

Atividades para o ensino da língua Produção escrita

1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico
Protexos: Ensino da produção de textos no Ensino Básico

Cadernos PNEP 3

Programa Nacional do Ensino do
Português 1.º Ciclo do Ensino Básico
(2006-2010)

Coordenação
Luísa Álvares Pereira · Inês Cardoso

Luísa Álvares Pereira · Inês Cardoso · Ana Almeida da Silva ·
António Santos · Célia Lopes · Helena Fonseca · Júlia Pinto ·
Margarida Cortesão · Maria Manuel Santos · Paula Lopes



Inclui 1 CD



Título

Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protexos. Cadernos PNEP 3

Coordenação

Luísa Álvares Pereira
Inês Cardoso

Autores

Luísa Álvares Pereira · Inês Cardoso · Ana Almeida da Silva · António Santos · Célia Lopes · Helena Fonseca · Júlia Pinto · Margarida Cortesão · Maria Manuel Santos · Paula Lopes

Ilustração

José Manuel Boucinha

Design e serviços de pré-impressão

Serviços de Comunicação, Imagem e Relações Públicas
Universidade de Aveiro

Impressão

Lusoimpress, S.A.

Editora

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

1ª edição – julho 2013

Tiragem

500 exemplares

Depósito legal

362800/13

Catalogação recomendada

Atividades para o ensino da língua : produção escrita : 1º e 2º ciclos do ensino básico / coord. Luísa Álvares Pereira, Inês Cardoso. - Aveiro : UA Editora, 2013. - 161 p. : il. - (Cadernos PNEP : Programa Nacional de Ensino do Português : 1º ciclo do ensino básico ; 3)

ISBN 978-972-789-383-6 (brochado)

Didáctica das línguas // Ensino da língua materna - Língua portuguesa // Ensino da escrita // Processo de escrita // Estratégias da aprendizagem // Ensino básico 1º ciclo // Ensino básico 2º ciclo

CDU 371.3:81'242

Livro produzido no âmbito do Projeto "PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico" (PTDC/CPE-CED/101009/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER. Projeto coordenado por Luísa Álvares Pereira, sediado na Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Nota: Caso tenha sido inadvertidamente esquecido o pedido de autorização de uso de algum material protegido por *copyright*, agradecemos que tal nos seja comunicado, para que sejam tomadas as devidas providências.

Índice

Apresentação	5
Princípios de ação para aulas de escrita	9
I Escrever para aprender	19
1. Escrever para aprender a escrever	19
1.1 Descrever os cuquedós	21
1.2 Legendar imagens	29
1.3 Texto às avessas	33
1.4 Histórias gémeas	37
1.5 O reconto	43
1.6 Escrever anúncios	53
1.7 Regra de jogo	58
1.8 Resumo incitativo de contracapa	70
1.9 Quadras populares	75
2. Escrever para aprender a construir e expressar conhecimentos	91
2.1 Ciclo de escrita	93
2.2 Protocolo experimental	95
2.3 Resumo de texto informativo	101
II Escrever em termos pessoais e criativos	105
1. Histórias com rapas	107
2. Cadernos de escrita	112
3. Poema para o Dia da Criança	125
4. Novidades do dia	129
III Projetos de escrita	133
1. Vamos ajudar o ambiente	135
2. Livro de textos livres da turma	143
Referências bibliográficas de base	159



Apresentação

“Eu, pecadora, me confesso. Não tenho tido experiências fantásticas no ensino da escrita”

“Tendo consciência de que a competência da escrita é uma das mais difíceis de desenvolver no aluno por exigir esforço, dedicação e tempo, tenho procurado informação para me apoiar nessa tarefa”¹

A brochura que agora apresentamos é o terceiro *Caderno de Atividades* que conta com a participação de Formadores e Formandos do *Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo – PNEP* – do Núcleo Regional de **Aveiro**, com atividades implementadas **desde 2009/10 ao ano letivo em curso (2012/13)**, e coordenação institucional da Professora Luísa Álvares Pereira. Este Caderno assume, assim, uma continuidade em complementaridade com os dois anteriores:

- *Atividades para o ensino da língua*² – resultado de uma seleção, explicitação e descrição de sessões de aulas postas em prática no ano letivo de 2007/08, orientadas para o ensino da compreensão leitora, da escrita, do conhecimento explícito da língua e, ainda, para o desenvolvimento de projetos ancorados num trabalho sobre a língua, nos primeiros 4 anos de escolaridade;
- *Atividades para o ensino da língua, Compreensão da leitura*³ – uma eleição de sequências de ensino/aprendizagem dirigidas, exclusivamente, à promoção da competência de compreensão da leitura, implementadas em sala de aula nos anos 2008/09 e 2009/10.

Esta publicação assume, porém, uma “especificidade” e duas “inovações”; centra-se no **ensino da escrita**, *especificidade* que ganha com a *novidade* de incorporar a colaboração de outros professores, além dos “Professores PNEP”: estes “outros” são professores ligados ao projeto

-
- 1 Afirmações de duas professoras no contexto da oficina de formação “Ler e Escrever com o Texto Narrativo no Ensino Básico” (CCPFC/ACC- 62746/10), desenvolvida no âmbito do projeto “Protextos” (*vide nota 4*) – cf. Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.
 - 2 Pereira, L. Á., & Graça, L. (Eds.). (2009). *Atividades para o ensino da língua. Cadernos PNEP*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - 3 Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Eds.). (2010). *Atividades para o ensino da língua. Compreensão da leitura. Cadernos PNEP 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

“*Protexotos: Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico*”⁴, através de uma colaboração oficial ou não, mas “oficialmente firmada” no mesmo propósito de contribuir para a melhoria das práticas de ensino, expectavelmente promotoras de mais sólidas e significativas aprendizagens. Em harmonia com os objetivos deste projeto⁵, os seus professores colaboradores têm contribuído para conceber, testar, aperfeiçoar e validar dispositivos didáticos para o ensino da produção escrita de **vários géneros de texto, não só na disciplina de Português, mas também noutras** (Estudo do Meio, História...). Fez, assim, sentido a *segunda novidade*: a incorporação de **atividades experimentadas nos primeiros dois ciclos do Ensino Básico, do 1.º ao 6.º ano**. Este livro procura, justamente, trazer a lume alguma (in)formação para apoiar os professores na desafiante tarefa de ensinar a escrita na escola, criando, desejavelmente, “experiências fantásticas” (*vide* epígrafe).

Poderemos, sem pretensões, anunciar não só o **caráter informativo** deste Caderno, mas, sobretudo, a sua **propensão (auto)formativa**, que julgamos potenciada pelo modo de apresentação dos conteúdos. Assim, a “**descrição das atividades propostas**” vem antecedida de alguns marcos que as situam na programação oficial para o ensino do Português e que, simultaneamente, ajudem o professor a orientar a planificação do seu ensino: a identificação dos **tipos e géneros de texto em foco** na atividade e das suas prioridades em termos dos **descritores de desempenho** que são visados e dos **conteúdos** principais a trabalhar e a dominar para esses desempenhos serem atingidos, bem como os **materiais** propostos. Os descritores de desempenho e os conteúdos não são enumerados exaustivamente, concentrando-se maioritariamente na competência em foco – a escrita –, o que não impede que a atividade preveja um trabalho também incidente em descritores e conteúdos do domínio da leitura e do conhecimento explícito da língua que, sendo “prioritários” no contexto da atividade, também podem ser mencionados nesta parte. Além disso, registam-se os descritores e conteúdos previstos no ciclo de ensino em que a atividade foi implementada.

A descrição das atividades e estratégias assume propositadamente registos diversificados: ora descrevemos, por vezes com alguma fundamentação, as hipóteses de operacionalização, projetando a implementação no futuro, ora relatamos essa experiência de ensino, refletindo, sugerindo. Estamos, portanto, convictas de que esta variedade possa ser adjuvante do processo de autoformação que queremos promover com esta partilha. A não indicação da duração de cada atividade coaduna-se com esta intenção, pois caberá ao professor a leitura e apropriação

4 PTDC-CPE-CED/101009/2008, coordenado por Luísa Álvares Pereira, Universidade de Aveiro – projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Factores de Competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER).

5 *Vide* em <http://cms.ua.pt/protexotos/node/26>.

crítica do que aqui ler, a adaptação aos seus alunos e ao seu contexto particular, podendo adotar toda uma sequência de atividade ou apenas algumas partes, podendo construir as suas próprias sequências, baseando-se em modos de trabalho didático coerentes com a complexidade da escrita e que aqui viu exemplificados. A apresentação de todos os materiais⁶ em CD, em formato editável, justifica-se, precisamente, por pretendermos deixar à disposição do professor ferramentas para que possa fazer o seu trabalho criativo, facilitando-lhe os procedimentos⁷. Mesmo nos casos em que os materiais sejam reproduzidos com poucas alterações não nos parece este ato destituído de criatividade e de sentido crítico, pois os materiais são, *per se*, formativos e indutores de uma maior criatividade e de uma renovação de práticas. Na verdade, as “diversas mãos” por que passaram, a colaboração subjacente ao resultado final patente e os resultados positivos alcançados aquando do trabalho em aula são algumas razões que nos dão a segurança de poder fazer estas afirmações.

Este instrumento ao serviço dos professores que se dedicam, portanto, aos primeiros seis anos de escolaridade congrega, então, atividades organizadas em torno dos dois principais eixos em que se dividem os descritores e conteúdos programáticos enumerados para a **competência de escrita** (Programas de 2009):

- **Escrever para aprender:**
 - ... a escrever;
 - ... a construir e expressar conhecimento(s).
- **Escrever em termos pessoais e criativos.**

Esta divisão é operacional, respeita as prioridades a que se deu enfoque em cada atividade e reafirma diferentes vertentes necessárias que o professor de língua tem de conjugar quando trabalha a escrita: quer a **produção escrita mais expressiva e lúdica**, numa lógica mais “doméstica”, quer a **produção de textos** inseridos numa lógica mais “industrial”, para **apropriação de técnicas e de modelos**⁸ – ambas assentes numa racionalidade a que presidam os diferentes géneros textuais (escolares, pessoais, sociais, profissionais, literários...) – darão origem a práticas integradoras que reúnam a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre

6 Apesar de esta publicação seguir as normas do novo Acordo Ortográfico, os textos referidos/citados mantêm a grafia original.

7 Aqui, no Caderno, mostramos apenas (parte d)os anexos considerados fundamentais à compreensão das atividades propostas. A sua visualização completa e em tamanho real (A4) deve ser feita a partir do CD, em que os anexos se localizam facilmente pois estão numerados, divididos por secção e por atividade.

8 Pereira, L. Á. (2004). Imagem da escrita de docentes do ensino básico. Para uma (re)definição do papel do professor que ensina a escrever. In *Actas VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 133-145). La Habana.

o contexto dos escritos⁹, atendendo e treinando **escritas com funções distintas**: escrever para aprender a escrever determinados géneros textuais; escrever para aprender mais sobre um assunto; escrever para criar e desenvolver uma relação pessoal positiva com a escrita¹⁰...

Em consonância com estas diferentes orientações que o ensino da escrita pode assumir, estão os **projetos de escrita**, na última parte. A implementação dos projetos de (língua) escrita assentam numa clara aposta na elaboração de dispositivos didáticos em que a língua seja percecionada como competência transversal que é, trabalhando-se, em simultâneo, diferentes competências, cuja articulação é explorada. Os projetos de língua partem também do pressuposto de que o aluno aprende participando, experimentando, assumindo atitudes enquanto indivíduo com uma existência para além do perímetro escolar. Neste sentido, para além de se privilegiar também situações com que o aluno lide recorrentemente, promove-se, ainda, um conhecimento construído não só pelas respostas dadas mas também pelas experiências vividas, pelas soluções encontradas. Assim, a criança, ao participar num projeto de língua, está envolvida numa experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está intimamente relacionado com as práticas vividas. A aprendizagem deixa, portanto, de ser concebida como uma mera “técnica”; pelo contrário, se representa uma atividade cognitiva, também é, afinal, uma atividade cognoscitiva, experiencial e relacional. Caso contrário, não faria sentido os discursos didáticos e pedagógicos passarem, desde há muito, a compreender e a insistir, muito particularmente, em conceitos como *motivação*, *significado* e *sentido* da aprendizagem e *conhecimento prévio*, relacionando-os com o conjunto de condições essenciais do sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem da língua. Finalmente, os projetos de língua representam, assim, uma nova postura didática, coerente com a forma atual de se percecionar o processo educativo, que se espera que também possa dar resposta, justamente, a desafios da própria sociedade, para o que é necessário estreitar as relações entre esta e a escola¹¹.

A fechar esta apresentação, que enquadrou institucionalmente este Caderno e mostrou as suas finalidades e a matriz organizacional que segue com fins de autoformação do professor, convidamos à leitura dos **“princípios de ação para aulas de escrita”**, em que encontraremos, muito sumariamente, o fundamento das atividades aqui propostas e uma base para mais aprofundamento e construção de boas práticas.

As coordenadoras
Novembro de 2012

9 Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME – DGIDC.

10 Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

11 Pereira & Graça, 2009 – vide nota 2.

Princípios de ação para aulas de escrita

A **escrita** é uma prática fundamental quer no **dia a dia escolar** quer no **meio social**. Apesar das mudanças que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) provocaram no mundo do escrito, a verdade é que a produção textual por escrito constitui, ainda, uma exigência generalizada da nossa vida em sociedade. Na realidade, o mundo das TIC não veio minimizar a importância do escrito, antes vem alargar o leque de possibilidades de escrever e, conseqüentemente, as exigências que se colocam a quem escreve, em diferentes situações e com diferentes finalidades. Com efeito, se eram já muitos os textos que circulavam socialmente, o mundo das TIC ainda veio induzir outras possibilidades discursivas, gerando outros textos, com outro funcionamento, que estão longe de se esgotar nos escritos mais breves que, por vezes, são encarados como prejudiciais a um desenvolvimento da competência de escrita.

Toda esta realidade plural vem acentuar uma característica da produção escrita – a sua elevada **complexidade** e, conseqüentemente, o facto de constituir uma das atividades humanas cognitivamente mais exigentes. Nesta medida, o que importa em termos de organização do ensino é criar **metodologias de gestão desta complexidade**, tendo consciência de que produzir um texto implica, por um lado, mobilizar conhecimentos relativos ao nível da organização global do texto, ao nível das relações entre as partes e frases do texto e ao nível da própria construção frásica e, por outro, ao nível do aspeto material da escrita, da dimensão pragmática – a relação com o contexto, o destinatário, a intencionalidade comunicativa do texto –, a dimensão semântica – tema do texto, léxico. Assim se compreende que o **trabalho de produção escrita** tenha de ser guiado e acompanhado pelo professor em todas as **fases do seu processo** e tenha de ser encarado como uma **presença assídua nas aulas**. Esta presença pode concretizar-se não só na produção textual global propriamente dita mas também na elaboração de notas, de apontamentos, listas, tópicos... atividades estas que podem ser reinvestidas na escrita de um texto completo. Isto significa que estaremos a ajudar os alunos a planificar os seus escritos, a ensinar-lhes um procedimento de construção de textos, enfim, fazendo-os perspetivar a **escrita como um processo** que têm de, paulatinamente, ir conhecendo e dominando.

Se a complexidade e a dificuldade inerentes ao processo de escrita são indiscutíveis, é assim inquestionável a responsabilidade de, nos primeiros anos de escolaridade, ensinar e mediar a aprendizagem de uma competência que requer procedimentos recursivos de grande exigência

cognitiva. Com efeito, nas etapas iniciais, o aluno tem de conseguir, em simultâneo, desenhar as letras de forma legível, pontuar corretamente as frases, detetar e corrigir os erros ortográficos, dispor de uma forma adequada as palavras, as frases e os parágrafos e, progressivamente, conseguir fazer opções ao nível da seleção de informações para integrar no texto, em função da situação de comunicação concreta, e ao nível da organização do texto, de eventuais estratégias de captação da atenção do leitor. Está em causa não só a automatização motora do gesto de escrever (mais nos primeiros anos do 1.º ciclo) mas também de alguns subprocessos do processo escritural, de modo a reduzir o esforço cognitivo nestes procedimentos suscetíveis de maior automatização, canalizando-o para os subprocessos mais exigentes.

Nesta linha vem a proposta dos *Programas de Português do Ensino Básico* (PPEB) (2009) quando, nos descritores de desempenho para a escrita no 1.º e no 2.º Ciclos, evidenciam a importância de fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto, ou seja, a “**planificação**” do **texto**, de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.

Embora reduzida a complexidade com a definição de um plano para o texto, a **redação** propriamente dita implica, ainda, a **mobilização de múltiplas competências** ao nível da progressão temática, da articulação mais geral das diferentes partes planificadas e dos mecanismos de substituição que asseguram a continuidade de sentido do texto, da seleção do vocabulário ajustado ao conteúdo e à finalidade do texto, das regras de pontuação, do formato do texto, das diferentes opções de construção frásica – frases mais simples, mais complexas. Atendendo a esta multiplicidade de habilidades que o aluno tem de gerir, é necessário que o professor tome opções e decida que dimensões vão ter uma presença forte numa determinada *sequência de ensino*. Ou seja, no ensino da redação de qualquer texto, justifica-se a realização de atividades voltadas prioritariamente para algumas destas habilidades enunciadas. **A leitura e manipulação de textos bem escritos, do mesmo género do que se pretende ensinar**, é manifestamente uma estratégia produtiva, sobretudo se for orientada pelo professor para o aluno tomar consciência de determinados mecanismos linguísticos e discursivos que tem de ativar na redação do seu texto. Obviamente que nenhuma *sequência de ensino* esgota nem todos os conhecimentos necessários para a escrita de certo texto nem sequer aqueles que foram convocados para um trabalho mais intensivo. Deste pressuposto decorre a relevância da **permanência da escrita de determinado texto ao longo do currículo**, com um grau de dificuldade crescente e variando as dimensões a trabalhar. Daí que encontremos tipos e géneros de textos referidos quer no 1.º quer no 2.º ciclo, anos aqui em ênfase. Importante se torna, portanto, uma **programação articulada** entre todos os ciclos de forma a que não se insista apenas em um ou dois tipos/géneros de texto nem sempre nas mesmas dimensões da sua construção, promovendo a **progressão** dentro da escrita de um mesmo género, ao longo do currículo.

Embora seja natural que os alunos vão fazendo algumas revisões do que vão escrevendo no decurso da redação do texto, o que pode significar que os alunos se apercebem de alguns erros e os corrigem, a verdade é que, normalmente, a maior parte dos alunos destas idades só faz correções de erros ortográficos, de pontuação e de substituição de palavras, não sabendo acrescentar informação em falta, deslocar umas partes do texto, apagar outras e transformar momentos do texto ou, até, modificar a organização geral do texto, numa perspetiva de reconfiguração, reordenamento e/ou condensação do texto. Ora, todas estas ausências traduzem a necessidade de um **ensino orientado para o desenvolvimento das capacidades de reorganização e reescrita de partes do texto** no sentido de o melhorar, adaptando-o melhor à situação, não esquecendo a importância de trabalhar ainda, de forma aprofundada, nestes níveis de ensino, os aspetos gráficos e ortográficos. Na realidade, o lema de que **escrever é reescrever** deve ser orientador da programação das aulas de escrita. Isto significa, antes de mais, que, na maior parte das vezes, deve ser dada ao aluno a oportunidade de rever os seus textos, antes de serem classificados. Este ato de rever tem de se concretizar, pouco a pouco, numa competência cada vez maior de, primeiro, identificar os disfuncionamentos do texto e, depois, propor alternativas. Mas para que esta capacidade de olhar os textos de forma crítica vá acontecendo, é preciso que o professor propicie, na aula, momentos de reflexão e de diálogo sobre textos com problemas, incidindo, justamente, sobre o diagnóstico e a correção ou aperfeiçoamento. Este diálogo deve dar lugar ao estabelecimento de uma **(meta) linguagem comum sobre o processo de produção e/ou revisão de textos**. Para conseguir que os alunos vão sendo cada vez mais autónomos neste processo de revisão, é preciso criar instrumentos – códigos de correção, listas ou grelhas de verificação (Pereira & Azevedo, 2005, 2002)¹ – que sistematizem os pontos críticos da escrita do texto em trabalho. Estes instrumentos serão tanto mais eficazes quanto resultarem de uma construção com os próprios alunos. Por sua vez, estes guias de revisão terão de ser (re)construídos em função dos textos a produzir, embora possam contemplar alguns aspetos transversais a todos os textos. Neste processo de revisão, tal como diz o PPEB, “é vantajoso recorrer à edição eletrónica para as operações de reformulação e revisão, nomeadamente correção, substituição e mudança de segmentos (...) e configuração gráfica do texto” (p. 89).

