém quase se mexe. Depois começaram a desenhar, jogar batalha naval e tentar pedir com-licença à delegada para falar com alguém um assunto-nenhum. O meu bilhete estava pronto, dobrado, mas eu não sabia na minha cabeça se devia ou não dar o bilhete à Petra.

A Marisa olhava para mim como quem perguntava alguma coisa. E essa resposta que ela queria com palavras ou um olhar, eu também não tinha para mim. Mesmo sem ter ido jogar futebol, eu suava na testa e nas mãos.

Fiz sinal à delegada que queria ir falar com ela, mas ela disse que não. A Marisa disse-me então que ela podia ir.

- Entrego a quem?

- À Petra.

A Marisa nem esperou eu ter acabado bem de decidir, tirou-me o bilhete da mão e foi a correr. O meu olhar acompanhou a Marisa na corrida em direção à Petra e de repente me deu uma tristeza enorme quando a vi passar além da Petra e entregar o papel já meio aberto à delegada de turma.

A delegada mandou todos fazerem um silêncio que eu não conseguia engolir na minha garganta dura. Era o meu fim. Como é que eu ia enfrentar os rapazes depois daquele bilhete para a Petra a dizer que ela tinha «um estojo bonito com cores do Carnaval da Vitória e a mochila também, pele tipo mousse de chocolate e uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes»?

Cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali. Quando ela acabou de ler, houve um silêncio e eu sabia que a delegada devia estar a olhar para o desenho. Como eu não sabia desenhar quase nada, tinha feito um pequeno foguetão desajeitado porque achei que fazer flores também já era de mais. A delegada riu numa gargalhada só dela, bem alto. A Marisa quis saber o que era. Ela amarrotou o bilhete e guardou no estojo.

- Ele desenhou um «fojetão».

- Um «fojetão»?

Aí eu confirmei na minha cabeça que aquela menina não podia ser nossa delegada porque ela não sabia ler o «guê», e eu tinha a certeza absoluta de ter escrito «foguetão». A camarada professora Berta entrou e eu estremei, pensei que fossem me queixar do bilhete, mas nada, todos estavam parados, como borboletas!, isso mesmo, borboletas quietas.

No fim da tarde, a Petra foi logo embora sem falar com ninguém, e os rapazes da minha turma foram bem simpáticos, ninguém me estigou¹ e até o Filomeno, que era tão calado, deu-me uma pancada leve nas costas que eu entendi tudo sem ele ter dito nada com a boca. Cheguei a casa muito confuso e um pouco triste, mas já não queria falar mais do bilhete.

- Correu bem o dia? – a minha mãe me deu um beijinho.

- Sim, foi bom – tirei a mochila das costas. – Mãe, foguetão não é com «guê», como na palavra guerra?

- Claro que sim, filho.

Olhei devagar para ela. Fiquei a sorrir. A minha mãe também tem uns olhos assim enormes bem bonitos de olhar.

Ondjaki (2007). *Os da minha rua*. Leya

1. Lê os dois primeiros períodos do texto que vais ler e tenta antecipar o conteúdo do texto, escolhendo a hipótese que te parecer mais viável. Justifica a tua resposta.

«Aconteceu no dia em que o Bruno chegou atrasado.

Até a camarada professora ficou espantada e interrompeu a aula quando o Bruno entrou na sala».

- a) O Bruno chegou à sala muito lavado e com roupa nova porque queria agradar a uma rapariga.
- b) O Bruno apareceu todo sujo de ovos e farinha porque tinha sido praxado.
- c) O Bruno chegou à sala com o cabelo pintado de vermelho porque queria fazer parte de uma banda da escola.
- d) O Bruno apareceu só com boxers vestidas porque tinha sido assaltado.
- e) O Bruno chegou à sala com um cigarro na boca e uma garrafa de cerveja na mão porque ia participar numa peça de teatro da escola.
- f) O Bruno apareceu de fato e gravata porque no fim das aulas ia a um casamento.
- g) Outra. Qual? _____

Os calções verdes do Bruno

Aconteceu no dia em que o Bruno chegou atrasado.

Até a camarada professora ficou espantada e interrompeu a aula quando o Bruno entrou na sala. Não era só o que se via na mudança das roupas, mas também o que se podia cheirar com a chegada daquele Bruno tão lavadinho.

No intervalo, em vez de irmos todos brincar a correr, cada um ficou só espantado a passar perto do Bruno, mesmo a fingir que ia lá fazer outra coisa qualquer. A antiga blusa vermelha tinha sido substituída por uma camisa de manga curta esverdeada e flores brancas tipo Havai. Mas o mais espantoso era o Bruno não trazer os calções dele verdes justos com duas barras brancas de lado. A pele cheirava a sabonete azul limpo, as orelhas não tinham cera, as unhas cortadas e limpas, o cabelo lavado e cheio de gel. Até os óculos estavam limpos. Tortos mas limpos.

Lá fora a gritaria continuava. O Bruno, ao contrário dos últimos seis anos de partilha escolar, estava mais sério e mais triste.

Fiquei no fundo da sala. Eu era grande amigo do Bruno e mesmo assim não consegui entender aquela transformação. Olhei o pátio onde as meninas brincavam «trinta e cinco vitórias». Na porta, uma contraluz do meio-dia iluminava a cara espantada da Romina. Eu olhava a Romina, o sol na porta e o Bruno também.