É mais fácil fazer sentir aos alunos a importância de rever os seus textos se a produção textual se inscrever em **projetos** “autênticos”, «dispositivos que são verdadeiras “práticas sociais/socioculturais”, capazes de fazer a ponte com as visadas práticas de literacia dos alunos, levando-os a desenvolver, de uma forma efetiva, as competências de produção verbal

1 Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores; Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar ... a produção de textos escritos*. Lisboa: Areal Editores.

por escrito» (Pereira, submetido a convite)². Estes projetos terão finalidades e destinatários concretos, já que a publicação, ou seja, o facto de saberem que o(s) seus(s) texto(s) vai(ão) ser lido(s) e comentado(s) ou criticado(s), pode impulsionar um maior desejo de aperfeiçoamento; isto pressupõe que o trabalho com a escrita esteja enquadrado, por vezes, numa perspetiva de projeto mais ou menos longo, podendo associar-se o ensino da escrita a outras disciplinas. Atendendo a que **todas as disciplinas** têm necessidade da **produção escrita**, todas elas podem, de uma maneira ou de outra, contribuir para o seu desenvolvimento, nomeadamente através da colaboração em projetos de escrita com a disciplina de Português.

Esta dimensão transversal da escrita está subjacente a um dos dois grandes pilares do trabalho com a escrita no Ensino Básico – **Escrever para aprender (a escrever e a construir e expressar conhecimento)**, ou seja, i) escrever para aprender a escrever diferentes textos, tendo em conta que a escrita de textos não é uma competência una, antes uma competência diversa que pressupõe uma aprendizagem específica de cada (género de) texto e ii) escrever para aceder ao saber e para aprender a usar a escrita como forma de o exprimir, tendo para tal a necessidade de aprender a utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir informação. O outro grande pilar proposto pelo PPEB é a **escrita em termos pessoais e criativos**, estreitamente ligado à relação da escrita com o desenvolvimento identitário do sujeito, com a sua necessidade de se exprimir, de jogar com a linguagem, de se aproximar dos autores de literatura que lê, experimentando “novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade” (p. 90 do PPEB). As inúmeras propostas de escrita lúdica, criativa e poética (Borges & Pereira, 2011; Filipe & Leão, 2005; Franco, 1999)³ sugerem a relevância de atividades desenvolvidas em oficina de escrita, em íntima interação com os textos literários (Swope, 2006)⁴. De facto, esta vertente da escrita, apesar de uma propensão marcadamente desbloqueadora, libertadora, imaginativa, suscetível de propiciar uma maior ligação afetiva ao gesto de escrever, não obsta a que, se houver uma orientação e uma reflexão com o professor, **a aula de escrita criativa não se assuma só como um espaço de liberdade de escrita**

2 Pereira, L. Á. (submetido a convite). Elaborar seqüências de trabalho didático para desenvolver a capacidade de produção verbal por escrito em língua(s): com que teorias? E com que práticas? In *Actas do Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares – Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas*. Faro.

3 Borges, H., & Pereira, L. Á. (2011). *A poesia das letras. Atividades com o texto poético. 1.º e 2.º anos. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora; Filipe, H., & Leão, M. (2005). *70 + 7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora; Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Lisboa: Campo das Letras.

4 Swope, S. (2006). *Eu sou um lápis: um professor, os seus alunos e o seu mundo de histórias* (L. Filipe, Trad.). Lisboa: Sinais de fogo.

individual ou como espaço de expressão de si mas também como mais um espaço de descoberta, de conhecimento de uma gramática (de texto) da fantasia (Rodari, 1982)⁵.

Na realidade, não devemos ver os dois grandes pilares da escrita propostos pelo PPEB como opostos, embora devamos considerar a hipótese de definirmos curricularmente projetos mais motivados para um ou para outro, no sentido de propiciar ao aluno a oportunidade de aperfeiçoar os saberes de planificar, pôr em texto e rever, em diferentes situações escolares, sociais, pessoais de contacto com a escrita. Isto não significa que não deva haver momentos mais livres de experimentação da escrita como libertadora de tensões só para dar a oportunidade de o aluno falar de si, dos seus conflitos e sem a preocupação de avaliação e de ensino explícito de alguma subcompetência do saber escrever (Oliveira, 2011)⁶.

Tudo o que já se disse, e que decorre do que a investigação tem demonstrado e do que o PPEB propõe, implica que a aula de escrita tenha de ter, pelo menos, o mesmo espaço que a aula de leitura, de oralidade, de conhecimento explícito da língua e, portanto, deixar definitivamente de ser, apenas, o momento final de um circuito em que os alunos leram textos, falaram sobre os textos e aprenderam algumas noções de gramática. De facto, durante muito tempo, o modelo de ensino da escrita assentou numa rotina de “pedir a escrita de determinado texto (tema)”, fazer comentários, às vezes de difícil compreensão para os alunos, e entregar as redações, dedicando, ainda, algum tempo a listar, de forma declarativa, os principais problemas que os textos patentearam. Como se tem tornado evidente, a relação *tempo gasto nesta tarefa VS desenvolvimento de competências de escrita nos alunos* é desproporcional. Claro que esta relação é visivelmente mais desproporcionada se os comentários corretivos incidirem apenas em alguns dos níveis da produção textual (ortografia, pontuação, vocabulário). Ora a rotina que enunciámos centra-se, sobretudo, na exigência de os alunos elaborarem um produto (texto) sem que tenha havido qualquer atividade de apoio ao processo, ou seja, de ensino explícito de várias dimensões que é preciso ativar para produzir o texto. Com isto não queremos dizer que não devemos pedir produtos (textos) aos alunos; o que queremos evidenciar é a necessidade de a maior parte do tempo das aulas de escrita ser consagrada a definir qual vai ser o ponto de vista do autor do texto, qual a finalidade comunicativa, as características da instituição onde o texto vai circular (jornal, livro, blogue, escola,...) e a fazer planos de texto, a textualizar, a rever, reescrever em consonância com estas variáveis. Assim, a ausência da aula de escrita tem tido implicações, nomeadamente:

5 Rodari, G. (1982). *Gramática da fantasia*. Summus.

6 Oliveira, R. M. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Porto: Cordão de Leitura.

- Uma ligação frágil, às vezes só em termos temáticos, entre o texto que se lê e o que se escreve, sem qualquer preocupação com a arquitetura do texto, supondo-se que todos os textos obedecem a um esquema tripartido de “introdução, desenvolvimento e conclusão”. Por exemplo, ler um texto narrativo e, de seguida, pedir um texto de opinião sobre a história lida é supor que os alunos transpõem automaticamente a sua opinião para o texto e que basta ter uma opinião para conseguir escrever um texto a dar opinião. Ora nós sabemos que esta transposição das ideias para o texto não se faz automaticamente e que escrever um texto de opinião requer certos saberes que é preciso identificar e ativar, pelo que a escrita de textos para dar opiniões tem de ser muitas das vezes apoiada por atividades que auxiliem o aluno a dominar este processo. Caso contrário, não estaremos a “dar texto de opinião” só porque o pedimos nem “texto narrativo” só porque o lemos.
- Predominância da dimensão frásica/interfrásica e marginalização da dimensão textual;
- Separação do trabalho de consciência linguística e metalinguística da produção textual;
- Correção que não implica reflexão pessoal do aluno sobre o seu processo e um efetivo reinvestimento do que aprendeu na escrita de outros textos;
- Pouco trabalho sobre níveis fundamentais do processo de escrita: a planificação e a revisão.

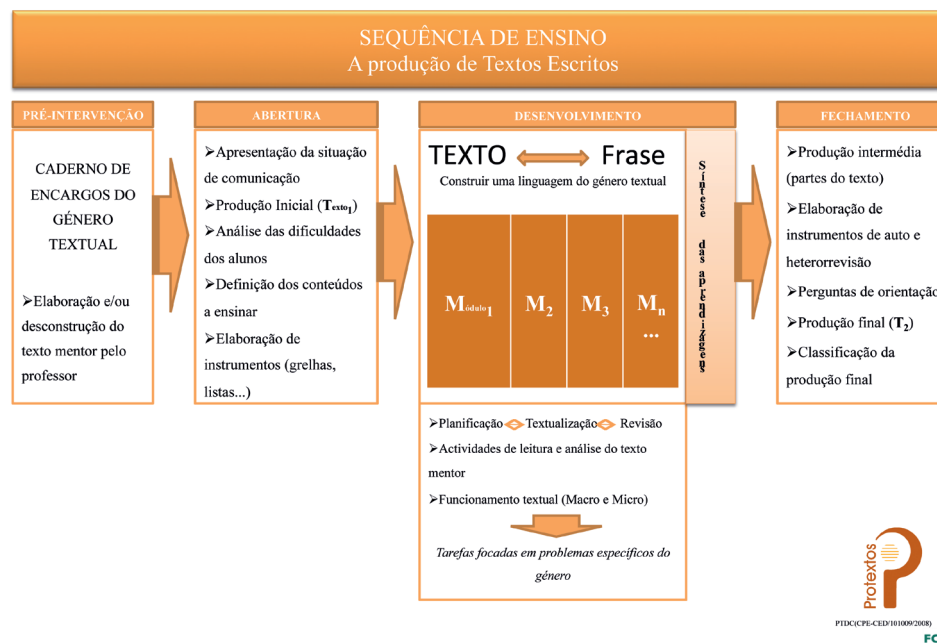
Todos os aspetos que enunciámos traduzem a presença de novos enfoques no trabalho sobre a escrita, as várias funções que hoje se lhe reconhecem e, conseqüentemente, a necessidade de conceber metodologias de ensino inovadoras. Assim, vamos enunciar algumas dimensões constitutivas da **ação do professor que ensina a escrever**. Acreditamos que todas estas dimensões contribuem para a construção de uma dinâmica de trabalho na linha dos PPEB e, conseqüentemente, de uma motivação suplementar para os alunos, atendendo a que existe uma ligação óbvia entre o aluno sentir que está a aprender a dominar um determinado saber e a sua motivação:

- **Atividades voltadas para o processo:** a aula tem de envolver os estudantes no processo de escrita, dando lugar a contínuas escritas, reescritas e ao reconhecimento de que a escrita é um processo recursivo em que continuamente se escreve, reescreve, aperfeiçoa e reflete/discute sobre as diferentes possibilidades textuais a partir de rascunhos de escritores e/ou de escritos de alunos.
- Discussão/reflexão a partir de **escritos de autores ou forjados/adaptados pelo professor**, que podem funcionar como **modelos de produção textual – textos mentores**: discussões que não devem ser, apenas, centradas nos conteúdos, mas na arquitetura dos textos, em conjugação com a sua situação de produção. Esta opção significa ler os textos, com os alunos, não só para saber de que tratam e que informação veiculam, mas sobretudo para se aceder ao processo de orientação textual, isto é, para se compreender o plano do texto e para aceder às principais opções linguísticas e discursivas que o autor tomou.

- **Colaboração** entre alunos e professor: a planificar, sobretudo se é um assunto desconhecido; a escrever; a rever os textos, a construir fichas de revisão, com uma lista dos critérios a que o texto em causa tem de obedecer para corresponder ao que é pedido; a fazer comentários aos textos dos outros...
- **Tempo para escrever**: a escrita deixar de estar confinada a um momento exíguo de uma aula, mas ocupar várias aulas, percorrendo todas as etapas do processo de escrita.
- **Diversidade de textos e de funções para os escritos**: a escrita é muito flexível e serve muitas finalidades – expor, narrar, explicar, informar, resumir, comentar, criticar, analisar, relatar, persuadir, dar instruções, descrever, reclamar...; embora haja aspetos da língua transversais a estes diferentes escritos, há aspetos específicos que nos permitem identificar a sua função predominante. Como tal, é necessário identificar estas especificidades, anotá-las, compreendê-las, para as reutilizar.
- **Escritas “autênticas”**, sempre que possível com finalidades comunicativas, inseridas em **projetos**, considerando que uma pedagogia por projetos é inteiramente distinta de uma pedagogia por temas. Um projeto de escrita é sempre um projeto de aprendizagem de produção textual mesmo quando faz parte de uma realização lúdica.
- **Trabalho com as TIC e não só a partir das TIC** – ou seja, as TIC constituírem, para além de um recurso para obter informações, um modo de ação didática facilitador da gestão do processo textual, nomeadamente da revisão, edição, publicação, colaboração nos vários momentos do processo, exploração de outros géneros (e-mails, blogues), de vários programas. De facto, a escrita com as TIC possibilita a compreensão e a vivência da escrita enquanto ato social. Na realidade, os alunos modificam a sua atitude comunicativa ao tomarem em linha de conta os potenciais destinatários dos seus textos, pois, como já dissemos, a publicação online ativa critérios de exigência relativamente à qualidade global.
- **Avaliação não só do produto mas também do processo** e, sobretudo, em função da progressão do aluno. É importante entender a avaliação como uma forma de o professor perceber o que ainda faz falta ensinar e de o aluno entender o que já sabe e o que ainda precisa de aprender.

Estas formas de atuação podem, idealmente, ser constitutivas de um conjunto de aulas todo orientado para a produção de um (género de) texto. O que apresentamos de seguida é uma forma possível de organizar estas formas de atuação que denominamos de **sequência de ensino** (Pereira & Cardoso, 2013)⁷:

7 Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.



A **sequência de ensino** prevê, assim, etapas de:

1. **Pré-intervenção** – leitura e desconstrução, pelo professor, de texto(s) mentor(es) que possa(m) servir de modelo, exemplar(es) do género a trabalhar na sequência e, portanto, relevando o “caderno de encargos” desse género, permitindo ao professor destacar aspetos e dimensões que serão mostradas aos alunos na sequência – sobretudo ao nível da organização textual – e que serão invocados não só na leitura inicial mas ao longo de todo o processo, para uma análise mais focalizada;
2. **Abertura** – apresentação da situação de comunicação, produção inicial de texto do género a aprender para conhecer as dificuldades dos alunos e aferir os níveis em que se situam; definição dos conteúdos a ensinar em função do diagnóstico feito e do que é expectável trabalhar no nível de ensino em causa para o género textual em “estaleiro”;
3. **Desenvolvimento** – construção de materiais para atividades organizadas em módulos centrados em determinados pontos críticos da produção de determinado texto, isto é, módulos vocacionados para trabalhar as dificuldades identificadas na produção inicial, quer

ao nível do texto, quer ao nível da frase, com o apoio de instrumentos e materiais de que se destaca a leitura do(s) texto(s) mentor(es); investimento pedagógico na escrita colaborativa e na mediação feita por pares *experts*/professor. Todo este processo deve ser conduzido de forma a erigir uma linguagem comum sobre o género em estudo, orientadora da (re)escrita.

4. **Fechamento** – síntese das aprendizagens – elaborada em diálogo com os alunos – a funcionar como lista de critérios para a avaliação (formativa e sumativa) da produção intermédia e final. Assim, os alunos mais fracos ficam com a possibilidade de realizar uma escrita intermédia, suscetível de ser aperfeiçoada com a ajuda de alunos com mais sucesso – antes da produção final. Neste momento, é possível comparar o **momento inicial de escrita e outro final**, atendendo sobretudo aos objetos de ensino selecionados para os módulos.

De tudo o que foi dito, podemos inferir que o trabalho com a escrita (em coerência com os PPEB) não pode ser feito sem atender a vários pressupostos:

- a necessidade de se apostar, definitivamente, num **ensino precoce e intensivo da produção textual**, já que a aprendizagem da escrita é, manifestamente, um processo lento, longo e complexo;
- o **professor** ser um **facilitador e mediador** do processo de escrever;
- um entendimento da escrita, na maior parte das vezes, como uma **reescrita em colaboração**;
- a atividade de escrever estar ancorada numa **reflexão sobre as diferentes etapas do processo** de escrita, derrubando-se a conceção habitual do texto escrito como o resultado de um rasgo, espontâneo, de inspiração;
- ensino de textos pertencentes a **diferentes géneros textuais**, escolar e socialmente relevantes, de molde a conduzir, e desde cedo, à aprendizagem quer das especificidades de conteúdo e de forma que lhes são inerentes quer das respetivas funções associadas a cada género textual.

Este trabalho também não deve ser feito sem que o professor experimente recorrentemente os desafios que a escrita coloca, não deixando de escrever os textos que pede aos alunos, como forma, também, de se consciencializar melhor dos saberes que aí estão em causa.

Neste sentido, e em suma, importa que o desenvolvimento da capacidade de produção escrita combine não só um enfoque sobre a aprendizagem de saberes, técnicas e procedimentos específicos, a mobilizar pelos alunos aquando da produção – privilegiando-se, assim, diferentes fases do **processo de escrita** (planificação, textualização, revisão, reescrita) –, como também um enfoque sobre os parâmetros comunicacionais subjacentes à produção escrita, que integram, precisamente, o **contexto** em que os textos são produzidos. Importa, ainda, que o ensino da escrita de diferentes géneros de textos, inseridos em diversos contextos, não ignore o **Sujeito que escreve e as experiências de escrita que já faz/sabe fazer e a sua**

própria relação com a escrita e os textos. Entender e adotar estes pressupostos implicará, necessariamente, significativas mudanças nas práticas habituais de ensino e de aprendizagem da produção escrita.

Os **dispositivos de ensino – sequência de ensino, ciclos de escrita, projetos** – que apresentamos seguidamente pretendem, justamente, ilustrar diversos modos de trabalho cujo objetivo é ensinar os alunos a escrever diferentes géneros de texto (inseridos em contextos), partindo do seu conhecimento e prática (livre) de escrita, acompanhando-os no processo de escrita e facultando-lhes instrumentos que os ajudem a apropriar-se de conhecimentos que possam mobilizar em situações escriturais semelhantes. Assume-se, portanto, que a competência de escrita não é una, servindo indiferentemente para escrever qualquer género de texto, não se “aprendendo a escrever de uma vez para sempre”, mas cada género tem características específicas que requerem um ensino explícito⁸.

As coordenadoras
Novembro de 2012

8 Este texto apoia-se em publicações prévias das autoras (algumas já citadas) no âmbito do grupo Protexotos e nesta coleção de Cadernos (Pereira & Graça, 2009), de que se destacam Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA; Pereira, L. Á., Cardoso, I., Bastos, P., Areias, A. P., & Lourenço, I. (no prelo). Produire un article d’opinion en langues : Exemple d’un dispositif didactique. *Synergies Portugal. Revue de sciences humaines de promotion du dialogue international entre les disciplines, les langues et les cultures*.

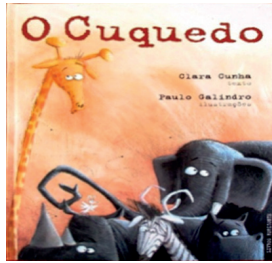
I. Escrever para aprender

1. Escrever para aprender a escrever



**Todos os anexos com as atividades para editar e imprimir
estão disponíveis no CD que faz parte deste Caderno.**

1.1 Descrever os “Cuquedos”



Tipo ou género de texto

Descrição; artigo descritivo de enciclopédia; descrição numa narrativa

Prioridades

Descritores de desempenho¹

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.
- Elaborar uma descrição de uma personagem/animal, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.

Conteúdos

- Planificação de texto, texto descritivo (introdução, desenvolvimento e conclusão neste texto), configuração gráfica (frase, parágrafo...), sinais de pontuação

Materiais²

- Vieira, Clara (2008). *O Cuquedo*. 1.ª edição. Livros Horizonte
- Grelha individual de caracterização do *Cuquedo* (Anexo 1)
- Instrução para produção inicial de texto descritivo sobre o *Cuquedo* (Anexo 2)
- Guião de autorrevisão (Anexo 3)
- Grelha de comparação dos dois *Cuquedos*, o pessoal e o original (Anexo 4)
- Exemplo de um *Photostory* com os desenhos dos *Cuquedos* (Anexo 5)
- Tutorial do *Photostory* (Anexo 6)
- Guião “Escrever textos para descrever personagens” (Anexo 7)

1 Nesta atividade, a nossa referência são os descritores do 1.º Ciclo (maioritariamente, do segundo momento – 3.º e 4.º anos), uma vez que foi neste nível de ensino que a atividade foi implementada; será sempre esta a nossa opção: sem esgotar os descritores, concentrarmo-nos nos que originalmente foram visados. Caberá a cada professor a adaptação – a outro ciclo, à sua turma (do mesmo ciclo ou de outro).

2 Vamos dispensar-nos de referir o “quadro branco ou negro”, quadro interativo, computador ou a tela para projeção, *datashow*... Sobretudo as atividades que pressupõem uma orientação muito forte do grupo-turma exigem um qualquer material em que seja possível ir observando as realizações progressivas; caberá ao professor escolher o mais adequado/possível no seu contexto. De resto, a descrição do desenvolvimento das atividades será explícita quanto ao material usado aquando da implementação e deixará sugestões.

Descrição das atividades propostas

1. Apresentação do livro *O Cuquedo*. Análise da capa e contracapa e dos elementos identificativos da obra em estudo: autor, ilustrador e editora.
2. Antecipação do conteúdo do texto com base na ativação do conhecimento do mundo, na leitura do título e na visualização das imagens da capa e contracapa. Colocação de questões, tais como: *Qual será o assunto? Que tema sugere o título? O que fazem lembrar as imagens?*
3. Leitura do livro em voz alta (até “(...) quando apareceu o Cuquedo e disse”). A leitura será enriquecida com os comentários suscitados pelas imagens, pelo grafismo..., por exemplo:
 - a) *Porque será que esta primeira frase, não muito grande, a dizer que os Hipopótamos andam “de lá para cá e de cá para lá”, se encontra dividida em duas páginas?*
[Talvez colocar a hipótese de o grafismo procurar ilustrar o movimento de desorientação no espaço.]³
 - b) *O que pode significar esta expressão em maiúsculas a negrito e em grande destaque – “Alto lá”?*
 - c) *De acordo com a ilustração, como estão organizados os hipopótamos juntamente com as zebras?* [Confusão, desorientação devido ao medo.]
 - d) Identificação e caracterização das personagens (exceto *Cuquedo*). *Quem são? Como são?* Caminhar para perguntas específicas, como: *Que diferenças notamos entre o elefante – da primeira vez que aparece e logo de seguida? (olhar, postura...)* [Chamar a atenção para a postura vertical, tromba elevada VS sentado, derreado; olhos inquiridores, de espanto VS olhar zozzo.]
 - e) Localização e descrição do espaço onde se passa a história: *Em que local se passa a ação? Como é esse local?* [O local será a selva; notar como as cores e as ilustrações não se centram no lugar físico, mas no espaço psicológico – o medo dos animais, visível na sua fisionomia.]
 - f) *Já sabemos quem é o Cuquedo? Já o vimos?* [Ainda só apareceram umas figuras esbatidas, à semelhança de “fantasmas”, que sugerem que o Cuquedo pode ser imaginação dos animais...]
 - g) Esquema-síntese da estrutura cíclica da história, construído coletivamente, assumindo o professor, nesta tarefa, um papel de mediação fundamental: “animais em manada”> aparecimento de um animal curioso e intrigado> explicação da “manada” a esse animal > grande susto do ouvinte que, por isso, integra, com os companheiros, a manada.

3 Notar que, a itálico, procuramos destacar possíveis “falas” do professor; dentro de parênteses retos propomos, por vezes, cenários possíveis de resposta, reflexão, interpretação, sem qualquer pretensão de esgotar as possibilidades!

- h) *“Andava uma debandada de animais (...)”* – levar os alunos à inferência de que algo de novo vai acontecer: até esta altura da história, repetia-se neste momento recorrente a palavra “manada”; o aparecimento de uma palavra diferente pode sugerir que a selva estava a atingir um “ponto de saturação” e que era altura de quebrar os ciclos referidos.
4. *Como será o Cuquedo?* Apresentação da situação de comunicação para produção de texto aos alunos: *Este livro fala de hipopótamos, girafas, rinocerontes, elefantes... todos estes animais são nossos conhecidos e encontramos-los descritos em enciclopédias, wikipédias... Mas... e o Cuquedo? Vão colocar-se na pele de um “especialista” que escreve artigos de enciclopédia e vão planificar e redigir um texto que descreva o ser “Cuquedo”.*
5. Preenchimento de uma grelha individual de caracterização do Cuquedo, na perspetiva de cada um. Seguidamente, os alunos desenhavam, cada um, o “seu” Cuquedo (Anexo 1).





Anexo 1⁴ - Grelha de caracterização de uma personagem

Como imagino que seja o Cuquedo?

Face	olhos	redondos	<input type="checkbox"/>	luminosos	<input type="checkbox"/>
		bicudos	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		quadrados	<input type="checkbox"/>	_____	
	boca	grossa	<input type="checkbox"/>	triangular	<input type="checkbox"/>
		fina	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		redonda	<input type="checkbox"/>	_____	
	nariz	sem nariz	<input type="checkbox"/>	quadrado	<input type="checkbox"/>
		bicudo	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		redondo	<input type="checkbox"/>	_____	
	cabelo	sem cabelo	<input type="checkbox"/>	colorido	<input type="checkbox"/>
		encaracolado	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		espetado	<input type="checkbox"/>	_____	
Estatura		pequenino	<input type="checkbox"/>	magrinho	<input type="checkbox"/>
		enorme	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		musculado	<input type="checkbox"/>	_____	
Revestimento do corpo		pelos	<input type="checkbox"/>	pele nua e lisa	<input type="checkbox"/>
		escamas	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		penas	<input type="checkbox"/>	_____	
Aspeto geral		medonho	<input type="checkbox"/>	simpático	<input type="checkbox"/>
		assustador	<input type="checkbox"/>	outra resposta _____	
		tímido	<input type="checkbox"/>	_____	

4 Os anexos não são apresentados em tamanho real (A4), mas sim numa dimensão suficiente para mostrar o material concebido. No CD, encontram-se todos os anexos numerados e em tamanho real – divididos por secção e por atividade.

Desenha o teu Cuquedo:



6. Produção individual de um texto descritivo acerca do “seu” Cuquedo (Anexo 2), com base na recuperação da informação da grelha (Anexo 1).

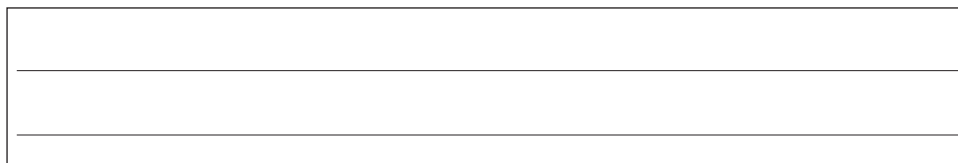


Anexo 2 • Produção inicial de um texto para uma enciclopédia (faz de conta)

Agora que já preenchestes a grelha, descreve o “teu” Cuquedo, seguindo a informação que registaste, imaginando que o Cuquedo é um ser (como um animal) que vem apresentado numa enciclopédia. E tu és o especialista que vai dizer como é o Cuquedo!

Segue estas indicações:

- Dá um título ao texto (podes escolhê-lo no final);
- Começa por fazer uma introdução;
- Descreve todos os pormenores (escolhe uma ordem para organizares os diferentes aspetos referidos na grelha que preencheste);
- Acaba o texto com uma frase a destacar o que é mais “original” e próprio do Cuquedo.

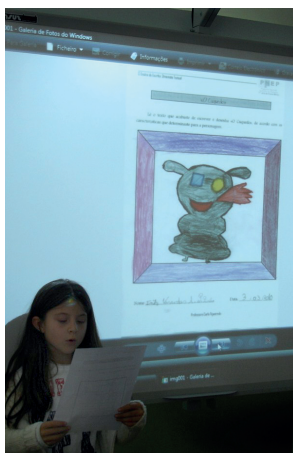


7. Autorrevisão do texto com ajuda de um guião (Anexo 3) – monitorização do professor.



Anexo 3 • Guião de autorrevisão da descrição do “meu” Cuquedo

Aspetos a verificar	Sim	Não	Para melhorar/Tenho dúvidas:
Escolhi um título para o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
O texto está distribuído em parágrafos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
O primeiro parágrafo é a introdução?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Escrevi todas as características do “meu” Cuquedo sem me esquecer de nenhuma (compara com a grelha de caracterização)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Escolhi uma ordem para as informações e segui essa ordem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
O texto tem repetições desnecessárias? Em que palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Fiz um bom “remate” (conclusão) para a descrição do Cuquedo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Usei corretamente os sinais de pontuação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Escrevi sem erros ortográficos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____



8. Produção final (reescrita) do texto (pode ser em *Word*, para facilitar a partilha e a atividade proposta no final).
9. Leitura dos diversos textos dos alunos e visualização dos respetivos desenhos. Pode ser cada autor a descrever o seu Cuquedo ou o professor poderá optar por recolher todos os textos, distribuí-los aleatoriamente e cada aluno apresenta o Cuquedo que lhe coube. No final, os textos são devolvidos aos autores pelo professor.
10. Conclusão da leitura da história *O Cuquedo* (visualização do verdadeiro Cuquedo) – diálogo em grande grupo: reações ao “verdadeiro” Cuquedo (surpresa agradável, desilusão, riso...); reflexão acerca da possível intencionalidade de o Cuquedo da história ser como é [talvez surpreender, mostrar como, dentro de nós, agigantamos os medos que, por vezes, são “simples”... como também nos deixamos, por vezes, influenciar sem ter “provas” e, na verdade, “as coisas” podem ser muito diferentes de como no-las “pintam”...].
11. Comparação do Cuquedo da história com o Cuquedo que os alunos desenharam – preenchimento de uma grelha com as características dos dois Cuquedos (Anexo 4). Diálogo com os alunos acerca da diversidade de opções para caracterizar o Cuquedo.



Anexo 4 - Compara o “teu” Cuquedo com o Cuquedo da história:

	O “meu” Cuquedo	O Cuquedo da história
Face	olhos _____	_____
	boca _____	_____
	nariz _____	_____
	cabelo _____	_____
Estatura	_____	_____
Revestimento do corpo	_____	_____
Aspeto geral	_____	_____

12. Construir um *Photostory* com os desenhos dos Cuquedos e a descrição de cada um (no CD, encontra-se o trabalho assim produzido pela turma em que esta atividade foi desenvolvida – Anexo 5, bem como um tutorial de ajuda para a utilização do programa, caso seja necessário – Anexo 6).
13. Pode também o professor trabalhar a descrição como sequência textual a incluir em textos narrativos, o que implicará opções diferentes e a mobilização de outros recursos linguísticos e discursivos que a descrição em artigo de enciclopédia não tem (nem é aconselhável que tenha). Este trabalho pode partir da constatação da quase ausência de descrição na obra aqui considerada e avançar para a leitura doutro texto narrativo com mais descrição. Propomos uma atividade final (Anexo 7), implementada numa turma de 6.º ano, para guiar os alunos na planificação e redação duma descrição de personagem orientada para um jogo de “adivinhas”. Como vemos, o “contexto de produção” de um texto (produtor do texto, destinatário, “papéis sociais” de um e de outro, finalidade do texto, suporte em que aparece...) marca profundamente as opções linguísticas e discursivas; isto significa que a programação de atividades de escrita deve ter estas especificidades em conta: ou seja, escrever um texto descritivo para uma enciclopédia é diferente de o escrever para um jogo de adivinhas ou para um texto narrativo ficcional – são géneros de textos diferentes. Não quer dizer que tenhamos de os esgotar a todos, mas é fundamental contextualizar a produção escrita. Aqui transcrevemos, apenas, um excerto deste último guião.



Anexo 7

Tarefa 2

Lê com muita atenção a descrição que se segue e preenche a grelha com os dados que aqui encontrares, inclusivamente o nome da personagem a quem achas que estas características correspondem.

Pequeno guerreiro de espírito sagaz como uma raposa e inteligência viva, ele é herói de muitas e divertidas aventuras. Os seus poderes mágicos fazem-nos esquecer que já não é muito jovem, de estatura baixa, louro e rosado como um porquinho.

O seu rosto é oval, os olhos, de lince, são grandes, castanhos, vivos e brilhantes. O nariz é uma batatinha enorme que lhe dá um ar divertido.

Possui ainda um farfalhudo bigode, louro e espetado.

Habitante da Gália, vive em permanente luta com os Romanos, a quem vence com toda a facilidade. Quem é ele?

Grelha para organizar uma descrição

Identificação da personagem/personalidade

Ficção ou realidade

(Ficção- contos de fadas, lendas, fábulas, aventuras, suspense e terror, banda desenhada...)

(Realidade – cinema, televisão, teatro, desporto...)

Aspetos gerais	Fase da vida/idade	_____
	Profissão/Ocupação	_____
	Marcas particulares (físicas)	_____
	Característica especial	_____
	(psicológica – negativa ou positiva)	_____
Retrato físico	Estatura	_____
	Rosto	_____
	Olhos	_____
	Cabelos	_____
	Nariz	_____
	Outros	_____
Retrato psicológico	Sentimentos	_____
	Comportamentos	_____
	(bons, maus... defeitos, virtudes...)	_____
Recursos expressivos usados	Adjetivação	_____
	Comparação	_____
	Metáfora	_____

1.2 Legendar imagens

Tipo ou género de texto

Narrativo/descritivo; legenda de fotografia (em *facebook* ou num álbum tradicional)

Prioridades

Descritores de desempenho

- Utilizar técnicas específicas para organizar a informação.
- Redigir uma legenda de uma imagem/fotografia, podendo incluir texto narrativo (de acontecimentos a que a imagem se reporta) e descritivo, de acordo com as convenções gráficas e ortográficas e diversificando os mecanismos de coesão e coerência.
- Rever e reescrever os textos.

Conteúdos

Organização da informação, texto descritivo e narrativo

Materiais

- Imagem para afixar ou projetar (neste caso, *datashow*) (Anexo 1)
- Outros elaborados no decorrer da atividade (Anexo 2)

Descrição das atividades propostas

1. Apresentação de um cartaz com uma imagem que se afixa no quadro ou projeção dessa imagem em formato digital (Anexo 1): observação da imagem e troca de ideias sobre o que representa (como um todo) e sobre os elementos que a constituem (aspetos particulares – estados e ações).
2. Registo das ideias dos alunos, pelo professor, em caixas de texto, cada uma relacionada com um elemento da imagem (chuva de ideias – Anexo 1¹).

1 A verde, propostas de resolução.

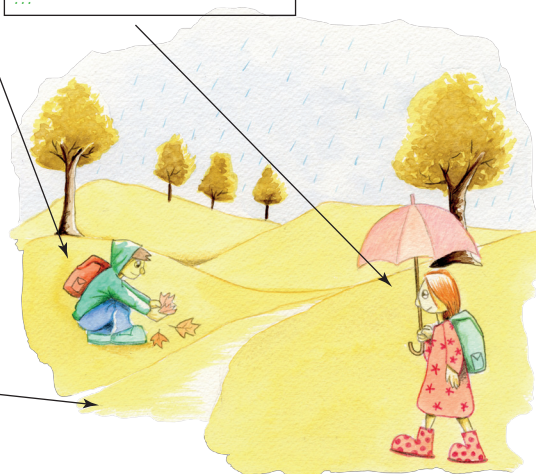


Anexo 1

*Menino;
Apanha folhas para a professora;
Gosta de andar à chuva;
...*

*Menina;
Não quer molhar os pés;
Gosta da cor vermelha;
...*

*No parque;
No campo;
É outono;
Está tudo amarelo e castanho;
Está a chover;
Os meninos regressam da escola
ou vão a ir para lá;
...
...*



3. Cada aluno recorre aos registos feitos para elaborar os seus textos individuais (produção inicial). Podem combinar, antecipadamente, quantas ideias lhes é permitido retirar de cada caixa, mas deve ficar claro que têm de escrever frases com ideias de todas as caixas.
4. Leitura em voz alta dos trabalhos individuais à turma. Diálogo sobre as opções de cada um e constatação de que, ao selecionarem diferentes ideias/pontos de vista, os alunos deram orientações distintas às suas produções.
5. Quando esta atividade foi implementada, as produções iniciais revelaram muitos problemas relacionados com a coesão textual; assim, este foi o conteúdo eleito para trabalhar com a turma. Segue-se a seleção de um dos trabalhos particularmente exemplificativos desta dificuldade (aos alunos são dados a conhecer os propósitos deste tipo de trabalho e, assim, as crianças reconhecem a mais-valia de aprender a melhorar os textos, não se sentindo expostas). Troca de ideias sobre a ligação entre as frases.
6. Análise e reescrita coletiva do texto selecionado – *Qual é a relação desta frase com a anterior? Que palavra podíamos escrever aqui para assegurar essa ligação? As alterações (à mão ou no computador) podem ir sendo feitas numa cor diferente. Poderão surgir expressões como “entretanto”, “finalmente”, “naquele momento”, entre outras... O professor sugere*

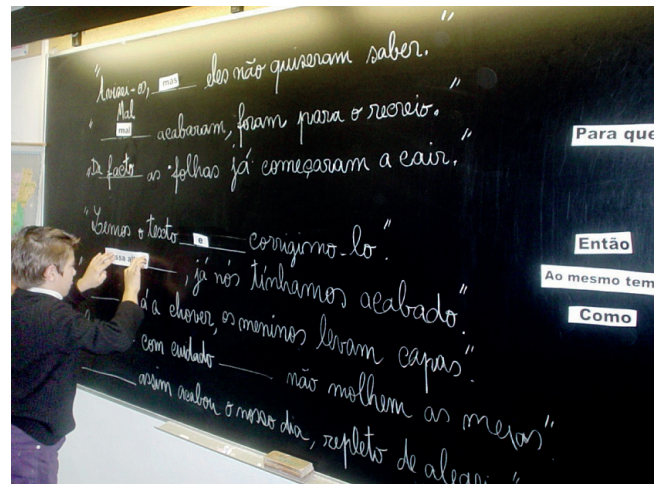
aos alunos a elaboração de um “banco de recursos” de “palavras de ligação” (conectores, organizadores textuais, articuladores – usar a designação mais adequada...) que pode ficar pela enumeração de alguns destes vocábulos ou conter alguma explicitação acerca das situações de uso dessas palavras e, ainda, exemplos (Anexo 2). As palavras podem ir surgindo mediante sugestão e explicação do professor ou também a partir do conhecimento intuitivo dos alunos que já usam as palavras, mas não têm consciência da sua função coesiva nos textos. Se o professor preferir, pode elaborar um texto (mentor) que sirva de exemplo a este nível da coesão textual e analisá-lo com os alunos a fim de extrair as “palavras de ligação”².



Anexo 2

Banco de recursos – Palavras de ligação		
Palavras	Exemplos	Para que servem essas palavras/ expressões
<i>Mal...</i>	<i>“Mal acabaram, foram para o recreio.”</i>	– diz o tempo: algo que acontece logo a seguir
<i>E</i>	<i>“Lemos o texto e corrigimo-lo.”</i>	– acrescenta informação
<i>Antes, ao mesmo tempo, depois, nessa altura, já...</i>	<i>“Nessa altura, já nós tínhamos acabado.”</i>	– dizem o tempo, a altura em que algo acontece
<i>Porque, como...</i>	<i>“Como está a chover, os meninos levam capas.”</i>	– dizem a causa
<i>Para que</i>	<i>“Caminhem com cuidado para que não molhem as meias.”</i>	– diz a finalidade, para que é que se faz algo...
<i>Então...</i>	<i>“Então assim acabou o nosso dia, repleto de alegria.”</i>	– conclui (“Então” também pode ser tempo)
<i>Mas, porém...</i>	<i>“Avisei-os, mas eles não quiseram saber.”</i>	– mostra uma ideia contrária, em contraste com a anterior
<i>De facto, na realidade...</i>	<i>“De facto, as folhas já começaram a cair.”</i>	– confirma

2 A decisão de trabalhar outros processos que contribuem para a coesão textual depende do professor, que atua mediante a situação em que a turma se encontra. O professor pode chamar-lhes “processos de evitar repetições desnecessárias” e assim trabalhar elipses, sinónimos, hiperónimos, pronomes..., usando só a terminologia adequada ao nível de escolaridade.