O mujimbo¹ já tinha circulado lá fora e eu nem sabia. Havia uma explicação para tanto banho e perfumaria. Parece que o Bruno estava apaixonado pela Ró. A mãe do Bruno tinha contado à mãe do Hélder todos os acontecimentos incríveis da tarde anterior: a procura de um bom perfume, o gel no cabelo, os sapatos limpos e brilhantes, a camisa de botões. A mãe do Bruno disse à mãe do Hélder, «foi ele mesmo que me chamou para eu lhe esfregar as costas».

Depois do intervalo o Bruno passou-me secretamente a carta. Começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

A carta continuava bonita como eu nunca soube que o Bruno sabia escrever assim. Ele tinha a cara afundada nos braços, parecia adormecido, eu lia a carta sem acreditar que o Bruno tinha escrito aquilo mas os erros de português eram dele mesmo. Era uma das cartas de amor mais bonitas que ia ler na minha vida, e eu próprio, anos mais tarde, ia escrever uma carta de amor também muito bonita, mas nunca tão sincera como aquela.

A camarada professora era muito má. Veio a correr e riu-se porque eu tinha lágrimas nos olhos. Pegou na carta e rasgou tudo em pedacinhos tão pequenos como as minhas lágrimas e as do Bruno. A Romina desconfiou de alguma coisa, porque também tinha os olhos molhados.

O sino tocou. Saímos. Era o último tempo.

No dia seguinte, com um riso que era também de tristeza e uma espécie de saudade, o Bruno apareceu com a blusa vermelha e os calções verdes justos com duas riscas brancas de lado. Deu a gargalhada dele que incomodava a escola toda e veio brincar connosco.

Na porta da sala, uma contraluz amarela do meio-dia iluminava a cara bonita da Romina e os olhos dela molhados com lágrimas de ternura. E o Bruno também.

Ondjaki (2007). *Os da minha rua*. Leya
(adaptado)

A- Os calções verdes do Bruno

Toda a carta era bonita, nem parecia escrita por ele, a não ser pelos erros ortográficos. O Bruno escondia a cara nos braços como se estivesse a dormir. A professora chegou-se à nossa beira, riu-se e sem dó nem piedade pelas minhas lágrimas e pelas do Bruno pegou na carta e rasgou-a em mil pedacinhos. Pareceu-me que a Romina também tinha lágrimas nos olhos. Depois, o Bruno apareceu como sempre, com os seus calções verdes e blusa vermelha. Deu a gargalhada irritante do costume e veio brincar connosco. Os olhos da Romina brilhavam de ternura. E os do Bruno também.

Tudo aconteceu quando o Bruno chegou atrasado. Todos se espantaram e a professora até interrompeu a aula. O Bruno tinha tomado banho, vestido roupa nova e cheirava tão bem...! Disfarçadamente, andávamos todos à volta do Bruno. Chamou-nos a atenção a camisa às flores, tipo Havai, e o facto de não trazer os calções verdes do costume. Todo ele cheirava a limpo e até os óculos tinham sido lavados. Todos se divertiam, mas o Bruno estava sério e triste como nunca.. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. A Romina olhava espantada, eu olhava a Romina e o Bruno também. Corria o boato que o Bruno estava apaixonado pela Ró e era por isso que se tinha aperaltado todo. Sem ninguém ver, o Bruno passou-me a carta que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

B- Os calções verdes do Bruno

Nesse dia, o Bruno chegou atrasado. Todos se espantaram e a professora até interrompeu a aula. O Bruno tinha tomado banho, tinha vestido roupa nova e até ao longe dava para sentir que cheirava muito bem.

No intervalo andávamos todos à volta do Bruno, a fingir que precisávamos de fazer alguma coisa, mas era só para o ver melhor. Chamou-nos a atenção a camisa esverdeada às flores, tipo Havai, e o facto de não trazer os calções verdes com duas riscas brancas de lado, como de costume. Todo ele cheirava a limpo e até os óculos tinham sido lavados, mas continuavam tortos. Lá fora, todos se divertiam, mas o Bruno, sério e triste como nunca o tinha visto nos seis anos de escola, preferiu ficar na sala. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. À porta, a Romina ficou a olhar espantada, eu olhava para a Romina e o Bruno também.

No recreio, corria o boato que o Bruno estava apaixonado pela Ró e era por isso que se tinha aperaltado todo. Tinha sido a mãe dele que tinha contado à mãe do Hélder e ele contou a todos.

Depois do intervalo, o Bruno passou-me a carta que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

Toda a carta era bonita. Enquanto eu a lia, o Bruno escondia a cara. De repente, a professora chegou-se à nossa beira e rasgou a carta. Eu, o Bruno e a Romina ficámos com lágrimas nos olhos.

No dia seguinte, o Bruno apareceu, como se nada fosse, vestido como sempre.

Mas os olhos da Romina brilhavam de ternura. E os do Bruno também.

Anexo 3B

C- Os calções verdes do Bruno

Nesse dia, o Bruno chegou atrasado! Todos se espantaram e a professora ficou também muito espantada e até interrompeu a aula. O Bruno tinha tomado banho, tinha vestido roupa nova e até ao longe dava para sentir que cheirava tão bem a lavado...