7. Os alunos terão sido previamente convidados a levar uma fotografia que queiram legendar (ou no seu computador ou impressa – para colocar no *facebook* dos pais ou num álbum) e procedem à redação individual da sua legenda de fotografia. Alternativa: reescrita individual do texto inicial, a fim de consolidar o uso de elos coesivos.
8. O professor poderá, depois, implementar as modalidades de aperfeiçoamento de texto que pareçam mais ajustadas: conferência individual com o professor, autorrevisão, heterorrevisão (anónima ou não, em pares, em grupo-turma...).

1.3 Texto às avessas

Tipo ou género de texto

Texto narrativo; uma história breve, às avessas

Prioridades

Descritores de desempenho

- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar e organizar informação.
- Fazer um plano do texto.
- Redigir o texto (articular as diferentes partes, selecionar o vocabulário adequado).
- Detetar, num enunciado escrito, características inerentes à textualidade: autonomia, unidade forma/sentido.

Conteúdos

Texto narrativo, recursos lexicais – verbos pertencentes ao campo lexical do conceito de “comer”; formas de cozinhar; descrição – classes de palavras que servem para destacar “qualidades e aspetos dos seres e das coisas” – adjetivos, advérbios, nomes; estrutura narrativa (apropriação e reprodução)

Materiais

Texto mentor “História às direitas” (Anexo 1), de Bernard Friot, *Histoires pressées*

Descrição das atividades propostas¹

1. Partir de um texto mentor – modelo da estrutura organizacional do texto – como o seguinte:

¹ Esta atividade foi adaptada de J. Jolibert e C. Sraiki, *Caminhos para aprender a ler e escrever*, S. Paulo, Editora Contexto, e publicada previamente numa brochura distribuída gratuitamente em 2011: Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.



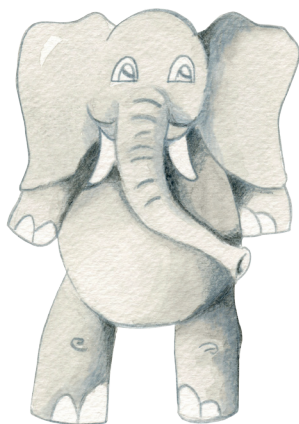
Anexo 1

História às direitas

*Um elefante estava tranquilamente a jogar com uma bolinha de plástico.
Apareceu um tigre faminto que tragou o elefante com um pouco de molho de tomate.
Uma antílope, boa cozinheira, devorou o tigre ensopado com legumes.
Um macaco de gravata e chapéu de coco lambuzou a antílope assada no espeto.
Um rato acrobata engoliu o macaco passado pelo sal.
Um escaravelho mal acordado degustou o rato em espetinhos com arroz.
Mas a mosca, enojada, fez uma careta: “Escaravelho, argh, isso faz-me mal ao fígado!”.*
Bernard Friot, *Histoires pressées* (Tradução nossa)

2. Após a leitura do texto, questioná-lo no sentido de ativar não só a compreensão do seu conteúdo mas também a apropriação do seu modo de construção, isto é, uma leitura/diálogo sobre o texto centrado mais nos “pontos críticos” para a escrita do que na informação veiculada pelo texto. Questões possíveis:
- *É uma história engraçada – porquê? É uma história possível?*
 - *O título está adequado?* [É um título que funciona a *contrário* da história, destaca-se pelo contraste, pela expectativa que cria e não cumpre].
 - *Vamos observar o texto – sublinhar e aproximar os animais, para ver por que ordem aparecem.*
 - *Uma palavra serve para introduzir um acontecimento que muda a tranquilidade do início – qual é?* [“Apareceu”]
 - *Ninguém come o escaravelho. A mosca não o quer comer? Que palavra introduz esta alteração no final da história?* [“Mas”]
 - *Há diferentes palavras que querem dizer “comer”, embora de maneira diferente, porque os animais pequenos e grandes não comem do mesmo modo. Quais?*
 - *De que maneira os animais se comem entre si? Como são preparados os “petiscos”?*
Vamos fazer um levantamento das expressões que se referem ao modo de preparar os animais.
 - *Há palavras e expressões que descrevem os animais; vamos encontrá-las e fazer uma lista* [podemos dividir a informação em dois blocos: as características de “personalidade” e as expressões que precisam o modo como os animais estão vestidos].

Este trabalho de “desconstrução textual” pode dar origem aos seguintes apontamentos, que vão constituir-se em recursos e modelos para criar uma história semelhante:

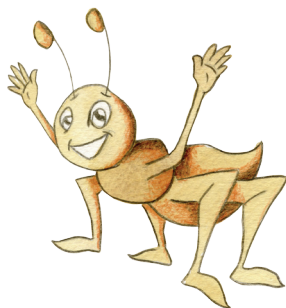


Bichos – do maior ao menor	Verbos que querem dizer “comer”	Palavras ou expressões que descrevem personagens	Palavras ou expressões que precisam como os animais estão vestidos	Palavras ou grupo de palavras que dizem como cada animal come o outro
· Elefante	· Tragar	· Tranquilamente	· De gravata e chapéu	· Com um pouco de molho de tomate
· Tigre	· Devorar	· Faminto	· De coco	· Ensopado com legumes
· Antilope	· Lambuzar	· Boa cozinheira		· Assada no espeto
· Macaco	· Engolir	· Acrobata		· Passado pelo sal
· Rato	· Degustar	· Mal acordado		· Em espetinhos com arroz
· Mosca		· Enojada		
· Escaravelho				

3. As atividades anteriores, orientadas para a compreensão e crescente apropriação do processo de elaboração das frases e de construção do texto, vão apoiar a produção de uma história curta semelhante. *De que precisamos?* Fazer uma lista de:

- Bichos, por ordem decrescente;
- Palavras/expressões para caracterizar os animais – feio e maneira de vestir [exemplos: de mau humor, bem vestido, ágil, meio idiota...];
- Verbos relacionados com "comer" [saborear, provar, mastigar...];
- As maneiras de preparar [com molho branco, empanado, com azeite...].

Os alunos poderão ativar os seus conhecimentos, perguntar a outros, consultar dicionários de sinónimos, outros textos, como livros de receitas... e realizar este trabalho em aula ou fora de aula. Nesta tarefa, estamos, portanto, a articular atividades metalinguísticas com a produção de texto: as listas de palavras de diferentes classes, o enriquecimento do vocabulário concorrem diretamente para a produção escrita.



Exemplo dos recursos textuais elaborados por uma turma de 5.º ano:

Bichos – do maior ao menor	Verbos que querem dizer “comer”	Palavras ou expressões que descrevem personagens	Palavras ou expressões que precisam como os animais estão vestidos	Palavras ou grupo de palavras que dizem como cada animal come o outro
· Elefante	· Abocanhar	· Furioso	· Com gorro laranja	· Com maçã temperada
· Leão	· Saborear	· Comilão	· De botas de borracha com olhos	· com sal e pimenta
· Hiena	· Provar	· Delicioso	· Com calças de ganga	· Enrolado em lasanha
· Cão	· Trincar	· Fraco como tudo	· De camisola com carapuço	· Com inseto frito
· Ouriço	· Ingerir	· Super-homem	· De óculos de sol	· Com banana e caldo Knorr
· Peixe	· Mastigar			· Com pêra recheada com maionese
· Formiga				

4. Produção coletiva da história curta “às avessas”, com os recursos linguísticos preparados pelos alunos.

Exemplo de uma produção de uma turma do 5.º ano:

História às avessas

Um elefante estava tranquilamente a ver-se ao espelho com o seu novo gorro laranja.

Surgiu, de repente, um leão com óculos de sol que abocanhou o elefante com maçã temperada com sal e pimenta.

Uma hiena comilona ingeriu o leão com pêra recheada com maionese.

Um cão super-homem com calças de ganga saboreou a hiena com banana e caldo Knorr.

Um ouriço furioso mastigou o cão com inseto frito.

Um peixe fraco como tudo, com barbatanas de borracha com olhos, trincou o ouriço enrolado em lasanha.

Mas a formiga, de camisola com carapuço, fez uma careta: “Ugh, peixe?!... Isso faz-me mal ao intestino grosso!”

1.4 Histórias gêmeas



Tipo ou género de texto

Texto narrativo e argumentativo; diálogo; uma história com diálogo argumentativo, seguindo um modelo, para “contar” numa reunião de pais

Prioridades

Descritores de desempenho

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: recolher a informação em diferentes suportes; organizar a informação.
- Elaborar um texto, integrando situações de diálogo.
- Comparar dados e descobrir regularidades.
- Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases (segmentar e deslocar elementos).

Conteúdos

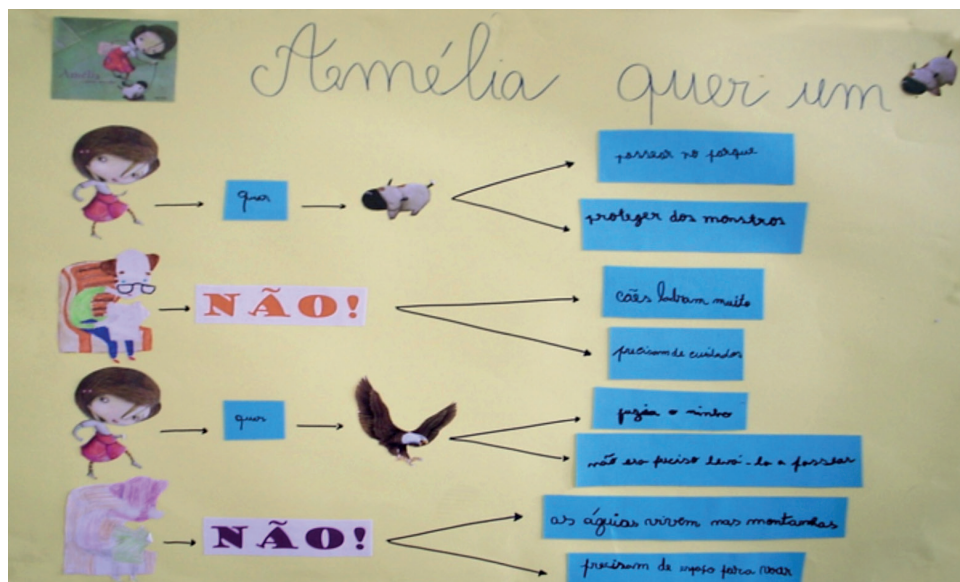
Planificação de texto, texto conversacional e narrativo; entoação (declarativa, interrogativa, exclamativa); tempos verbais; tipos e formas de frase; sinais de pontuação

Materiais

- Bowley, Tim (2009). *A Amélia quer um cão*. Matosinhos: Kalandraka
- Ficha de trabalho 1 (Anexo 1)
- Plano do texto (Anexo 2)

Descrição das atividades propostas

1. Descoberta do título do livro a ler através da decifração de uma pequena poesia adaptada de um poema de João Pedro Mésseder (Ficha de trabalho 1 – Anexo 1).
2. Antecipação do conteúdo do livro através do título, mobilizando conhecimentos prévios.
3. Exploração do livro: capa, contracapa e guardas.
4. Leitura autónoma do livro.
5. Em grupo-turma, diálogo para confronto das previsões iniciais com a narração do livro.
6. Releitura dramatizada (Conhecimento explícito da língua, plano fonológico, aperfeiçoar a entoação).
7. Estruturação da sequência argumentativa da história: *Como começa a história? Que animais é que Amélia queria? Quais as suas justificações? Como contra-argumentava o pai?* Elaboração em conjunto do esquema organizativo das ideias da história (podendo ser usadas imagens) (Anexo 2):



8. Continuação da análise e desconstrução da história a outros níveis, conforme pretendemos sugerir no quadro seguinte¹:

Conhecimento explícito da língua ao serviço do exercício de “desmontar” um texto para o perceber e recriar	Conteúdos	Sugestões de operacionalização (interação orientada para observação, recolha de elementos, constatação de regularidades, conclusões)
Plano morfológico	Tempos verbais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer um levantamento dos verbos usados pelo narrador: <i>entrou, estava sentado, suspirou, disse, continuou, voltou, foi, escutou, abraçou, deu.</i> 2. Sublinhar os verbos que se referem a ações que as personagens fizeram/foram fazendo ao longo da história (ver ponto anterior). <i>Em que tempo estão?</i> [Levar os alunos a concluir que, nestes casos, é usado o pretérito perfeito, para fazer a história avançar.] 3. <i>Em que tempo está “estava” (em “estava sentado”)? Vamos experimentar pôr esta forma verbal no pretérito perfeito; como fica? Fica bem?</i> Pode ser feito um esquema-síntese para registar as conclusões: <i>«Amélia entrou na sala. Pretérito Perfeito: é uma ação passada feita num momento. O seu pai estava sentado no seu cadeirão favorito a ler o jornal.» Pretérito imperfeito: o pai já estava sentado quando ela entrou; é uma ação com uma certa duração, continuidade. “A ler” é outra maneira de mostrar a duração e que a ação não está concluída.</i>

¹ Podem ser trabalhados todos estes aspetos ou apenas alguns ou outros – obviamente, será cada professor a decidir.

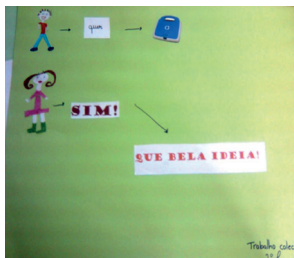
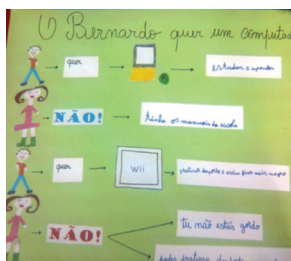
Planos sintático e da representação gráfica e ortográfica	Tipos de frase; sinais de pontuação	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sempre que a Amélia se dirige ao pai, como faz?</i> [Faz sempre uma pergunta – concluir com os alunos que o diálogo é iniciado por uma frase de tipo interrogativo.] 2. <i>Já vimos as ideias que Amélia dá... Para as transmitir, usa frases de tipo...?</i> [Declarativo] 3. <i>O pai responde com frases...</i> [Declarativas, inicialmente] 4. <i>Amélia reage com frases...</i> [Exclamativas – “Oh!”¹² Levar os alunos a notar que o pai, inicialmente, responde com frases declarativas, mas vai usando progressivamente interrogativas e exclamativas – refletir sobre a expressividade desta pontuação: o pai a ficar um pouco cansado da insistência da filha, a interpellá-la...] 5. <i>Como aparecem os pensamentos das personagens?</i> [Observar que são usadas duas formas simultâneas de destaque – itálico e aspas] 6. Copiar frases em que uma personagem chama outra: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Pai, podemos ter um cão?</i> – <i>Não, Amélia, não podemos ter um cão.</i> – <i>Pai, se não podemos ter um cão, podemos ter uma águia?</i> – <i>Amélia, amor, não podemos ter um cavalo.</i> – <i>Elefantes, Amélia?</i> – <i>Amélia, as baleias são enormes!</i> – <i>Amélia, pela última vez, não podemos ter uma baleia.</i> – <i>Amélia, essa é uma ideia fantástica!</i> 7. Sublinhar as palavras que, nas frases, concretizam o chamamento (cf. ponto anterior). 8. Reescrever as frases, alterando a ordem dos seus constituintes; exemplos: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Podemos ter um cão, Pai?</i> – <i>Não, não podemos ter um cão, Amélia.</i> <p>[Levar os alunos a concluir que as palavras que servem para chamar podem vir no início, no meio ou no fim da frase, sempre acompanhadas de vírgula(s)].</p>
---	-------------------------------------	--

- 2 Naturalmente, o professor orienta o diálogo em função da sua turma, variando a interação conforme os conteúdos em causa estejam a ser retomados e revistos ou lecionados pela primeira vez. Neste caso, as sugestões dadas são só o mote para a deteção de vários tipos de frases, mas é necessário conduzir a um processo de categorização e de sistematização de regularidades que se traduza em construção de conhecimento novo, a mobilizar oportunamente – exemplo: listar os tipos de frases, escrever com os alunos alguma conclusão sobre as situações em que se usam, dar e produzir exemplos...

Plano lexical e semântico	Forma afirmativa e negativa das frases; o tempo	<p>1. Conduzir os alunos a perceber-se de que Amélia usa formas afirmativas para mostrar as vantagens de ter certo animal. O pai responde, usando formas negativas. Notar como Amélia vai integrando também a negativa no seu discurso, como se pretendesse mostrar ao pai que está atenta e "sensível" ao que ele lhe diz ("Pai, se não podemos (...), podemos (...)? Fazíamos (...)").</p> <p>2. Fazer um levantamento das expressões que indicam o tempo, o desenrolar da história: "Mas passado um bocado", "Mas um pouco mais tarde", "estava prestes (...) quando (...)", "alguns minutos depois" [Também se pode refletir e tomar notas acerca do valor de "mas".]</p>
Plano discursivo e textual	Discurso direto, diálogo	<p>1. <i>Deixámos há pouco alguns verbos de parte... Vejamos... O que vem a seguir a "continuou" e a "disse"?</i> [Discurso direto, diálogo, falas... Concluir com os alunos que estes verbos servem para o narrador anunciar as falas das personagens; pode o professor sugerir que os alunos iniciem ou continuem, se for caso disso, uma lista de verbos para introduzir discurso direto.]</p> <p>2. Copiar frases e expressões que se repetem:</p> <p><i>"Pai, podemos (...)?</i> <i>Podíamos (...)"</i> [Notar como o pretérito imperfeito também serve para mostrar Amélia a idealizar o que pretendia que viesse a ser habitual – ação habitual] <i>"Não, Amélia, não (...)"</i> <i>"Oh! – disse Amélia, e foi para o seu quarto, de cara triste."</i> <i>"Pai, se não podemos (...), podemos (...)? Fazíamos (...)"</i></p> <p>[Levar os alunos a colocar hipóteses interpretativas do valor e da expressividade destas repetições – ser mais engraçado, imitar e aumentar a insistência de Amélia Vs a falta de paciência do Pai...]</p> <p><i>"(...) nem um cavalo, nem um elefante (...)"</i> [Até se pode comentar como a forma gráfica – próxima dos poemas – realça a repetição e a persistência de Amélia.]</p>



9. Proposta de construção de uma "história gémea/similar", alterando as personagens, o local e os desejos da personagem relativamente à história explorada:
- Elaboração de chuva de ideias de sequências de objetos possíveis para a escrita da «história gémea»;
 - Seleção de uma das sequências propostas;
 - Organização dessas ideias de forma a estruturar a «história gémea», usando unidades linguísticas estudadas anteriormente (para interligar, chamar, mostrar passagem do tempo, sentimentos...);



- d) Desenho, pintura e recorte das personagens e dos objetos a entrar na história;
- e) Elaboração em conjunto do plano de escrita da história a escrever;
- f) Colocação de questões orientadoras, por parte do professor, para melhorar a argumentação dos alunos.

10. Sistematização, antes da redação, do que se planejou, ou seja, do que se pensa vir a escrever no texto, das decisões tomadas e respectivas argumentações.

11. Escrita coletiva ou colaborativa (em pares ou grupos) – esta para contrastar como o mesmo plano leva a realizações linguísticas diferentes. O professor vai apoiando a escrita, ajudando os alunos a “voltar atrás no texto”, rever, reler... e a fazer também revisão final, experimentando, assim, a recursividade do processo de escrita.

12. Elaboração de um *PowerPoint* com a(s) história(s) para a turma apresentar na reunião de Pais da sua turma.

1.5 O Reconto Tipo ou gênero de texto

Texto narrativo; reconto

Prioridades

Descritores de desempenho

- Fazer um guião do texto.
- Redigir o texto, articulando as diferentes partes planificadas, dando-lhe uma estrutura compositiva e formato adequados e respeitando as regras de utilização da pontuação.
- Produzir um texto que obriga a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de recontar.
- Aplicar regras de configuração gráfica dos textos.
- Explicitar regras de uso dos sinais de pontuação.
- Distinguir os constituintes principais da frase.

Conteúdos

- Texto narrativo, reconto – macro e microestruturas textuais num texto narrativo (conto), sinais de pontuação, margens/parágrafo, funções sintáticas (sujeito, predicado, complemento direto e indireto), tipos e formas de frase.