No intervalo, andávamos todos à volta do Bruno, a fingir que precisávamos de fazer alguma coisa, mas era só para passar perto dele e ver melhor. Chamou-nos a atenção a camisa esverdeada às flores, tipo Havai, e o facto de não trazer os calções verdes com duas riscas brancas de lado, como de costume. Todo ele cheirava a limpo e até os óculos tinham sido lavados, mas continuavam tortos. Lá fora, todos se divertiam, mas o Bruno, sério e triste como nunca o tinha visto nos seis anos de colegas de escola, preferiu ficar na sala. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. À porta, a Romina ficou a olhar espantada, eu olhava para a Romina e o Bruno também!

No recreio, corria o boato que o Bruno estava apaixonado pela Ró e era por isso que se tinha aperaltado todo! Tinha sido a mãe dele que tinha contado a história à mãe do Hélder e ele contou a todos.

Depois do intervalo, sem ninguém ver, o Bruno passou-me a carta que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

Toda a carta era bonita, nem parecia escrita por ele! Eu nem sabia que o Bruno sabia escrever tão bonito, mas os erros ortográficos eram mesmo os do Bruno. Nunca tinha lido uma carta de amor tão bonita nem iria ler muitas mais em toda a minha vida. Enquanto eu lia a carta, o Bruno escondeu a cara nos braços como se estivesse a dormir!

Nisto, a professora, que era má, chegou-se à nossa beira, riu-se porque eu tinha os olhos molhados de lágrimas, pegou na carta e rasgou-a em mil pedacinhos. O Bruno também tinha os olhos molhados e a Romina, que já estava desconfiada, também. Nessa hora tocou e fomos para casa!

No dia seguinte, o Bruno apareceu como sempre, com os seus calções verdes com riscas brancas e a blusa vermelha. Deu a gargalhada irritante do costume e veio brincar connosco!

À porta da sala, os olhos da Romina tinham outra vez lágrimas de ternura. E os do Bruno também!

D- Os calções verdes do Bruno

Nesse dia, o Bruno chegou muito atrasado. Alguns alunos ficaram espantados e a professora de português interrompeu a aula. O Bruno tinha tomado banho, vestido roupa nova e cheirava tão bem...!

No intervalo, disfarçadamente, andávamos todos à volta do Bruno porque queríamos que ele se sentisse bem. Chamou-nos a atenção a camisa às flores, tipo Havai, e o facto de não trazer os calções verdes do costume que eram os seus preferidos. Todo ele cheirava a limpo e até os óculos de sol tinham sido lavados. Lá fora, todos se divertiam, mas o Bruno, sério e triste como nunca, preferiu ficar na sala com a professora. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. À porta, a Romina olhava espantada, eu olhava a Romina, que era lindíssima, e o Bruno também.

Toda a gente sabia que o Bruno estava apaixonado pela Ró-Ró e era por isso que se tinha aperaltado todo.

Depois do intervalo, sem ninguém ver, o Bruno passou-me o bilhete, numa folha A4, que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

A carta era muito longa, nem parecia escrita por ele, pois o Bruno escrevia muito mal. Enquanto eu a lia, o Bruno escondia a cara nos braços como se estivesse a dormir.

Nisto, a professora chegou-se à nossa beira, riu-se e pegou na carta, leu-a e rasgou-a em mil pedacinhos. Naquele momento, vi a Romina a chorar.

No dia seguinte, o Bruno apareceu como sempre, com os seus calções verdes e blusa vermelha. Deu a gargalhada irritante do costume e veio brincar connosco.

À porta da sala, os olhos azuis da Romina brilhavam de ternura. E os do Bruno também.

Anexo 3D

E- Os calções verdes do Bruno

Nesse dia, o Bruno chegou atrasado. Porque todos se espantaram e a professora até interrompeu a aula. O Bruno já tinha tomado banho, vestido roupa nova, mas cheirava tão bem...!

No intervalo, disfarçadamente, andávamos todos depois à volta do Bruno. Chamou-nos a atenção a camisa às flores, tipo Havai, de manhã não trazia os calções verdes do costume. Todo ele cheirava a limpo, no entanto até os óculos tinham sido lavados. Lá fora, todos se divertiam também, mas o Bruno, sério e triste como nunca, se preferia ficar na sala. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. Mas também à porta, a Romina olhava espantada, eu olhava a Romina e o Bruno também.

No recreio, a trinta quilómetros dali, corria o boato que o Bruno estava apaixonado pela Ró e onde era isso que se tinha aperaltado todo.

Depois do intervalo, sem ninguém ver, o Bruno passou-me a carta que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

Toda a carta era giraça, onde nem parecia escrita por mais ele, sem ser pelos erros ortográficos. Entretanto eu lia-a em voz alta, o Bruno esfregava a cara nos braços como se estivesse a dormir.

Nisto, a professora chegou-se longe de nós, riu-se e sem dó nem piedade pelas mesmas lágrimas e pelas do Bruno, atirou a carta e rasgou-a com muito cuidado. Mas pareceu-me que a Romina também tinha tantas lágrimas nos olhos.

No dia anterior, o Bruno apareceu sempre, com os seus calções verdes e blusa vermelha. Deu a gargalhada irritante do costume e veio brincar portanto connosco.

À porta da sala, os olhos da Romina brilhavam para a ternura. E os do Bruno também.

Anexo 3E

F- Os calções verdes do Bruno

Atraso do Bruno. Espanto! A professora interrompeu a aula. Tinha tomado banho, vestido roupa nova e cheirava bem...!

Andávamos à volta do Bruno. Camisa às flores, tipo Havai. Os calções não eram verdes. Cheiro a limpo. Óculos lavados. Todos se divertiam. Sério e triste ficou na sala. Fiquei. Não percebo nada. A Romina olhava espantada. Eu olhava a Romina. O Bruno também.

Boato: o Bruno estava apaixonado pela Ró. Tinha-se aperaltado todo.

O Bruno passou-me a carta:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

Era bonita. Não parecia escrita pelo Bruno. Erros ortográficos. Eu lia, o Bruno escondia a cara. Parece dormir.

A professora aproximou-se. Riu-se. Pegou na carta. Rasgou-a. Romina tinha lágrimas nos olhos.

O Bruno apareceu. Calções verdes e blusa vermelha. Gargalhada irritante. Veio brincar.

Os olhos da Romina brilhavam. E os do Bruno também.

G- Os calções verdes do Bruno

Nesse dia, o Bruno chegou atrasado. Todos se espantaram e a professora até interrompeu a aula. O Bruno tinha tomado banho, vestido roupa nova e cheirava tão bem...!

No intervalo, disfarçadamente, andávamos todos à volta do Bruno. Chamou-nos a atenção a camisa às flores, tipo Havai, e o facto de não trazer os calções verdes do costume. Todo ele cheirava a limpo e até os óculos tinham sido lavados. Lá fora, todos se divertiam, mas o Bruno, sério e triste como nunca, preferiu ficar na sala. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. À porta, a Romina olhava espantada, eu olhava a Romina e o Bruno também.

No recreio, corria o boato que o Bruno estava apaixonado pela Ró e que era por isso que se tinha aperaltado todo.

Depois do intervalo, sem ninguém ver, o Bruno passou-me a carta que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

Toda a carta era bonita, nem parecia escrita por ele, a não ser pelos erros ortográficos. Enquanto eu a lia, o Bruno escondia a cara nos braços como se estivesse a dormir.

Nisto, a professora chegou-se à nossa beira, riu-se e, sem dó nem piedade pelas minhas lágrimas e pelas do Bruno, pegou na carta e rasgou-a em mil pedacinhos. Naquele momento, pareceu-me que a Romina também tinha lágrimas nos olhos.

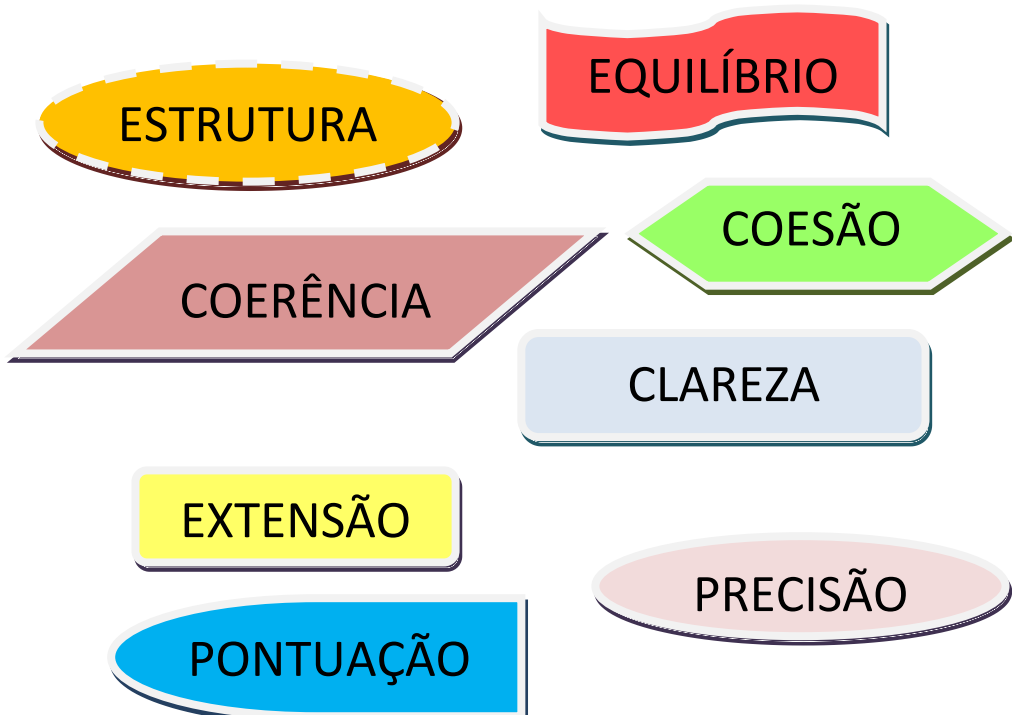
No dia seguinte, o Bruno apareceu como sempre, com os seus calções verdes e blusa vermelha. Deu a gargalhada irritante do costume e veio brincar connosco.