Materiais

- Conto tradicional “A velha e os lobos”¹
- Ficha 1 – “Textos mal pontuados – vamos fazer uma pontuação correta, com sentido!” (Anexo 1)
- Ficha 2 – Exercícios de pontuação (Anexo 2)
- Ficha 3 – “Regras de pontuação” (Anexo 3)
- Ficha 4 – Grelha de auto e de heterorrevisão (Anexo 4)

Descrição das atividades propostas²

1. Contexto: Esta atividade surgiu na sequência da realização do teste diagnóstico que é feito, numa escola, para todas as turmas, no início do ano letivo, cuja instrução de produção textual exigia a escrita de um reconto: ou do conto “A velha e os lobos”³ (Coelho, 1985) (que tinha

1 Claro que pode ser usado outro conto e os materiais podem e devem ser adaptados em função das dificuldades das turmas. Nestes materiais, são usados excertos da turma em causa; cada professor pode usar citações dos textos dos seus alunos.

2 Adaptada de publicação prévia na brochura distribuída gratuitamente em 2011: Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.

3 Coelho, A. (1985). *Contos Populares Portugueses*. Alfragide: Dom Quixote.

sido objeto das questões de compreensão de texto) – mas com a modificação do final – ou da história favorita do aluno.

2. Breve análise, pela professora, das produções textuais dos alunos (do 6.º ano) – diagnose dos problemas escriturais na escrita de reconto: Os alunos cumpriram a instrução e produziram textos curtos, razoáveis, globalmente coerentes, embora tenham sido detetadas incoerências pontuais como a coexistência de narrador não participante e participante no mesmo texto, referência a uma personagem como se ela já tivesse aparecido anteriormente (uso de determinantes artigos definidos e indefinidos). Utilizam um vocabulário adequado, simples, comum, dão alguns erros ortográficos, nomeadamente na grafia de algumas formas verbais, e não apresentam grandes problemas de construção sintática, até porque optam por frases simples ou orações maioritariamente coordenadas. Desta análise dos textos dos alunos, ressaltam os problemas escriturais mais evidentes e que se prendem com a coesão textual: estrutura do texto – ausência de informações essenciais, divisão em parágrafos, pontuação (nomeadamente dos diálogos em texto narrativo), repetição desnecessária de palavras, como, por exemplo, dos mesmos conectores em vários momentos – alguns alunos só fazem um parágrafo ou não parecem ter critérios para saber quando podem fazer novos parágrafos ou, ainda, não fazem um avanço para a direita para que os parágrafos se distingam; o uso da pontuação parece, muitas vezes, aleatório, sendo mais evidente a falta de sinais de pontuação nos diálogos – que, em alguns textos, foram introduzidos no texto sem qualquer marca gráfica que indicasse tratar-se de falas de personagens; repetição de conectores como “e”, “depois”. Notou-se, ainda, que os alunos escreveram o texto nos minutos finais do teste, muito rapidamente, sem reflexão sobre o texto, pouco predispostos a reler, rever e aperfeiçoar, predominando a conceção de “escrever de jato, o mais rapidamente possível, para entregar”. Este diagnóstico conduz, portanto, à necessidade de, em aula, trabalhar os seguintes aspetos, recorrendo a estratégias de reescrita e de auto e heterorrevisão textuais, de forma a propiciar o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos e a produção de conhecimentos mobilizáveis para outras produções textuais:
 - Aperfeiçoamento de texto, a par com o conhecimento explícito da língua, procurando que os conhecimentos metalinguísticos concorram para a resolução de problemas frásicos e textuais;
 - Frase, ordenação e divisão de parágrafos;
 - Pontuação;
 - Conectores usados no texto narrativo.
3. Foram selecionados apenas os conteúdos enumerados acima e realizados os seguintes exercícios:
 - a) Elaboração coletiva de um esquema sobre os sinais de pontuação, a partir do conhecimento dos alunos e de leitura de informação presente no manual de apoio (“leitura para construir conhecimentos”, segundo o Programa de Português do Ensino

Básico – PPEB). Do esquema, fazia parte uma breve definição dos sinais de pontuação, construída pelos alunos, com apoio da professora, e um exemplo do uso de cada sinal de pontuação.

- b) Aperfeiçoamento textual focado nos sinais de pontuação – para esta tarefa, a professora transcreveu excertos dos recontos dos alunos que recobrissem os problemas relacionados com a pontuação (que tinham sido diagnosticados) (Anexo 1).



Anexo 1

Ficha 1

Textos mal pontuados – vamos fazer uma pontuação correta, com sentido!

Um dos problemas que detetei nos vossos textos, feitos no teste diagnóstico, foi o mau uso da pontuação.

Revimos os sinais de pontuação. Agora vamos atentar em excertos de textos uns dos outros; estão transcritos sem erros ortográficos, mas ainda mantêm a pontuação incorreta.

A nossa tarefa é pontuar bem os textos, fazendo o seguinte:

- riscando sinais de pontuação mal colocados;
- acrescentando sinais de pontuação em falta.

①

Uma velha tinha muitos netos, e tinha um para se batizar, a velha decidiu ir procurar um padrinho para o seu netinho, por o caminho encontrou um lobo que lhe perguntou

- *Ó velha onde vais. A velha respondeu*
- *Vou procurar um padrinho para o meu netinho. (...)*

②

(...) Ele entrou e viu um tesouro e levou-o com ele mas quando ele saiu estava um gigante à sua frente João era muito esperto e passou por ele com facilidade mas o gigante não desistia João desceu o pé o mais rápido que podia quando lá chegou abaixo arrancou o feijão e comprou remédios para a mãe.

③

(...) Quando ela chegou à porta de casa tirou o barril de cima dela mas quando ela tirou os lobos tentaram atacar mas apareceu o homem e matou os lobos todos com a sua enxada.

④

(...) No dia seguinte o menino foi ao jardim e olha para cima e vê o seu cão a voar por cima dele. (...)

⑤

(...) O Miguel construiu de tijolos os irmãos correram para a casa do Miguel

- *Deixa-nos entrar vem lá o lobo.*
- *Entrem*

O lobo chegou ao pé da casa soprou soprou mas a casa não caiu. (...)

- c) Este trabalho foi continuado na aula de Estudo Acompanhado, com algumas variantes (Anexo 2). Foram adotadas as metodologias de trabalho coletivo e de par, em interação com toda a turma, e utilizando, por vezes, o computador para ir assinalando as alterações feitas nos textos.



Anexo 2

Ficha 2

Imaginem que uma editora quer contratar duas pessoas para fazer a revisão de textos para serem publicados. O texto que vos foi entregue tem erros de pontuação. A vossa missão é deixá-lo bem pontuado, pronto para ser editado. Vão trabalhar em par. O par que for mais bem-sucedido torna-se “perito em pontuação” e fica “contratado” para esclarecer dúvidas deste género sempre que for preciso.

O Capuchinho Vermelho

Era uma vez um lobo que queria comer a comida que uma menina chamada Capuchinho Vermelho ia levar à avó, que estava doente. Capuchinho chegou a casa da avó, bateu à porta e a avó perguntou:

– Quem é quem é responde a menina

– Sou eu avozinha responde a avó já vou minha querida.

E o lobo não conseguiu comer a comida que a Capuchinho levava à avó. Então, vingou-se quando a menina se foi embora: comeu a avozinha.

Capuchinho Vermelho já ia no meio do caminho quando se lembrou é verdade esqueci-me do cesto. Vou para trás buscá-lo.

Chegou a casa da avó e bateu à porta duas vezes. O lobo vestiu-se de avozinha e foi abrir a porta. Interrogou Capuchinho admirada avozinha porque tem as orelhas tão grandes e o lobo respondeu:

É para te ouvir melhor.

E também tens um nariz tão grande e o lobo respondeu.

É para cheirar melhor.

E também tens uma boca tão grande e o lobo respondeu.

E para te comer melhor.

E a menina começou a correr para chamar um caçador. (...)

- d) À medida que as decisões eram tomadas, a turma ia formulando, com orientação da professora, regras orientadoras do uso dos sinais de pontuação, ultrapassando a definição mais declarativa que os alunos já dominavam. A ficha 3 (Anexo 3) reúne as regras formuladas na turma, com os exemplos que se destacaram para ilustrar cada uma. Este material constitui um recurso que passou a estar sempre disponível na turma – a edição deste tipo de instrumento pode ser um trabalho da turma ou pode ser da responsabilidade

da professora, como foi a opção nesta turma (por razões diversas, como a necessidade de dar prioridade a outros aspetos – dificuldades da turma).



Anexo 3

Ficha 3 – regras de pontuação

Vamos recapitular situações em que devemos e não devemos inserir sinal de pontuação. O esquema que se segue não tem todas as regras, mas sim um levantamento de situações que, para vocês, foram difíceis. Devem usá-lo para vos ajudar a pontuar textos, realizar exercícios de pontuação, estudar, treinar...

As linhas em branco significam que podes ir acrescentando outras regras nesta folha ou no teu caderno.

Pontuação bem empregue	Pontuação incorreta
<p>1. A seguir ou antes de uma palavra ou expressão que seja um chamamento, pôr vírgula:</p> <p>Exemplo: “Ó velha, onde vais?” (Os exemplos são sempre retirados dos vossos textos trabalhados em aula.)</p>	<p>a) Quando duas partes da frase/duas orações são ligadas por “e”, já não é preciso vírgula:</p> <p>Exemplo incorreto (ou não tão bom*): “Uma velha tinha muitos netos, e tinha um para se batizar.”</p> <p>Exemplo correto: “Uma velha tinha muitos netos e tinha um para se batizar.”</p> <p>* Às vezes há sinais que não estão incorretos, mas havia outra possibilidade melhor. Também há sinais de pontuação que são obrigatórios; outros podemos ou não colocá-los; depende do sentido, da entoação que queremos dar.</p>
<p>2. Quando introduzimos falas de personagens ou diálogo, podemos colocar dois pontos, fazemos parágrafo e pomos travessão:</p> <p>Exemplo:</p> <p>“(...) encontrou um lobo que lhe perguntou:</p> <p>- Ó velha, onde vais?”</p>	<p>b) A seguir a “Era uma vez” não pomos vírgula, porque vamos dizer de seguida <i>quem</i> ou <i>o que</i> é que existia há muito tempo, uma vez...</p> <p>Exemplo incorreto: “Era uma vez, um lobo que...”</p> <p>Exemplo correto: “Era uma vez um lobo que...”</p>
<p>3. Antes de “mas”, colocamos uma vírgula, porque “mas” faz a ligação de ideias contrárias, que estão em oposição:</p> <p>Exemplo: “João era muito esperto e passou por ele com facilidade, mas o gigante não desistia!” (A esperteza e a facilidade de movimentos do João contrastam com a insistência da perseguição do gigante – “mas” liga estas duas ideias “adversárias”.)</p>	<p>c) Não podemos separar com nenhum sinal de pontuação o verbo do complemento direto:</p> <p>Exemplo incorreto: “(...) queria comer, a comida”</p> <p>Exemplo correto: “(...) queria comer a comida”</p>

Pontuação bem empregue	Pontuação incorreta
<p>4. Sempre que uma frase comece por “quando”, colocamos uma vírgula quando termina essa parte da frase/oração (que tem de ter uma forma verbal):</p> <p>Exemplo: Quando ela chegou à porta de casa, tirou o barril de cima dela. (“Tirou o barril...” já tem outra forma verbal, outra ideia; é outra oração da frase.)</p>	<p>d) Nunca se separa o sujeito (responsável pela forma verbal) do seu predicado (o que se diz sobre o sujeito):</p> <p>Exemplo incorreto: <i>“E o lobo, não conseguiu comer”</i></p> <p>Exemplo correto: <i>“E o lobo não conseguiu comer”</i></p>

- e) Estudo das funções sintáticas mais básicas – sujeito, predicado, complemento direto e indireto: exercícios de análise sintática. O objetivo era aumentar o conhecimento dos alunos sobre as funções dos constituintes da frase, pois esse conhecimento estava a ser convocado para pontuar bem os textos.
- f) Lecionação dos tipos e formas de frase, em estreita ligação com o trabalho focado na pontuação.
- g) Trabalho focado na organização do texto narrativo: A professora conduz um diálogo com os alunos, lembrando que o trabalho que vem sendo realizado procura ajudá-los a adquirir conhecimentos e a construir competências, para ultrapassarem as dificuldades diagnosticadas nos textos escritos – *Já trabalhámos a pontuação. Que outros problemas foram muito evidentes nos vossos textos?*. A partir desta questão, os alunos voltaram a olhar para os textos, atribuindo significado aos comentários da professora e chegaram rapidamente à conclusão de que precisavam de aperfeiçoar a divisão do texto em parágrafos. A Professora explicou que a divisão dos parágrafos num conto e num reconto está intimamente ligada às “partes” que o constituem e à informação que consta de cada uma. Como os alunos só fizeram, em muitos casos, um parágrafo demasiado breve, esqueceram-se, frequentemente, de partes importantes da história. Assim, a professora conduziu a turma a compreender a necessidade de elaborar um plano da história a recontar e, coletivamente, elaborou-se um esquema com tópicos intitulado *Partes da história “A velha e os lobos”*:



1	<i>Velha com muitos netos; um por batizar</i>	<i>Situação inicial</i>
2	<i>Procura de padrinho; encontro com um lobo.</i>	<i>Elemento perturbador</i>
3	<i>Diálogo com o lobo, promessa da velha ao lobo. Outro lobo.</i>	
	<i>Encontro com o homem que se ofereceu para padrinho e sua sugestão para escapar dos lobos (cabaça).</i>	<i>Peripécias</i>
	<i>Retorno da velha; lengalenga da cabaça.</i>	
4	<i>Final infeliz: os lobos apanharam a velha e comeram-na.</i>	<i>Fina/desenlace</i>



Através deste esquema, elaborado no quadro a partir de um exercício de reconto oral, fez-se uma síntese das ações a ter em conta no reconto e, simultaneamente, foram identificadas as principais partes da estrutura de um conto, percebendo-se a sua denominação. Concluiu-se que a ordenação de parágrafos deve ser orientada pelas diferentes partes da história.

- Exercício de ordenação de parágrafos de uma lenda (estrutura muito semelhante à do conto) – os alunos tinham de justificar a ordem dos parágrafos, usando argumentos relativos às partes tradicionais do conto identificadas e, ainda, aos conectores temporais e à progressão da informação.
4. Após os módulos descritos, a professora solicitou a reescrita individual do reconto do teste diagnóstico, dizendo aos alunos que os aspetos principais a melhorar eram a pontuação e a divisão e ordenação de parágrafos, pois foram os conteúdos mais treinados.
 5. A sequência de ensino poderia terminar com a reescrita; no entanto, atendendo ao facto de que a turma em questão tinha alunos com elevadas dificuldades, considerou-se pertinente conduzir um trabalho de aperfeiçoamento do texto reescrito, como forma de aumentar o grau de consciência (meta)escritural dos alunos. Procedeu-se a um trabalho de autorevisão e, também, de heterorrevisão, utilizando-se uma metodologia de trabalho de par, com orientação da professora e, por vezes, atendimento personalizado de alguns pares. Para isso, a professora entregou aos alunos duas grelhas idênticas – a da auto e da heterorrevisão (Anexo 4). Os aspetos que constam das grelhas recaem, obviamente, nos que foram objeto de ensino explícito.



Anexo 4

Autor do texto:

Assinatura do autor:

Ficha 4 – grelha de auto e de heterorrevisão

Vais reler o teu texto e fazer a sua revisão, mas só em relação aos dois aspetos que trabalhámos – a pontuação e a divisão e ordenação de parágrafos num conto, tendo em conta os seus diferentes momentos (situação inicial, elemento perturbador, peripécias, desenlace). Vais precisar de saber bem as “regras de pontuação” que formulámos (construímos); podes consultar a ficha “Regras de pontuação”. Orienta-te pelas questões que se seguem para analisares o teu texto, preenchendo só a parte “Autorrevisão”.

Depois de teres feito autorrevisão, entrega o teu texto e esta grelha a um colega, que também o vai rever. Tu revês o do colega. Ao reveres o texto de outra pessoa, preenche a parte “heterorrevisão”, sem olhar para a outra!

AUTORREVISÃO ⁴				
	Sim	Não	Mais ou Menos	Sempre que houver aspetos a corrigir, dá os exemplos necessários ou explica as alterações a fazer:
1. Os parágrafos começam todos mais à direita? (Vê se se distinguem bem uns dos outros)				
2. Os vários momentos da história (situação inicial, elemento perturbador, peripécias, desenlace) estão presentes?				
3. As diferentes partes do texto estão ordenadas corretamente em vários parágrafos?				
4. Os sinais de pontuação foram sempre bem usados?				
5. Pontuação incorreta: Há alguma situação em que um sinal de pontuação esteja a separar o sujeito do predicado?				
6. Pontuação incorreta: Existe algum sinal de pontuação que esteja a separar o verbo do seu complemento direto?				
7. Pontuação incorreta: Existe algum sinal de pontuação a separar “Era uma vez” do elemento, logo a seguir, ao qual esta expressão se refere? (Como em “ <i>Era uma vez, um lobo que...</i> ”)				
8. Há sinais de pontuação que estejam colocados a mais, sem serem necessários?				
9. A seguir ou antes de um chamamento, foi colocada vírgula?				
10. Os diálogos estão bem pontuados, com dois pontos, parágrafo e travessão ou com aspas?				
11. Quando aparece a palavra “mas”, foi colocada uma vírgula antes?				
12. Sempre que uma frase começou por “quando”, foi colocada uma vírgula quando termina essa parte da frase/oração iniciada por “quando”?				

4 Só apresentamos a frente da ficha; o verso é igual, mas diz “heterorrevisão”. Em CD, estará o anexo completo.

6. Nova reescrita individual: cada aluno/autor corrigiu alguns aspetos na versão reescrita a partir do que detetou na autorevisão e do que foi detetado pelo colega na heterorrevisão. Estabeleceram-se quatro graus de progressão, para comparar a versão inicial, do teste diagnóstico, com a última versão reescrita aperfeiçoada; estes patamares de progressão constituíram a classificação atribuída pela professora ao aluno depois deste processo: 0 – nenhuma melhoria; 1 – muito pouca melhoria; 2 – pouca melhoria; 3 – alguma melhoria; 4 – muita melhoria.

Versão inicial de uma aluna com dificuldades:

A velha e os lobos

Uma velha tinha muitos netos, e tinha um para se batizar a velha decidiu ir procurar um padrinho para o seu netinho, por o caminho encontrou um lobo que lhe perguntou

– Ó velha onde vais. A velha respondeu

– Vou procurar um padrinho para o meu netinho. O lobo

– Olha que te como. A velha

– Não me comas depois eu trago-te arroz-doce, por o caminho encontrou outro lobo que fez a mesma pergunta e a velha deu-lhe a mesma resposta.

Passado um bom bocado encontrou um homem.

A velha contou-lhe a história toda que se tinha passado, e o homem deu-lhe uma cabaça e depois o homem ofereceu-se para ser o padrinho.

A velha enfiou-se dentro da cabaça e passou por um lobo que lhe perguntou oh cabaça viste por aí alguma velha

E a cabaça respondeu não vi velha nem velha

Mais à frente encontrou outro lobo que lhe fez a mesma pergunta.

A velha finalmente tinha despistado os lobos e chegou a casa sã e salva.

Versão final da mesma aluna, após os módulos descritos e o trabalho de auto e de heterorrevisão:

A velha e os lobos

Era uma vez uma velha que tinha muitos netos e tinha um para se batizar.

A velha um dia decidiu ir procurar um padrinho para o seu netinho. Por o caminho encontrou um lobo que lhe perguntou:

– Oh velha, onde vais?

A velha respondeu:

– Vou procurar um padrinho para o meu netinho.

O lobo disse:

– Oh velha, olha que te como!

A velha disse:

- Não me comas, porque quando eu vier trago-te arroz-doce.

Mais à frente encontrou outro lobo que lhe fez a mesma pergunta e a velha deu-lhe a mesma resposta.

Passado um bocado, encontrou um homem e contou-lhe o que se passou pelo caminho. O homem deu-lhe uma cabaça para ela se proteger dos lobos e ofereceu-se para padrinho do menino.

A velha enfiou-se dentro da cabaça e passou por um lobo que lhe perguntou: “Oh cabaça, viste por aí uma velha?”

A cabaça respondeu:

- Não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão; corre, corre, cabacinha! Corre, corre, cabação!

Mais adiante encontrou outro lobo que lhe fez a mesma pergunta e a cabaça deu-lhe a mesma resposta.

A velha pensava que já tinha despistado os lobos e mandou a cabaça fora e os lobos saltaram-lhe em cima e comeram-na.