À porta da sala, os olhos da Romina brilhavam de ternura. E os do Bruno também.

2. Faz corresponder os diferentes recontos aos respetivos comentários, justificando com um exemplo.

Reconto A	<ul style="list-style-type: none"> O reconto está confuso, por vezes não tem lógica, é difícil perceber as ideias <p>Ex.: _____</p>
Reconto B	<ul style="list-style-type: none"> O reconto resume corretamente as ideias principais do texto e respeita a estrutura do texto original <p>Ex.: _____</p>
Reconto C	<ul style="list-style-type: none"> O reconto está demasiado sintético, faltam pormenores importantes e ligação adequada entre expressões, frases e parágrafos. <p>Ex.: _____</p>
Reconto D	<p>Ex.: _____</p>
Reconto E	<ul style="list-style-type: none"> O reconto está demasiado longo, não sintetiza o texto original. Tem sinais de pontuação inadequados. <p>Ex.: _____ - _____</p>
Reconto F	<ul style="list-style-type: none"> O reconto não apresenta os parágrafos necessários, não tendo em conta o desenvolvimento das ideias, do espaço e do tempo. <p>Ex.: _____</p>
Reconto G	<ul style="list-style-type: none"> O reconto afasta-se das ideias do texto original <p>Ex.: _____</p>

2.1 Completa a coluna da direita com as palavras certas correspondentes.

<p>A- O reconto está confuso, por vezes não tem lógica, é difícil perceber as ideias</p>	<p style="text-align: center;">LOGO, O RECONTO TEM UM PROBLEMA DE...</p> 	<p>A- 32</p>
<p>B- O reconto está demasiado sintético, faltam pormenores importantes e ligação adequada entre expressões, frases e parágrafos</p>		<p>B -</p>
<p>C- O reconto está desequilibrado, com partes demasiado extensas e partes demasiado sintéticas</p>		<p>C -</p>
<p>D- O reconto está demasiado longo, não sintetiza o texto original e tem pormenores a mais</p>		<p>D -</p>
<p>E- O reconto não apresenta os parágrafos necessários e não respeita o desenvolvimento das ideias, do espaço e do tempo</p>		<p>E -</p>
<p>F- O reconto afasta-se das ideias do texto original</p>		<p>F -</p>

2.2.1 Concluindo:

Um bom reconto deve ser _____

3. Sublinha as palavras/expressões-chave do texto original que estiveram na base do reconto.

Aconteceu no dia em que o Bruno chegou atrasado.

Até a camarada professora ficou espantada e interrompeu a aula quando o Bruno entrou na sala. Não era só o que se via na mudança das roupas, mas também o que se podia cheirar com a chegada daquele Bruno tão lavadinho.

No intervalo, em vez de irmos todos brincar a correr, cada um ficou só espantado a passar perto do Bruno, mesmo a fingir que ia lá fazer outra coisa qualquer. A antiga blusa vermelha tinha sido substituída por uma camisa de manga curta esverdeada e flores brancas tipo Havai. Mas o mais espantoso era o Bruno não trazer os calções dele verdes justos com duas barras brancas de lado. A pele cheirava a sabonete azul limpo, as orelhas não tinham cera, as unhas cortadas e limpas, o cabelo lavado e cheio de gel. Até os óculos estavam limpos. Tortos mas limpos.

Lá fora a gritaria continuava. O Bruno, ao contrário dos últimos seis anos de partilha escolar, estava mais sério e mais triste.

Fiquei no fundo da sala. Eu era grande amigo do Bruno e mesmo assim não consegui entender aquela transformação. Olhei o pátio onde as meninas brincavam «trinta e cinco vitórias». Na porta, uma contraluz do meio-dia iluminava a cara espantada da Romina. Eu olhava a Romina, o sol na porta e o Bruno também.

O mujimbo já tinha circulado lá fora e eu nem sabia. Havia uma explicação para tanto banho e perfumaria. Parece que o Bruno estava apaixonado pela Ró. A mãe do Bruno tinha contado à mãe do Hélder todos os acontecimentos incríveis da tarde anterior: a procura de um bom perfume, o gel no cabelo, os sapatos limpos e brilhantes, a camisa de botões. A mãe do Bruno disse à mãe do Hélder, «foi ele mesmo que me chamou para eu lhe esfregar as costas».

Depois do intervalo o Bruno passou-me secretamente a carta. Começava assim:
Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

A carta continuava bonita como eu nunca soube que o Bruno sabia escrever assim. Ele tinha a cara afundada nos braços, parecia adormecido, eu lia a carta sem acreditar que o Bruno tinha escrito aquilo mas os erros de português eram dele mesmo. Era uma das cartas de amor mais bonitas que ia ler na minha vida, e eu próprio, anos mais tarde, ia escrever uma carta de amor também muito bonita, mas nunca tão sincera como aquela.

Nesse dia, o Bruno chegou atrasado. Todos se espantaram e a professora até interrompeu a aula. O Bruno tinha tomado banho, vestido roupa nova e cheirava tão bem...!

No intervalo, disfarçadamente, andávamos todos à volta do Bruno. Chamou-nos a atenção a camisa às flores, tipo Havai, e o facto de não trazer os calções verdes do costume. Todo ele cheirava a limpo e até os óculos tinham sido lavados. Lá fora, todos se divertiam, mas o Bruno, sério e triste como nunca, preferiu ficar na sala. Eu fiquei com ele, sem perceber o que se passava. À porta, a Romina olhava espantada, eu olhava a Romina e o Bruno também.

No recreio, corria o boato que o Bruno estava apaixonado pela Ró e que era por isso que se tinha aperaltado todo.

Depois do intervalo, sem ninguém ver, o Bruno passou-me a carta que começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva ...

Toda a carta era bonita, nem parecia escrita por ele, a não ser pelos erros ortográficos. Enquanto eu a lia, o Bruno escondia a cara nos braços como se estivesse a dormir.

<p>A camarada professora era muito má. Veio a correr e riu-se porque eu tinha lágrimas nos olhos. Pegou na carta e rasgou tudo em pedacinhos tão pequenos como as minhas lágrimas e as do Bruno. A Romina desconfiou de alguma coisa, porque também tinha os olhos molhados.</p> <p>O sino tocou. Saímos. Era o último tempo.</p>	<p>Nisto, a professora chegou-se à nossa beira, riu-se e sem dó nem piedade pelas minhas lágrimas e pelas do Bruno pegou na carta e rasgou-a em mil pedacinhos. Naquele momento, pareceu-me que a Romina também tinha lágrimas nos olhos.</p>
<p>No dia seguinte, com um riso que era também de tristeza e uma espécie de saudade, o Bruno apareceu com a blusa vermelha e os calções verdes justos com duas riscas brancas de lado. Deu a gargalhada dele que incomodava a escola toda e veio brincar connosco.</p> <p>Na porta da sala, uma contraluz amarela do meio-dia iluminava a cara bonita da Romina e os olhos dela molhados com lágrimas de ternura. E o Bruno também.</p>	<p>No dia seguinte, o Bruno apareceu como sempre, com os seus calções verdes e blusa vermelha. Deu a gargalhada irritante do costume e veio brincar connosco.</p> <p>À porta da sala, os olhos da Romina brilhavam de ternura. E os do Bruno também.</p>
<p>3.1. Assinala no conto e no reconto, contornando com um círculo, as expressões de tempo e de espaço.</p>	
<p>3.2. Compara e tira conclusões.</p>	
<p>3.3. A presença do narrador no conto alterna entre a 1ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural. Verifica se essa alternância se mantém no reconto e justifica a tua resposta com exemplos retirados do texto.</p>	

3.4. O reconto reproduz a estrutura do conto. Completa o quadro de acordo com os elementos presentes no reconto.	
Título	
Situação inicial	Referência a tempo
	Referência a espaço
	Apresentação das personagens
	Momento inicial
Elemento desencadeador	
Complicação	
Resolução/Desenlace/Desfecho	

3.5 Do conto ao reconto, o que se mantém? (assinala com um X)	SIM	NÃO
As ideias-chave / os acontecimentos essenciais		
A estrutura linear		
As personagens, as referências temporais e espaciais		
As frases expressivas		
A extensão do texto		
Os pormenores		
As descrições longas		
A participação do narrador		
A reprodução exata das frases		
O título		
...		

Intertextualidade

4. Lê o poema *Uma porta que se abre* e compara-o com o conto de *Os calções verdes do Bruno*.

4.1. Preenche a grelha, tendo em conta tudo o que aprendeste nesta sequência. Não te esqueças que ambos os textos se basearam no conto *os Calções verdes do Bruno*.

Uma porta que se abre
um aluno que lá entra
um perfume que milagre
um espanto que aumenta
uma saia que espreita
uma tristeza sem nome
um olhar que não rejeita
um boato que já corre
uma carta que se escreve
uma emoção que não morre
um amor que se descreve
uma mulher que não sente
um coração que não ama
uma folha que se rasga
uma lágrima que clama
um dia outro que rima
uma alma que renasce
uma ternura que brilha
e nunca mais se esquece...
E pronto, eis um conto!

Helena Borges



Poema *uma porta que se abre* vs *reconto Os calções verdes do Bruno*

PONTOS COMUNS

PONTOS DIVERGENTES

#

#

#

#

#

#

#

#

#

#

#

#

5. Em pares, ler o conto *Perplexidade* e fazer, no computador, o reconto por partes.

Perplexidade

A criança estava perplexa. Tinha os olhos maiores e mais brilhantes do que nos outros dias, e um risquinho novo, vertical, entre as sobrancelhas breves. «Não percebo», disse.

Em frente da televisão, os pais. Olhar para o pequeno ecrã era a maneira de olharem um para o outro. Mas nessa noite, nem isso. Ela fazia tricô, ele tinha o jornal aberto. Mas tricô e jornal eram álibis. Nessa noite recusavam mesmo o ecrã onde os seus olhares se confundiam. A menina, porém, ainda não tinha idade para fingimentos tão adultos e subtis, e, sentada no chão, olhava de frente, com toda a sua alma. E então o olhar grande a rugazinha e aquilo de não perceber. «Não percebo», repetiu.

«O que é que não percebes?» disse a mãe por dizer, no fim da carreira, aproveitando a deixa para rasgar o silêncio ruidoso em que alguém espancava alguém com requintes de malvadez.

«Isto, por exemplo.»