7. **Observações finais:** A realização da atividade descrita ocupou quase um mês de aulas; na verdade, tratou-se de um conjunto de aulas cuja competência organizadora do trabalho pedagógico-didático foi a escrita, em interligação com a oralidade e a leitura, como destacamos nos seguintes exemplos:

- Reconto oral como forma de consciencialização da arquitetura do texto e, ainda, como exercício conducente à planificação do texto;
- “Ler com olhos de escrever” – isto é, leu-se mais para desmontar o texto do que para verificar a compreensão do conteúdo informacional do texto. A leitura “com olhos de ler”, mais voltada para a trama em si, não é, por si só, suficiente para ativar conhecimentos de escrita, ou seja, a transposição do que se adquire quando se lê para a escrita não é automática e a maior parte dos alunos necessita de que os ajudem a ter estratégias de leitura diferentes para poderem tirar mais eficazmente partido da leitura para a escrita.

O conhecimento construído sobre o funcionamento da língua foi convocado diretamente na (re) escrita dos textos e foram criados momentos de colaboração e de reflexão sobre os escritos. Constatou-se que os alunos tinham poucos hábitos de refletir sobre o que escreviam e menos ainda de aperfeiçoar os seus escritos – por exemplo, nas grelhas de auto e de heterorrevisão, os alunos demoraram a conseguir dar exemplos ou a explicar os erros que detetavam. No entanto, observaram-se alguns progressos, o que justifica um investimento continuado em formas de trabalho que apostem na reflexão sobre os textos. Se esta reflexão beneficiar de ambientes colaborativos, os ganhos serão maiores, nomeadamente se forem propostas, alternadamente, tarefas de auto e de heterorrevisão. De facto, é mais fácil detetar erros e propor alternativas nos textos dos outros do que nos próprios, como tem sido demonstrado na investigação sobre revisão textual em crianças – razão por que estas metodologias oferecem muitas vantagens, sobretudo por estarmos a trabalhar com crianças que detetam mais frequentemente os erros, passando muito menos – quando não têm ajuda – para a fase crucial da revisão que consiste em conseguir corrigir os erros detetados.

1.6 Escrever anúncios

Tipo ou género de texto

Texto instrucional; anúncio “Procura-se um animal”

Prioridades

Descritores de desempenho

Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada com a intenção de dar instruções, persuadir (com algum relato e descrição, conforme necessário).

Conteúdos

- Texto instrucional, anúncio

Materiais

- Guião “Vamos escrever anúncios” (Anexo 1)¹

Descrição das atividades propostas²

1. Apresentação da situação de comunicação (real ou simulada): escrita de anúncios sobre animais – ou para procurar um que se perdeu ou para tentar encontrar um dono para algum que tenha sido abandonado.
2. Mobilização de conhecimentos prévios – os alunos recordar-se-ão dos suportes e espaços sociais onde já viram anúncios, do tipo de mensagem que os anúncios transmitem, do grafismo. O professor também poderá recolher (por fotografia, por exemplo) alguns exemplares deste género e levá-los para a aula ou incentivar os alunos a fazê-lo. A existência ou simulação da situação de comunicação ativará critérios para os alunos, com a ajuda do professor, poderem trabalhar a adequação do texto à finalidade comunicativa.
3. Atividades a partir de um mau exemplar do género “anúncio”: ativando o conhecimento prévio e intuitivo dos alunos sobre o género, a turma analisa um mau exemplo produzido pelo professor a partir de algumas questões orientadoras e chega a algumas conclusões sobre como fazer um anúncio e a necessidade de seguir essas indicações (Anexo 1). Seguidamente, usa esse “saber construído” para reescrever o anúncio.

1 Originalmente, foi feito um guião com todas as atividades; aqui, apresentá-las-emos separadamente, para maior legibilidade e explicitação. O professor poderá optar por usar um só guião ou dividi-lo em “fichas de trabalho” (ficheiro em CD).

2 Adaptada de publicação prévia na brochura distribuída gratuitamente em 2011: Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.



Anexo 1

Vamos escrever anúncios

I Alguém perdeu um cão e quer pôr um anúncio no jornal da terra e afixá-lo também em vários sítios. No entanto, o texto que escreveu foi o que se encontra no retângulo abaixo... Será que está pronto a publicar e a afixar? Vamos ajudar a aperfeiçoar o texto... Para isso, guiamo-nos pelas seguintes questões:

1. O texto tem título?
2. O texto tem um formato atrativo para as pessoas que o vão ler?
3. Apresenta uma fotografia?
4. Os dados principais relativos ao "B. I." do animal – raça, nome, idade – são fornecidos de imediato?
5. Há frases a mais no texto, que dão informações ou que expressam emoções que não são necessárias?
6. É feita uma caracterização do animal?
7. O texto tem uma extensão adequada?
8. Indica-se quando é que o animal se perdeu?
9. O anúncio está datado?
10. Há informação relativa a contactos?

Fugiu-me um cão rafeiro que se chama Valentim. Tive tanta pena! Queria muito encontrá-lo! Estou sempre a pensar nele. O meu cãozinho é alto, esguio, tem o pelo liso e castanho claro. No focinho, tem uma mancha branca que se prolonga por baixo da boca e continua no peito até à barriga. É muito brincalhão, mas também muito assustadiço, porque o recolhi da rua e o pobrezito ficou traumatizado. Fez este mês um ano.

Tudo isto aconteceu na semana passada.

Se o virem, por favor, acolham-no e contactem-me. O meu número de telefone é 919090900 e o meu e-mail, xxxxxx@xx.pt. Muito obrigada!

II Depois de teres corrigido o texto anterior, preenche o seguinte quadro com as palavras listadas na caixa retangular. Assim ficarás com um registo de como se faz um anúncio deste género para quando precisares! A seguir, aproveita e reescreve o anúncio anterior!

Como se faz um anúncio sobre um animal	Porquê?
O anúncio deve ser _____, dizendo apenas o essencial. Deve fazer-se um título que se destaque e seja familiar como "Procura-se", "vende-se", "para adotar"...	Para as pessoas o conseguirem ler rapidamente.
O texto deve estar dividido em _____ e com uma configuração gráfica atrativa e bem visível.	Para chamar a _____ e se conseguir ver bem.
Pode incluir-se uma fotografia.	Para as pessoas _____ melhor o que pretendemos e registarem a imagem na sua memória visual.
Indicar os dados principais do animal: nome, _____, idade.	Para ser mais fácil _____.
Informar da altura em que ocorreu o acontecimento (informação de tempo – quando) e colocar data no anúncio.	Para os leitores deduzirem se o anúncio ainda estará _____ ou não.
Fornecer uma pequena _____ física do animal e, também, da sua maneira de ser. Relativamente às características físicas, é comum indicar o porte (aspeto físico – grande, pequeno...) do animal, tipo e _____ de _____ bem como alguma característica que o diferencie.	Para facilitar ainda mais a sua identificação e para as pessoas saberem como lidar com ele, se o virem.
Deixar vários _____.	Para sermos contactados.
_____.	Por uma questão de educação, porque estamos a pedir ajuda.

Raça, agradecer, descrição, parágrafos, breve, cor, pelo, válido, atenção, contactos, identificá-lo, visualizarem

4. Continuar com atividades orientadoras do processo de produção de anúncios – apresenta-se um anúncio incompleto, que os alunos deverão completar (talvez a pares)³. A parcelarização do ato de escrita tem aqui a vantagem de permitir identificar e trabalhar isoladamente alguns pontos críticos da redação de anúncios:

³ Esta atividade foi implementada em turmas do 5.º e do 6.º ano, esta última com alunos reveladores de grandes dificuldades. Adapta-se perfeitamente ao 1.º ciclo.

- III Observa esta fotografia e completa o anúncio com o retrato físico do animal. Podes inventar o nome e a caracterização do seu feitio (baseia-te na foto):

PROCURA-SE



Desapareceu, na segunda-feira, um *dog alemão* adulto que dá pelo nome de _____

Dá-se uma recompensa de 250€ a quem o encontrar.

Obrigado(a)!

07-01-2010

Contactos

☎ 919 090 900

📍 Rua do Mestre Zarolho, n.º 7

7777-999 Vale das Amoras

✉ xxxx@xx.pt

5. Avançar para uma atividade de maior complexidade, promovendo e avaliando a progressão: propor a escrita de um anúncio “inteiro” – o professor pode dar uma sugestão (ver abaixo) ou deixar que os alunos criem as suas situações de escrita⁴.

⁴ Um aluno de 5.º ano, sempre com pouca motivação e mobilização para os trabalhos escolares, tomou posteriormente a iniciativa de redigir mais anúncios, com fotografias dos seus animais de estimação, no contexto de um projeto de escritas livres da turma – vide secção de “Projetos de escrita”.

IV Encontre um gato persa abandonado na rua e queira encontrar alguém que o possa adotar. Elabore um anúncio adequado.



1.7 Regra de jogo

Tipo ou género de texto

Texto instrucional; regra de jogo

Prioridades

Descritores de desempenho

- Redigir o texto: selecionar o vocabulário adequado ao conteúdo; construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados.
- Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada com a intenção de dar instruções.
- Rever o texto, usando procedimentos de reformulação.

Conteúdos

- Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo; determinantes e pronomes; mecanismos de coesão – retoma anafórica; organização de uma explicação de regras de jogo

Materiais

- Guião das atividades (Anexo 1)

Descrição das atividades propostas¹

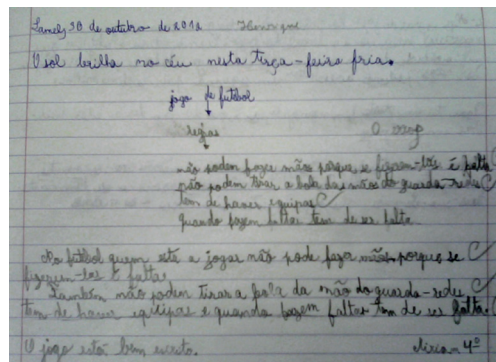
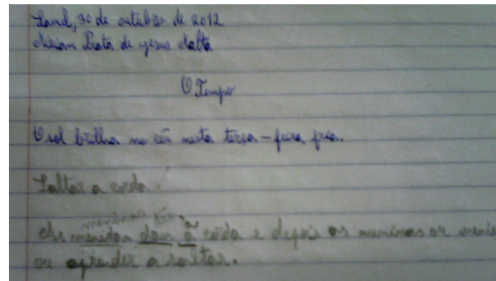
1. A capacidade de distanciamento da produção escrita – que inclua a verificação se o texto contém todos os elementos necessários à compreensão pelo leitor – constitui-se como adjuvante do processo de revisão. Todavia, se este distanciamento é difícil de garantir, em todos os momentos, nos escreventes mais adultos e experientes, em crianças sê-lo-á de forma muito mais acentuada. Em textos cujo objetivo seja explicar a outros um procedimento – como as regras de jogos – é ainda mais premente a capacidade de incluir toda a informação necessária, o que justifica um trabalho sobre a textualização que ajude o aluno a, progressivamente, completar e clarificar o seu texto.
2. Instrução de escrita: *Aprendeste um jogo que o teu colega de carteira não sabe. Por escrito, diz como se joga (escreve as regras do jogo) para que ele também possa jogar.*

¹ A partir de publicação prévia na brochura distribuída gratuitamente em 2011: Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA. A estrutura de base das atividades (“observo e descubro”, “construo os meus recursos”, etc..) é adaptada da obra: Schneuwly, B., & Revaz, F. (2002). *Expression écrite. Lire pour écrire, écrire pour lire: une méthode pour maîtriser l’écrit. CM2 – Cycle des approfondissements. Cahier d’activités*. Paris: Nathan.

3. Troca com o teu par as regras de jogo que escreveste. Lê a regra do teu companheiro e responde às questões seguintes² (Anexo 1):

- Na tua opinião, as regras que o teu colega escreveu permitem-te saber jogar bem?
- De que é que ele se esqueceu para compreenderes facilmente todo o jogo?
- Sublinha as passagens que tu não compreendes.
- Faz um “certo” nas passagens que achas claras.
- Faz uma ou duas sugestões para melhorar o texto do teu colega.

Dois exemplos de produções iniciais:



- 2 Entregues em fotocópia, projetadas, escritas no quadro... dependendo também do que o professor pretender que seja o aluno a registar no seu caderno diário. No caso da turma em que esta atividade foi implementada – composta por alunos do 3.º e do 4.º ano –, os alunos “acharam os textos dos colegas bem escritos”, numa primeira leitura. Assim, o professor formou pares heterogéneos – com um aluno do 3.º e outro do 4.º – e a cada par entregou dois textos para revisão. Nesta fase, fruto desta colaboração e também da interação com o professor, as perguntas orientadoras da revisão surtiram mais efeito e os alunos começaram a dar-se conta de algumas falhas.

4. **Observo e descubro – reconheço uma boa explicação.** Lê os dois textos que se seguem³.
Completa o quadro e responde às questões.

A. Jogar às escondidas

Primeiro **nós** escolhemos **um** para ficar a contar encostado a um canto como uma parede ou árvore.

Depois decidimos até quanto **ele** ia contar.

Ele encostou-se a uma árvore. **Nós** escondemo-nos atrás das árvores e víamos **o** que estava a contar. Quando **ele** acabou de contar e começou a procurar, **toda a gente** se conseguiu livrar e **ele** teve de ficar de novo a contar.

B. Jogar às escondidas

Para jogar às escondidas, é preciso, primeiro, decidir **quem fica a contar** e até quanto se vai contar. Pode contar-se até 50, 100... depende do que os jogadores acharem que é tempo suficiente para todos se esconderem. Depois, **aquele ou aquela que vai contar** deve encostar-se a um sítio como uma parede, muro, árvore, etc, e conta em voz alta. Durante este tempo, **os outros jogadores** escondem-se.

Quando **aquele que ficou a contar** termina, vira-se e começa a procurar **os companheiros escondidos**. Quando vê algum ou vários, corre para o sítio onde contou, toca lá e diz alto: “1, 2, 3, encontrei **o Luís**”, por exemplo.

Os outros jogadores podem livrar-se se conseguirem tocar no sítio da contagem antes **daquele que contou**, dizendo “1, 2, 3, para **mim**”. **O último escondido** pode livrar **todos os outros** se conseguir tocar nesse sítio e disser “1, 2, 3 para **todos**”. Neste caso, fica **o mesmo jogador** a contar. Senão, é **o primeiro** que foi descoberto que vai fazer a contagem e procurar os colegas.

3 O professor pode optar por substituir o texto A por um texto dos seus alunos que represente os maiores problemas ocorridos na escrita do género; poderá, até, guardar algumas produções iniciais para outras oportunidades, com outras turmas (não precisando, assim, de identificar os autores, mas dizendo, apenas, que são exemplos de textos escritos por colegas da mesma idade e que “vamos ver como aperfeiçoar”).

	Texto A	Texto B
Palavras/expressões destacadas a negrito – transcrevo-as; indico os grupos frásicos que formam e classifico-as morfológicamente ⁴ .	<p>Nós – pronome pessoal, 1.ª pessoa</p> <p>Um – pronome indefinido</p> <p>Ele – pronome pessoal, 3.ª pessoa</p> <p>O – pronome pessoal, 3.ª pessoa</p> <p>Toda a gente – Quantificador universal + artigo definido + nome (São todos grupos nominais)</p>	<p>Quem fica a contar – pronome relativo + oração relativa (GN)</p> <p>Aquele ou aquela que vai contar – pronomes demonstrativos + oração relativa (GN)</p> <p>Os outros jogadores – artigo definido + determinante indefinido + nome (GN)</p> <p>Aquele que ficou a contar – det. demonstrativo + oração relativa (GN)</p> <p>Os companheiros escondidos – art. def. + nome + participio passado (GN)</p> <p>O Luís – art. def. + nome (GN)</p> <p>Daquele que contou – contração de preposição com det. demonstr. + oração relativa (GP)</p> <p>Mim – pronome pessoal, 1.ª pessoa (integrado num GP)</p> <p>O último escondido – art. def. + nome + adjetivo (GN)</p> <p>Todos os outros – quantificador + art. def. + det. indef. (GN)</p> <p>Todos</p> <p>O mesmo jogador – art. def. + det. demons. + nome (GN)</p> <p>O primeiro – art. def. + nome (GN)</p>
Tempo(s) verbal(ais) mais usado(s) – transcrevo alguns exemplos.	<p><i>Pretérito Perfeito do Indicativo:</i> <i>Escolhemos, decidimos, encostou-se...</i></p>	<p><i>Infinitivo: Jogar, decidir, contar, livrar, procurar...</i></p> <p><i>Presente do Indicativo: depende, escondem-se, termina, vira-se, fica...</i></p>

4 Gerir a classificação morfológica e a identificação com grupos frásicos em função do ano de escolaridade.

- i Em que texto se conta como se fez o jogo? (*Texto A*)
- ii Na tua opinião, qual dos textos explica melhor o jogo? (*Texto B*)
- iii **Construo os meus recursos de escrita** – completa com as palavras abaixo⁵:

Uma boa explicação de um jogo explica as regras e os passos que é preciso seguir para jogar bem esse jogo.

Utiliza-se, sobretudo, o tempo Presente do Modo Indicativo e o Infinitivo. Evita-se o Pretérito Perfeito e o uso da primeira pessoa.

Infinitivo; Presente; Pretérito Perfeito; regras; primeira; passos

5. **Reconheço as diferentes partes de uma explicação de regras de jogos.** *Nas regras de um jogo, indica-se o n.º de jogadores, o lugar do jogo, o material necessário. Observa rapidamente os textos C e D. Em cada um dos textos, sublinha o que corresponde aos elementos agora referidos.*

C. Jogo da tração com corda em linha

Material: 1 corda e 1 lenço (deverá estar atado a meio da corda).

Jogadores: 2 equipas com o mesmo número de jogadores cada uma.

Local: preferencialmente, ao ar livre, num terreno plano e livre de obstáculos.

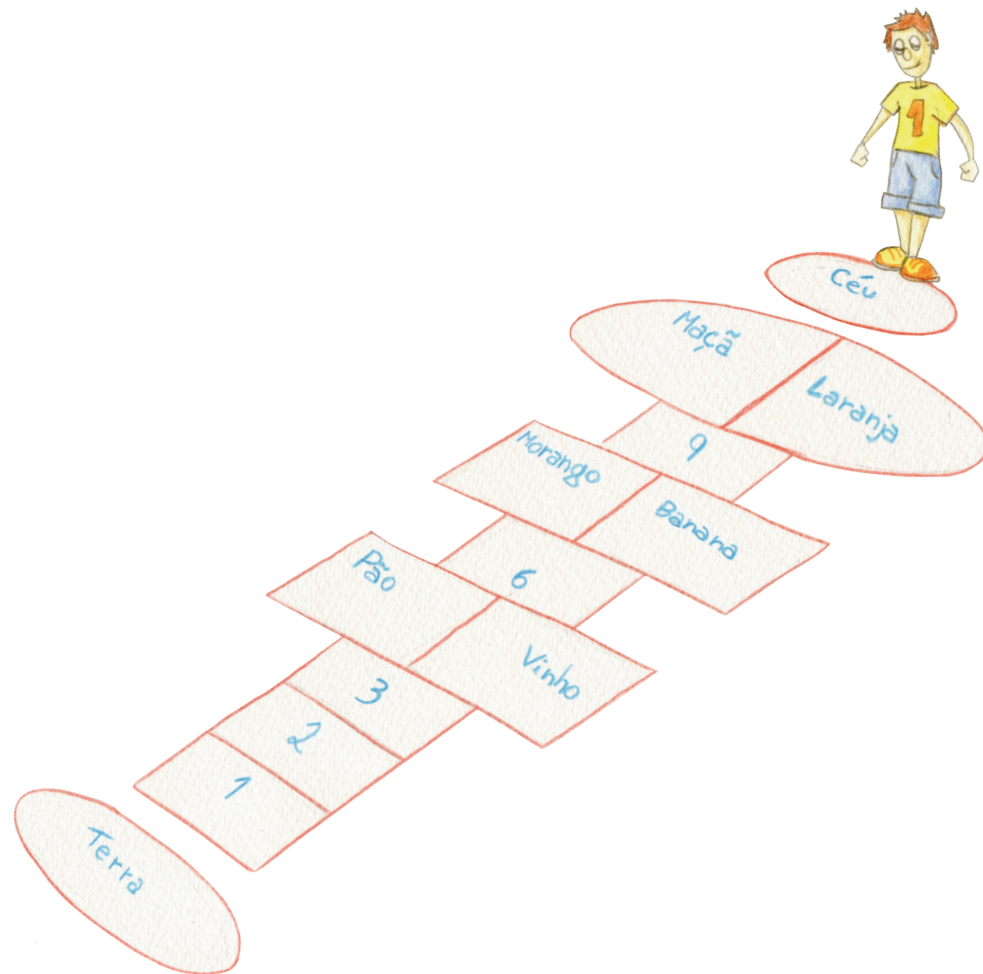
Jogo: Entre as equipas, antes de começar o jogo, traça-se ao meio uma linha no chão. Duas equipas com forças equivalentes seguram, uma de cada lado e à mesma distância do lenço, uma corda. O jogo consiste em cada equipa puxar a corda para o seu lado, ganhando aquela que conseguir arrastar a outra até o primeiro jogador ultrapassar a marca no chão. É também atribuída a derrota a uma equipa se os seus elementos caírem ou largarem a corda. Não é permitido enrolar a corda no corpo ou fazer buracos no solo para fincar os pés.

Texto adaptado de http://www.malhatlantica.pt/aeiou/jogos_tradicionais_2.htm

⁵ Este “recurso” pode ser expandido, dependendo dos conhecimentos da língua que os alunos já devem mobilizar. Por exemplo, referir que podem ser usadas expressões para nomear que tenham nomes, pronomes, determinantes, orações relativas... Acrescentar mais um texto mentor em que seja utilizado o futuro do indicativo...

D. Jogo da Macaca

Desenhar a macaca no solo. Identificar as casas só com números ou com números e outros elementos, como alimentos, frutos, etc., conforme o modelo abaixo:



Podem jogar várias crianças. Cada uma arranja uma pedrinha e estabelece-se a ordem dos jogadores. A primeira criança lança a sua pedra da terra para a casa número um. Se a pedra tocar no risco ou sair para fora, a criança perde a vez e jogará a seguinte. Se a pedra ficar dentro da casa, a criança terá que fazer o percurso para a apanhar. Esse percurso consiste em saltar ao pé-coxinho de casa em casa, exceto na que tem a pedra. Nas casas 4 e 5, 7 e 8 e 10 e 11, a criança terá que pôr um pé em cada casa. Chegando às casas 10/11, salta, rodando no ar, caindo nas mesmas casas. Reinicia agora o percurso inverso até chegar à casa anterior àquela em que está a pedrinha, para a apanhar, equilibrando-se apenas num pé. Só pode colocar os dois pés na casa n.º 2. Se a criança se desequilibrar ou usar os dois pés quando deve ir ao pé-coxinho, perde. Volta a lançar a pedra, desta vez para a casa número dois, e realiza novamente o percurso até falhar. Quando perder, passa a vez à criança seguinte e, na próxima jogada, partirá da casa onde perdeu.

Cada criança terá de percorrer todas as casas da macaca, avançando até às casas 10/11 (não pisando a casa da pedra) e regressando para apanhar a pedra.

Posteriormente, torna-se a fazer o mesmo percurso até às casas 10/11, com os dois pés, sem a pedra, mas de olhos fechados, perguntando aos colegas: “Queimei?”. Se o jogador pisar a linha, diz-se “Queimaste”, caso contrário, continua a fazer o percurso, podendo apenas abrir os olhos quando chegar ao “céu”. Finalmente, terminado este percurso, a criança, no céu e de costas, atira por três vezes a pedra para a macaca; caso acerte no interior de uma casa, assinala-a com uma cruz e coloca o seu nome. Caso contrário, cede a vez ao colega. Nas casas que já estiverem assinaladas, só o jogador que lá tiver o nome é que as pode pisar.

É de salientar que, quando uma criança perde numa determinada casa, quando voltar a jogar é dessa casa que recomeça. O jogo termina quando todas as casas estiverem assinaladas, isto é, “está feita a macaca”. Ganha o jogador que possuir mais casas, ou seja, mais macacas.

Lê atentamente os textos C e D e preenche o quadro:

	Texto C	Texto D
Frases que indicam atividades que preparam o início do jogo.	<i>Entre as equipas, antes de começar o jogo, traça-se ao meio uma linha no chão.</i>	<i>Desenhar a macaca no solo. Identificar as casas só com números ou com números e outros elementos, como alimentos, frutos, etc., conforme o modelo abaixo. (...)Cada uma arranja uma pedrinha e estabelece-se a ordem dos jogadores.</i>
Frases que exprimem a finalidade/objetivo do jogo.	<i>(...) ganhando aquela que conseguir arrastar a outra até o primeiro jogador ultrapassar a marca no chão. É também atribuída a derrota a uma equipa se os seus elementos caírem ou largarem a corda.</i>	<i>Ganha o jogador que possuir mais casas, ou seja, mais macacas.</i>
Frases que descrevem o fim do jogo.	=	<i>O jogo termina quando todas as casas estiverem assinaladas, isto é, "está feita a macaca".</i>
Há um esquema para explicar melhor?	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>
Exemplo de uma frase que exprima uma ação a realizar.	<i>Duas equipas com forças equivalentes seguram, uma de cada lado e à mesma distância do lenço, uma corda. O jogo consiste em cada equipa puxar a corda para o seu lado (...)</i>	<i>Nas casas 4 e 5, 7 e 8 e 10 e 11, a criança terá que pôr um pé em cada casa.</i>
Exemplo de uma frase que expresse algo que não é permitido.	<i>Não é permitido enrolar a corda no corpo ou fazer buracos no solo para fincar os pés.</i>	<i>Só pode colocar os dois pés na casa n.º 2.</i>

Construo os meus recursos:

Nas regras de jogo, há vários elementos: o número de jogadores, o material necessário e o local do jogo. É indicado o objetivo ou a finalidade do jogo, o que determina o fim do jogo e todos os passos para jogar. Por vezes, podemos acrescentar um esquema para explicar melhor.

Material; número; finalidade; local; esquema; fim

6. **Reconheço a organização de uma regra de jogo.**

Lê o texto **E** e faz uma pequena descrição ou dá um título a cada parte/parágrafo, conforme o exemplo:

Parágrafo 1 – *número de jogadores e material necessário; distribuição de funções*

Parágrafo 2 – *posições e gestos para jogar*

Parágrafo 3-10 – *indicação do diálogo que pode haver entre a cabra-cega e os jogadores*

Parágrafo 11 – *variante do jogo em que a cabra-cega tem de apalpar e adivinhar quem é o jogador que apanhou*

Parágrafo 12 – *mais uma variante do jogo, com mais movimentação e num espaço maior; os jogadores entoam uma cantilena, enquanto se mexem e tocam na cabra-cega para a confundir; o objetivo é só apanhar alguém.*

Parágrafo 13-18 – *Mais uma possibilidade de diálogo/cantilena para a variante anterior*

Parágrafo 19 – *Cabra-cega com stop*

E. Jogo da cabra cega

Jogam várias crianças. É necessário um lenço ou pano para amarrar à volta dos olhos de uma das crianças que será a cabra-cega.

As crianças colocam-se de mãos dadas, formando uma roda. A cabra-cega fica no seu centro da roda, de cócoras e com os olhos tapados com uma venda.

A seguir inicia-se um diálogo entre as crianças que estão na roda e a Cabra-cega:

“Cabra-cega, donde vens?”

“Venho da Serra.”

“O que me trazes?”

“Trago bolinhos de canela.”

“Dá-me um!”

“Não dou.”

Então, as crianças que se encontram na roda dizem em coro: “Gulosa, gulosa, gulosa...” (repete-se até a Cabra-cega agarrar alguém).

A Cabra-cega levanta-se e tenta apanhar uma criança da roda. Se apanhar alguém, as crianças calam-se todas e a Cabra-cega tem de adivinhar, apalpando com as mãos, quem é o colega que apanhou. Quando acertar, fica esse(a) a ser a Cabra-cega. Por vezes, nesta variante da roda, as crianças podem estar silenciosas. Mas, então, a roda não se pode mexer do sítio. Antes de ir à procura de alguém, a cabra-cega dá três voltas sobre si mesma.

Noutra variante, as crianças espalham-se pelo espaço previamente definido e que não pode ser muito grande. A cabra-cega, com os olhos tapados, tenta agarrar uma outra criança qualquer. Todas as crianças se deslocam pelo espaço e aproximando-se e afastando-se da cabra-cega, para a desorientar com o ruído dos seus deslocamentos, enquanto cantam:

“Cabra-cega! Cabra-cega! Tudo ri, mãos no ar, a apalpar, tatear, por aqui, por ali. Tudo ri! Cabra-cega! Cabra-cega! Mãos no ar, apalpando, tateando, por aqui, por ali, agarrando o ar! Tudo ri...” . Também lhe podem tocar nas costas. Quem for agarrado pela cabra-cega passa para o seu lugar. Se a cabra-cega sair do espaço marcado, deve ser avisada.

Antes de os jogadores se dispersarem, pode haver este diálogo:

“Cabra-cega o que perdeste?”

“Uma agulha.”

“Fina ou grossa?”

“Fina” (ou então grossa)

“Então anda achá-la.”

Existe também a cabra cega com stop. Todos se deslocam no espaço definido, mas, quando a cabra cega grita “stop”, todos se imobilizam. A cabra cega procura então os jogadores e tem de adivinhar a identidade de quem agarrou, trocando de lugar com ele(a), se acertar.

Texto adaptado de http://www.malhatlantica.pt/aeiou/jogos_tradicionais_4.htm

Construo os meus recursos:

Para ter um texto bem organizado, as regras de jogo devem estar divididas em parágrafos .

7. *Sei como referir os jogadores nas regras de um jogo*

a) Retira do **texto E** todas as expressões que se referem a jogadores.

Exemplo do que os alunos devem retirar: *crianças, cabra-cega, alguém, o colega, quem, jogadores, todos, ele...* As palavras poderão ser divididas em classes: nomes, pronomes pessoais, pronomes indefinidos, relativos...

b) Lê o **texto F** e completa-o, usando as expressões dentro do retângulo abaixo:

Concorrentes; grupo; quem; participantes; um; par; jogadores; aquele

F. Jogo da corrida de sacos

Material: Sacos de serapilheira ou plástico grosso, em número igual ao dos jogadores .

Jogadores: número variável.

Jogo: É marcado um percurso no chão com uma linha de partida e uma meta. Todos os participantes se colocam atrás da linha de partida. Ao sinal de partida, cada um entra para dentro do seu saco, segura as abas com as mãos e desloca-se em direção à meta. Ganha aquele que chegar primeiro.

Variante: Número variável de equipas em competição; cada equipa escolhe dois elementos. Cada par de concorrentes (de cada grupo) deve correr com um só saco (cada pessoa do par põe uma perna dentro do saco). Todas as equipas, representadas pelos seus pares, jogam em simultâneo, concorrendo na corrida. Mais uma vez, ganha quem chegar primeiro à meta.

Construo os meus recursos:

Para falar dos jogadores, podemos usar expressões como: concorrentes, participantes, elementos...

Podemos também usar pronomes ou determinantes, tais como: aquele, quem, outro, o, mesmo, todo (como já vimos noutra exercício)...

8. *Relê todos os recursos que registaste. Podes copiá-los para uma única folha e construir com eles a ficha “Explicar como se faz – Escrever regras de jogos”. Em seguida, servindo-te destes instrumentos, reescreve, melhorando, as regras de jogo que escreveste inicialmente. Desta forma, valoriza-se a progressão entre uma versão inicial, feita a partir do que o aluno consegue fazer sozinho, e uma versão final, decorrente de um trabalho aturado sobre as características do género de texto em estudo, assente na colaboração entre os alunos, na vivência da escrita como reescrita e na elaboração de recursos para a textualização – escrever para aprender a escrever – apontamentos, esquemas, notas.*

Produções finais dos mesmos alunos:

jogo de saltar à corda

material: uma corda e uma corda.

Jogadores: 1 de cada vez, por vez.

jogo: Dois dos participantes dão à corda e os jogadores saltam à corda um de cada vez.

Os jogadores têm de estar em fila para saltarem até ao número que quiserem por exemplo: 100, 20, 5, 10, 15...

Quem não saltar até ao número que quiser pode ir para trás da fila. Os outros começam a saltar cada vez que dá a volta a todos.

divina
4º ano
21/12/12

jogo de futebol

Material: uma bola de futebol, um campo com balizas e com linhas.

Jogadores: 11 jogadores ou mais.

jogo: É posto a bola de futebol num ponto chamado meio campo.

Os participantes jogam duas equipas com o mesmo número de jogadores.

Uma equipa joga de um lado e a outra também joga de no outro lado conforme estão o meio campo de jogo com as mesmas regras.

Quando a bola vai das linhas e fora dando a bola ao jogador que quiser e o jogador que quiser a bola para se estar a jogar na mão de alguém e não a bola mas a pessoa que estava na baliza por não ir ganhar a equipa que marcar mais pontos.

No fim do jogo os jogadores vão tomar banho.

Ylmonique
4º ano

1.8 Resumo incitativo de contracapa

Tipo ou gênero de texto

Texto instrucional; resumo em jeito de sugestão para contracapa

Prioridades

Descritores de desempenho

- Definir a intenção do texto.
- Fazer um guião do texto (princípios orientadores da escrita, a partir da análise de textos mentores do género textual em estudo).
- Redigir e rever o texto, feito para informar e persuadir à leitura.

Conteúdos

- Resumo de contracapa de livro

Materiais

- *Trisavó de pistola à cinta e outras histórias* de Alice Vieira
- Exercícios de pré-leitura e de compreensão de várias histórias em *Trisavó de pistola à cinta e outras histórias* de Alice Vieira (Anexo 1)
- Situação de comunicação – grelha para análise de textos mentores (Anexo 2)
- Textos mentores (Anexos 3 e 4)
- Avaliação sumativa¹ (Anexo 5)

Descrição das atividades propostas

1. Uma das múltiplas formas possíveis de interação leitura/escrita: esta atividade foi implementada no seguimento da leitura orientada da obra *Trisavó de pistola à cinta e outras histórias*² de Alice Vieira – exercícios versando vários processos de compreensão leitora. Cada par leu a história que lhe coube e realizou exercícios de compreensão textual (Anexo 1).
2. Apresentação da situação de comunicação: produção escrita de um “resumo sugestão”, ao jeito dos resumos das contracapas dos livros, com a finalidade/intencionalidade comunicativa de convencer a turma a querer ler em primeiro lugar a história sugerida – concurso na turma (Anexo 2). A realização dos exercícios do Anexo 2 pressupõe que os alunos façam uma leitura com “olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2011) de alguns textos mentores, bons exemplares do género em causa: “resumos” recolhidos das revistas *Visão Júnior* de Abril de 2010 (Anexo 3 e 3_1 – digitalizações em CD) e *Audácia* bem como ainda um produzido

1 Este teste tem uma primeira parte relacionada com uma atividade feita em aula e descrita na segunda parte – “Escrever para aprender a construir e expressar conhecimentos”, resumo de texto informativo.

2 No 5.º ano de escolaridade (em duas aulas de 45’ e numa de 90’). Obviamente que uma sequência de ensino como a que vamos descrever pode ser feita a partir de outras obras.

pela professora (Anexo 4). Podem ser usados outros textos mentores, naturalmente. A ideia de apresentar em anexo (no CD) aqueles que foram usados é, sobretudo, deixar evidente como a grelha que apresentamos abaixo, para conduzir à construção indutiva de princípios orientadores da escrita, tem, necessariamente, de se ligar de forma estreita aos textos mentores do género textual em estudo.



Anexo 2

Imaginem que o livro juvenil *Trisavó de pistola à cinta e outras histórias*, de Alice Vieira, tinha, apenas, a história que vocês leram (e já não tinha no título “*outras histórias*”) e que, na contracapa, há um pequeno “resumo” dessa história. A vossa tarefa vai ser **escrever esse resumo. A finalidade deste texto é convencer os vossos colegas a requisitar o livro todo e a ter vontade de começar por ler a história que vocês conhecem. Ganha quem convencer mais colegas!**

Já aprendemos um pouco sobre como fazer resumos. Mas este terá de ser um pouco diferente. Vamos ver como...

Ler... para escrever

- Leiam “resumos-sugestões” de livros que vos foram entregues, publicados em duas revistas juvenis: *Visão Júnior* e *Audácia*. O objetivo da leitura é aprender a escrever um texto “semelhante”.
- No quadro que se segue, coloquem um **X** em **V** (verdadeiro) ou **F** (falso). Depois, completem a última coluna, indicando um texto que seja prova da “verdade” ou da “falsidade” de cada afirmação. Ao encontrarem todas as frases verdadeiras terão um conjunto de orientações para seguirem na escrita do vosso “resumo-sugestão” – pintem-nas para as destacar. Esmerem-se!

Frases sobre os textos – V ou F?	V	F	Digam um texto lido para confirmar o que é dito na afirmação.
Estes resumos contam-vos tudo o que se passa no livro.			
São referidas algumas personagens dos livros, aquelas que são mais importantes ou interessantes.			
O texto pode fazer uma ligação à nossa vida, referindo algo que surge no livro e que também nos acontece. Isto é para nos chamar a atenção e nos sentirmos identificados com o livro (achamos que “tem a ver” connosco).			
É obrigatório estes “resumos” terem 2 parágrafos.			
Pode ser referida a mensagem (lição) que o livro pretende transmitir.			
É preciso pôr o título, mas o autor é dispensável (dispensa-se, não é necessário).			
Diz-se o assunto fundamental à volta do qual vai desenrolar-se a história.			
É feito um resumo rápido e geral de toda a narrativa, mas deixando algo por contar, para despertar interesse.			
É possível identificar o tipo de leitor a quem o livro mais pode agradar.			
Nestes textos, devemos dirigir-nos sempre ao nosso leitor/destinatário, para o qual estamos a escrever.			
Às vezes, localiza-se a ação da história no espaço.			
Nunca devemos referir a extensão do livro, para não “assustar”.			
Refere-se o grande tema de interesse e destacam-se alguns ingredientes que podem atrair o leitor.			



Anexo 4 (um excerto)

OFERECE-ME A LUA

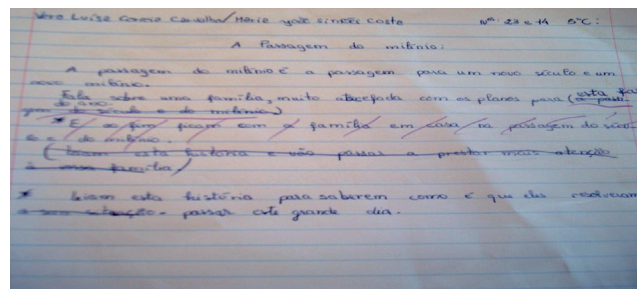
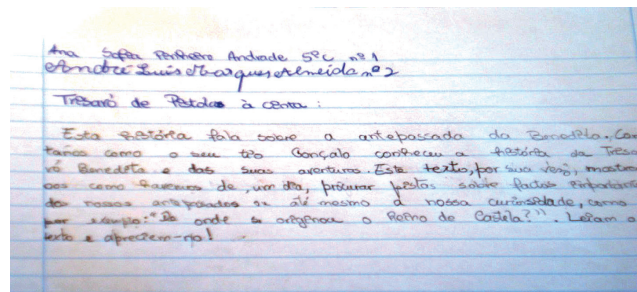
É um conto de fadas moderno! A música, a paixão e a magia entrelaçam-se na história de Marcelo, um violoncelista cheio de técnica e de talento, Columbina e o outro pretendente dela, Pierrot, que vive literalmente no mundo da Lua. (In Audácia)

Sugestão da Professora Inês:

HISTÓRIA DE UMA GAIVOTA E DO GATO QUE A ENSINOU A VOAR

Este livro começa a surpreender-nos e a intrigar-nos logo quando lemos o título: como é possível um gato ensinar uma gaivota a voar?! Porquê? É real? É ficcional? Pouco importa. O que mais importa é a beleza e a simplicidade das palavras que nos contam esta história, de como nos mostram uma natureza que maltratamos e que, de alguma forma, sobrevive... de como a natureza, em geral, e os animais, em particular, nos podem ensinar a cuidar e a amar aqueles que são diferentes, a cumprir as promessas que fazemos e a não descansar enquanto não o conseguimos.