«Isto o quê»

«Sei lá. A vida», disse a criança com seriedade.

O pai dobrou o jornal, quis saber qual era o problema que preocupava tanto a filha de oito anos, tão subitamente. Como de costume preparava-se para lhe explicar todos os problemas, os de aritmética e os outros.

«Tudo o que nos dizem para não fazermos é mentira.»

«Não percebo.» «Ora, tanta coisa. Tudo. Tenho pensado muito e... Dizem-nos para não matar, para não bater. Até não beber álcool, porque faz mal. E depois a televisão... Nos filmes, nos anúncios... Como é a vida, afinal?»

A mãe largou o tricô e engoliu em seco. O pai respirou fundo como quem se prepara para uma corrida difícil.

«Ora vejamos,» disse ele olhando para o tecto em busca de inspiração. «A vida...»

Mas não era tão fácil como isso falar do desrespeito, do desamor, do absurdo que ele aceitara como normal e que a filha, aos oito anos, recusava.

«A vida...», repetiu.

As agulhas do tricô tinham recomeçado a esvoaçar como pássaros de asas cortadas.

Maria Judite de Carvalho in «O Jornal», 2-10-81

6. Verifica e avalia as diferentes etapas na construção do reconto (P2).				
	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo	Não concordo nada
Organizaste as ideias, na tua cabeça, antes de escrever o texto				
Apontaste, numa folha, as ideias que tiveste para o texto				
Fizeste um plano, organizando as ideias				
Enquanto escreveste o texto foste relendo, pensando, mudando...				
Antes de entregar o texto, releste-o e fizeste alterações para ficar melhor				
Compreendeste as correções e as instruções dadas pela professora				
Seguiste as instruções da professora e rescreveste o texto				
Consideras que fizeste um bom texto				
Outro(s):				

7. Lê o reconto do teu colega do conto *Bilhete com foguetão* (P2) e preenche a grelha de heterorrevisão.

		SIM	NÃO	PARCIALMENTE	Exemplo / comentário		
Título							
Situação inicial	Referências temporais						
	Referências espaciais						
	Apresentação das personagens						
	Momento inicial						
Elementos desencadeadores							
Complicação / Problema							
Resolução/Desenlace/Desfecho							
Avalia, agora, outros aspectos numa escala de 1 a 5.							
Extensão do texto		1	2	3	4	5	OBS.:
Coerência/Clareza		1	2	3	4	5	
Coesão		1	2	3	4	5	
Precisão		1	2	3	4	5	
Estrutura/Equilíbrio		1	2	3	4	5	
Pontuação		1	2	3	4	5	
Adequação ao público-alvo		1	2	3	4	5	
O RECONTO (globalmente)		1	2	3	4	5	

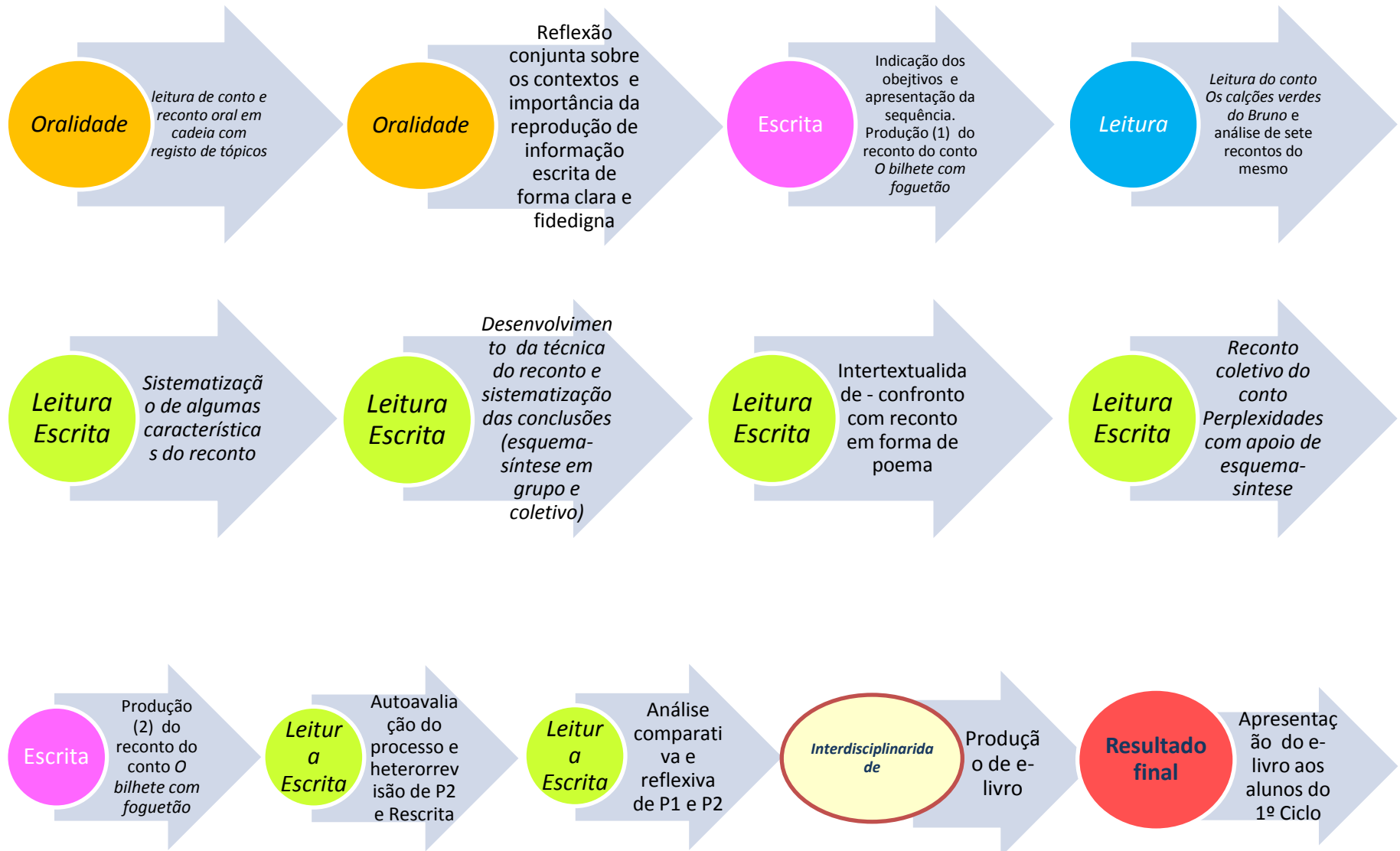
8. Compara os recontos que fizeste do conto *Bilhete com foguetão*. (P1 vs P2)

		Versão inicial (SIM / NÃO)	Exemplo / comentário	Versão final (SIM / NÃO)	Exemplo / comentário
Título					
Situação inicial	Referência a tempo				
	Referência a espaço				
	Apresentação das personagens				
	Momento inicial				
Elementos desencadeadores					
Complicação					
Resolução/ Desenlace/Desfecho					

7.1. Avalia, agora, outros aspectos numa escala de 1 a 5.

	Versão inicial					Versão final				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Extensão do texto	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Coerência/Clareza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Coesão	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Precisão	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estrutura/Equilíbrio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pontuação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Adequação ao público-alvo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O RECONTO (globalmente)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

9. Avalia a sequência didática <i>Era uma vez ... um conto</i>				
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
O objetivo da sequência foi claro				
Os conteúdos tratados foram pertinentes				
Aprofundei conhecimentos anteriores				
Realizaste novas aprendizagens				
Sabes fazer um reconto escrito				
As instruções das atividades eram claras				
As atividades estavam bem estruturadas				
As atividades eram interessantes				
A professora ajudou quando foi preciso				
Empenhaste-te na realização das atividades				
Colaboraste no trabalho de grupo				
O que aprendeste vai ser importante noutros contextos				
9.1. Outras informações/opiniões				
A atividade de que mais gostaste				
A atividade de que menos gostaste				
Faz um comentário global sobre esta sequência				



AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA (FEITA PELO PROFESSOR) antes e depois da sequência	Antes S/N	Depois S/N	OBS.
Os objetivos e a apresentação da sequência são previamente explicitados			
As atividades para o desenvolvimento da competência foco encontram-se articuladas em torno de um tema.			
O tema explorado é adequado ao público alvo.			
A sequência incentiva a utilização das TIC.			
Os saberes e competências a desenvolver podem ser utilizados noutros contextos.			
Os textos utilizados são autênticos e integrais.			
Os textos utilizados estão de acordo com o ano de escolaridade.			
As atividades promovem a aprendizagem pela descoberta.			
As competências associadas estão bem articuladas com a competência foco.			
A produção textual é um processo colaborativo.			
As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interação pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia.			
As atividades levam o aluno a refletir sobre propriedades formais da língua, promovendo o uso da língua com focalização na correção formal.			
As atividades levam o aluno a refletir sobre aspetos cognitivos do processo de aprendizagem.			

As atividades de leitura incluem atividades de pré-leitura.			
As atividades de leitura promovem a síntese da informação lida em texto, esquema, mapa conceitual, etc.			
As atividades de leitura incluem atividades de intertextualidade.			
As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.			
As atividades propostas para a produção escrita envolvem as seguintes etapas: pré-escrita, planificação, rascunhos e versões diferentes, auto e heterorrevisão, rescritas, apoio do professor, versão final, “publicações” ...).			
As atividades de pós-escrita incluem reflexões sobre os textos que acabaram de ser produzidos, (gêneros, textos e seus contextos, a organização interna dos textos e os aspetos léxico-gramaticais...)			
Diversidade de público-alvo (as produções escritas são dirigidas a diversos públicos: professor, colegas da sala de aula e de outras salas, comunidade escolar etc).			
O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender (ex.: estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem, incentivo a tomada de decisões, incentivo ao aprender a aprender etc.).			
O aluno é incentivado a fazer uso das estratégias cognitivas, afetivas, sociais e metacognitivas, ao longo de todo o processo de aprendizagem.			
O aluno é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra o que foi ouvido e/ou lido.			
O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (autoavaliações).			
O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula.			
O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade.			
O aluno avalia a sequência e o trabalho realizado.			
A realização de atividades em grupo é incentivada, realçando a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.			
O tempo atribuído às diferentes etapas/atividades é adequado.			
Os materiais são diversificados e adequados aos descritores enunciados.			