3. Escrita colaborativa, em pares, de resumos incitativos – acompanhamento do professor:



4. Leitura para a turma dos resumos elaborados, sem que se identifiquem os autores de cada um; os alunos são convidados a tomar algumas notas acerca dos resumos, durante a leitura, para informar bem a escolha que vão fazer. No final das leituras, se alguém tiver dúvidas, pode repetir-se algum texto.
5. Votação (de braço no ar ou com voto secreto) na história que mais apetece ler (claro que cada aluno nunca pode votar na história que leu e as crianças devem ser conhecedoras dessa regra elementar), por influência do resumo incitativo ouvido.
6. Avaliação sumativa deste género de texto, depois de ter sido trabalhado em aula (Anexo 5) – classificação.

1.9 Quadras populares

Tipo ou género de texto

Texto poético; quadra popular

Prioridades

Descritores de desempenho

- Ler, de modo autónomo, textos variados, emanados de diferentes suportes.
- Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar.
- Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência.
- Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação – sublinhar, tomar, notas, esquematizar, preencher grelhas de registo, sintetizar – para a selecionar, registar, organizar.
- Redigir texto de um género textual específico – quadra popular – com base na tomada de consciência de regularidades patentes em diferentes modelos deste género de texto.

Conteúdos

- Texto poético – quadra: estrofe, rima
- Textos expositivos (para leitura para informação e estudo e para aprofundar a prática da escrita apoiada na compreensão de textos e na apropriação de informações relevantes e, portanto, como meio de desenvolver também a compreensão na leitura)

Materiais

- Guião de aula “Texto poético – a quadra popular” (Anexo 1)
- Dicionário de rimas (de Borges & Pereira, 2011)¹

Descrição das atividades propostas

1. Contextualização: Esta atividade foi desenvolvida numa turma de 6.º ano, com alunos com muitas dificuldades e alguns com necessidades educativas especiais, na continuidade do trabalho incidente na leitura e escrita de texto poético.
2. Explicitação, pela professora, da **finalidade comunicativa** do texto a produzir – quadra popular, para afixar em manjericos a vender na “barraquinha” da turma, no Arraial de Santo António, evento já habitual na escola, há alguns anos, no mês de junho, e aguardado com muita expectativa pelos alunos, que desejavam participar em todas as fases, desde os preparativos da “barraquinha” à sua dinamização na noite de Arraial. A produção de quadras para os manjericos coadunava-se, portanto, na perfeição com o projeto curricular de turma e com as motivações dos alunos.

1 Borges, H., & Pereira, L. Á. (2011). *A poesia das letras. Atividades com o texto poético. 1.º e 2.º anos. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

3. Produção inicial: a professora pediu aos alunos que escrevessem uma ou mais quadras populares sobre os Santos Populares, tendo em vista a finalidade comunicativa enunciada. Foi mesmo dito aos alunos que assinalassem na folha para entrega à professora a indicação “produção inicial”; assim, apesar das muitas dúvidas e inseguranças que os alunos exibiram, a professora respondeu que o processo era mesmo este: fazer, primeiro, individualmente como sabem, sem receio. A ideia era a professora poder fazer o diagnóstico do que os alunos já sabiam sobre o assunto e este género de texto para, em função disso, poder intervir nas aulas. Partindo deste pressuposto, os alunos deixaram de colocar tantas questões e foram realizando a tarefa.
4. Avaliação das produções iniciais: foram eleitos alguns critérios para esta avaliação que coincidiam com características recorrentes nas quadras populares sobre os Santos (textos mentores, consultados pela professora): estrofe de quatro versos (quadra); fidelidade ao assunto (Santos Populares); segundo e quarto versos a rimar; versos curtos; possibilidade de recurso a figuras estilísticas (tabela abaixo). Sem ser este o lugar para uma análise textual exhaustiva, damos conta, apenas, de alguns resultados relacionados com estes critérios, tomando como referência o universo de alunos da turma – 21 – e o facto de que quatro alunos não conseguiram fazer a produção inicial, salientando o número de alunos que “conseguiu” cumprir cada um dos “requisitos” anotados:

Estrofe de quatro versos (quadra)	Fidelidade ao assunto (Santos Populares)	Segundo e quarto versos a rimar	Versos curtos	Possibilidade de recurso a figuras estilísticas
· Apenas 7 alunos fizeram quadra (houve dísticos, tercetos, quintilhas, etc...).	· Quase todos foram fiéis ao tema, tendo havido 3 produções com alguns desvios.	· Só 2 alunos seguiram este esquema rimático; houve dois casos de rima emparelhada e um em que todos os versos rimavam; a maior parte não apresentava rima.	· 5 alunos fizeram versos curtos.	· Somente 1 aluna recorreu a uma figura de estilo.

5. Até numa situação de “instrução de escrita” que cativou bastante esta turma tão resistente à escola e à escrita o diagnóstico das produções iniciais revelou muitas insuficiências e, mesmo, nalguns casos, total desconhecimento sobre o género de texto em causa. Vejamos

alguns exemplos das produções iniciais de alguns alunos, selecionados com base nos critérios que a sucinta descrição deixa perceber:

a) Aluno 1 – um “bom aluno” (nota mais frequente a Português: 4)

*St.º António ao luar,
chega à rua e vai voar,
vai ao céu e vai sonhar,
chega à terra e vai pregar.*

b) Aluno 2 – uma aluna de perfil “médio”, empenhada (nota mais frequente a Português: 3)

Produção inicial quadras populares

Os Santos populares
São Santos que fizeram algumas coisas por nós
Os Santos populares são
São Santos felizes e amigos
que não esperam nada de troça.

fizti uma quinhila ... versos muito longos ... sem rima ... Mas agora sabes muito mais fare fazer melhor!

c) Aluno 3 – uma aluna de perfil “médio”, mais distraída (nota mais frequente a Português: 3)

Os santos populares
S. António, S. João e S. Pedro
S. António veio em primeiro
de todos e depois veio o
S. Pedro todo contente
só depois é que veio o
S. João e com muitos
manjericos.

- d) Aluno 4 – uma aluna com algumas dificuldades, muito pouca autonomia (nota mais frequente a Português: 3)

*Santo António
já acabou, o São Pedro
está a acabar
São João São João
dá cá um balão
para eu brincar.*

- e) Aluno 5 – uma aluna com muitas dificuldades, mas bastante trabalhadora (nota mais frequente a Português: 3)

*Santo António está na lua
A ver como os meninos/as
Se estão a portar mal quando
Estão a portar-se mal abrem
As torneiras todas da Lua
E começa a chover.*

- f) Aluno 6 – um aluno com muitas dificuldades, necessidades educativas especiais, de que se salienta o quadro de dislexia (nota mais frequente a Português: 2/3)

*Oh Papa, o que desejas? Quero o papa.
Santo popular, tu não és popular.
Sua Santidade, enganaste-te na terra
São Pedro à chuva, não mandeis o sol.*

6. Este diagnóstico, que estas produções iniciais exemplificam, foi, portanto, a base para a conceção do guião do trabalho de aula denominado “Texto poético – a quadra popular” (Anexo 1), a fornecer aos alunos logo na primeira aula e que estes deveriam ter na sua posse até à conclusão da sequência³. Como poderá ser confirmado pela consulta do guião, para a operacionalização de toda esta sequência procurámos, assim, ir ao encontro das dificuldades

³ Atendendo às características da turma, esta sequência de ensino foi implementada em duas aulas de 45 minutos e em três blocos de 90’.

diagnosticadas no que diz respeito, muito concretamente, aos parâmetros definitórios de quadras sobre este assunto (santos populares); além disso, os textos mentores consultados pela professora serviram, na fase de desenvolvimento da sequência, para o trabalho com os alunos.


7. Desenvolvimento da sequência: explicitação, pela professora, do **sentido específico da primeira atividade – “Ler para recolher informação”**: obter mais informações sobre os santos populares, para poder fazer quadras interessantes e variadas (Anexo 1).
8. **Leitura silenciosa do texto 1** pelos alunos – estratégia que tanto favorece uma melhor compreensão como, no caso da turma em que esta atividade foi experimentada, contribui para acalmar os alunos, frequentemente agitados.
9. **Explicação da instrução 1.1 do guião e sua realização, acompanhada de leitura oral faseada do texto 1 (pelos alunos e professor) – registo no computador (ou no quadro) pelos alunos (trabalho com toda a turma): elaboração de um esquema a sintetizar informação**. Assim, o professor releva uma das formas que temos à disposição para organizar informação retirada de um texto – através da elaboração de esquemas. Como costumava ser necessário fazer mais do que uma leitura para apreensão de informação, foi solicitada a leitura oral a alguns alunos, tendo também a professora lido algumas partes para promover uma maior compreensão. Esta leitura convém ser faseada e determinada pelos tópicos orientadores do esquema. Também poderemos chamar a atenção dos alunos para o facto de, muitas vezes, deverem ser eles a sintetizar em categorias a informação de relevo num texto; neste caso, as categorias são dadas e os alunos têm de lhes fazer corresponder a informação de interesse. Uma vez que o objetivo desta leitura oral é a compreensão para seleção de informação e não está em foco a competência da expressão oral na modalidade de leitura expressiva, é aconselhável solicitar para ler os alunos que mais gostam de o fazer e que, efetivamente, são mais proficientes a fazê-lo. Outros momentos haverá em que o objetivo será trabalhar esta modalidade da expressão oral e, nesse caso, será oportuno convocar a leitura de alunos com mais dificuldades e que resistem ao ato de ler. O preenchimento do esquema é feito com todo o grupo-turma, com orientação do professor, sendo que um aluno de cada vez vai registar, no computador – com projeção para toda a sala – (ou no quadro), aquilo que ficar decidido pela turma, fruto da interação e da mediação da professora.



Anexo 1⁴

Agora vamos treinar várias estratégias que nos ajudam a retirar e a organizar informação a partir dos textos que lemos.

- Completa o **esquema** para síntese e organização das ideias do *texto 1*:



Nome de batismo *Fernando de Bulhões*

Local de nascimento *Lisboa*

Local de morte *Pádua*

Ocupação central *Pregador da Boa Nova de Cristo*

Características que distinguem S. António *Pregador eloquente e incansável, “sem fronteiras”, homem de fé movido pela justiça, fraternidade, verdade*

⁴ Conforme já fizemos noutros momentos, optamos por apresentar apenas partes do guião, relevando as tarefas a realizar e apresentando propostas de resolução. Consultar o CD para ver o guião na íntegra.

10. **Divisão da turma em dois grupos – cada um mais responsável por um texto – o 2 ou o 3 – e respectivas tarefas de “escrita para aprender”** – esquemas, sublinhado, palavras-chave, lista de tópicos ou frases, relevância de elementos paratextuais cuja função é facilitar a leitura e a apreensão de conteúdo, já que, assumindo-se a escrita como central na instituição escolar, é premente prever momentos em que é, precisamente, experimentada como modo de sistematização e de construção de saberes. Pelas características deste trabalho, encontramos-nos, também, a desenvolver competências relevantes quer no quadro de outras disciplinas – fazendo, portanto, articulação curricular – quer no âmbito da formação integral do sujeito que aprende ao longo da escolaridade e da vida⁵. **Trabalho de pares sobre o texto que tiver sido atribuído – relevo de elementos paratextuais, palavras-chave, automonitorização da leitura.** Estamos conscientes de que as tarefas que formulámos para o texto 2 se podem realizar mais rapidamente do que as do texto 3 (para além de que este também é mais extenso), por isso, aconselhamos a solicitar aos alunos que, independentemente do texto que lhes tiver calhado, leiam quer o 2 quer o 3; os alunos que realizarem as tarefas do 2 deverão, também, preencher a primeira coluna da automonitorização da leitura do texto 3. Esta primeira coluna não será objeto de “correção”, mas explicaremos que o interessante, na partilha oral dos alunos – dos que tiverem ficado responsáveis pelo texto 3 –, será compararem o que sabiam com o que ficaram a saber, destacando a informação nova. A discrepância de ritmos de trabalho dos alunos, durante o trabalho de par, poderá ser um obstáculo, mas o facto de, no final deste momento, alguns alunos serem chamados para apresentar a tarefa realizada, com recurso ao computador, poderá constituir um atrativo para o bom desempenho. Pensamos que esta estratégia de trabalho colaborativo e posterior partilha poderá suscitar alguma curiosidade e necessidade de aceder à informação colhida pelos outros para completar a própria e tirar conclusões. Além disso, este momento constitui-se como privilegiado para o treino da expressão oral adequada à situação e ao tempo disponível.

5 A expressão verbal em interação também tem um lugar nesta sequência, embora menos relevante; como tal, não foi destacada nos descritores de desempenho, por não se tratar, exatamente, de uma competência foco.



Anexo 1⁶

TEXTO 2

Pedro – 1) *Chefe dos apóstolos* 1) *Nome, pátria, profissão, carácter*. O nome P. deriva do gr. *Pétros*, que por sua vez representa o aramaico *kefâ'* (=rocha) e foi imposto por Jesus a Simão ou Simeão, filho de Jonas ou João (...). P. era irmão de André e exercia a profissão de pescador. Nascido em Betsaida, morou depois em Cafarnaum e estava casado. Os textos neotestamentários apresentam-no como galileu impulsivo, sempre com a palavra e acção prontas, dedicado e fiel, líder nato, mas às vezes precipitado e medroso. 2) *O discípulo de Jesus*. Foi entre os primeiros a ser chamado e seu nome aparece como primeiro nas listas dos Doze ou dos Apóstolos. Acompanha o Mestre em toda a parte, sendo testemunha de todos os seus milagres. (...) Jesus promete-lhe construir sobre ele, qual rocha e fundamento, a sua Igreja e dar-lhe as chaves do reino do Céu, isto é, fará dele o chefe da sua Igreja e seu substituto plenipotenciário. (...) 4) *Morte e túmulo*. As tradições cristãs antigas tornam certos a sua permanência e martírio em Roma, mas não sabemos quando chegou lá nem quanto tempo trabalhou. O seu martírio deu-se na perseguição de Nero, entre 64 e 67. Foi enterrado na colina do Vaticano, numa necrópole pagã. 5) *Epístolas de S. Pedro* – São dois escritos do Novo Testamento atribuídos ao apóstolo Pedro. (...)

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Volume 14, Verbo

11. **Partilha oral pelos alunos dos resultados das tarefas anteriores, acompanhada de registo no computador (ou no quadro) para que todos fiquem com as conclusões;** os registos são feitos por outro(s) aluno(s) com a missão de “secretariar” o momento da partilha, exercitando, assim, a sua compreensão oral.
12. **Ler para conhecer modos de criar quadras populares** – exercício de completamento de quadras, mobilizando conhecimentos adquiridos e produzindo inferências – alternância de trabalho de par/individual e correção com o grupo-turma⁷.

⁶ Exemplo da realização das tarefas 1.2 e 1.3.

⁷ Preferimos, na turma em questão, atribuir o tempo suficiente de os alunos completarem duas quadras, corrigir coletivamente de seguida – sendo que um aluno de cada vez vai sendo chamado para registar no quadro as soluções, sabendo que é importante a sua função de “secretariar” o trabalho da turma. Desta forma, julgamos poder manter mais constante o ritmo de trabalho e de implicação dos alunos. Nenhum momento de trabalho individual/ de par se desencadeou sem, no entanto, as instruções das tarefas terem sido lidas em voz alta e explicadas pela professora, que teve a preocupação de se certificar sempre se todos os alunos tinham percebido a instrução para poderem dar cumprimento à tarefa. Durante o trabalho autónomo, os alunos continuaram a contar com a orientação e apoio da professora. Obviamente que esta nota se destina, apenas, a partilha para reflexão – cada professor verá a forma de atuar nas suas turmas.



Anexo 1

2. De seguida, farás exercícios com **exemplos de quadras populares** sobre a temática abordada.
- 2.1. Completa as seguintes quadras populares (as primeiras 3 retiradas de <http://www.coolkids.guarda.pt/content/os-santos-populares>; a última, da autoria de Délia da Silva, retirada do Centro Virtual Camões – sítio na Internet pertencente ao Instituto Camões). Para desempenhares esta tarefa, terás de:
- mobilizar informação dos textos lidos anteriormente;
 - seguir as pistas apresentadas, que podem estar ligadas a recursos estilísticos.

No dia treze de junho
 Santo António se demove
 São João a vinte e quatro (*Informação relativa ao mesmo tópico das outras que são aqui fornecidas*)
 E São Pedro a vinte e nove.

Na noite de Santo António
Noite de tanta folia (*Repetição de uma palavra do verso anterior*)
 Cantam e dançam moças
 Até ao romper do dia. (*Antónimo de "noite"*)

S. Pedro é homem velho,
 Homem de muito juízo;
 Por isso Deus lhe entregou
 As chaves do paraíso. (*Rima com "juízo"*)

Há festa em Portugal
 São os santos populares
 Da sardinha ao manjerico (*Elementos tradicionais nas festas dos santos populares*)
 Os cheiros andam pelos ares.

2.2. A que Santo se refere cada quadra? Coloca o nome adequado nos espaços em branco.

I
Ó meu rico Sto. António ,
Leva-me contigo, ao colo,
Até ao extremo do Mundo,
Mesmo juntinho do pólo.

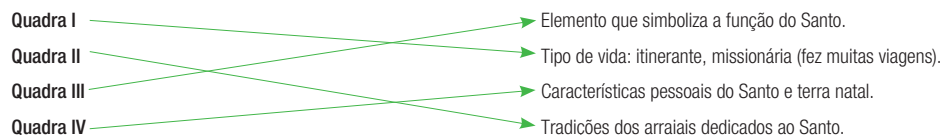
II
Ó meu S. João do Porto,
Santinho do alho-porro,
Dos martelos e das fogueiras,
S. João , eu sem ti morro!

III
Ó S. Pedro , ó S. Pedro ,
S. Pedro , meu camarada;
Não deixes roubar as chaves,
Senão vais p'ra esquadra.

IV
Santo António de Lisboa
Era um grande pregador,
Mas é por ser santo António
Que as moças lhe têm amor.

(A última quadra foi escrita por Fernando Pessoa; as restantes foram retiradas do *site* "Coolkids", já referido.)

2.3. Cada uma das quadras anteriores se refere a algum aspeto da vida do Santo em causa.
Faz a correspondência de cada uma ao tópico que nela é abordado:



13. **Formulação de conclusões a partir do trabalho realizado, que sejam orientadoras da escrita de quadras.** Neste momento, começamos a familiarizar os alunos com textos mentores – modelos do género que terão de produzir. Fazemo-lo, ainda assim, e numa primeira fase, orientando o seu olhar para o conteúdo das quadras, levando-os a aperceber-se da necessidade de mobilização dos conhecimentos que adquiriram (veiculados pelos textos lidos). Os exercícios (Anexo 1) estão feitos de forma a levar os alunos a inferir informação a partir do que é dado e, igualmente, a orientar a formulação de conclusões a que as várias etapas do trabalho já permitiram chegar. Neste exercício destinado a “tirar conclusões”, introduzimos alguns “intrusos” como forma de aumentar o desafio cognitivo; caso contrário, os alunos poderiam completar o texto apenas com base na concordância ou classe gramatical, o que aqui não é o objetivo. Pretendemos, desta forma, promover uma

aprendizagem significativa, pela descoberta, implicando o raciocínio e a adesão do aluno. Neste exercício para tirar conclusões, e uma vez que, na aula, já houve lugar a trabalho de par e individual, talvez seja preferível a modalidade de trabalho com todo o grupo-turma, também como forma de dar mais apoio aos alunos, de evitar alguma dispersão e de exemplificar o raciocínio determinante para ir sistematizando ideias. Por outro lado, se percebermos que há tempo e que é mais proveitoso serem os alunos a testar-se primeiro a si próprios (por exemplo, se notarmos facilidade ao longo das tarefas e capacidade de trabalho mais ativa), damos-lhes a oportunidade de realizarem o exercício e só depois o corrigimos.



Anexo 1

2.4. **Tiro conclusões** *(completa, usando as palavras abaixo que sejam adequadas):*

Para escrever quadras sobre os santos populares, preciso de usar informação variada: datas dos festejos, tradições, características da personalidade dos santos, certos episódios e aspetos das suas vidas.

Posso empregar vários recursos estilísticos, como a repetição.

datas, informação, personalidade, repetição, rima, tradições, conjugação pronominal, participantes, novidades, vidas

14. **Ler/ouvir para conhecer modos de criar quadras populares** – Audição da Marcha de S. António⁸, da autoria da professora de Educação Musical, Maria do Céu Dias – operacionalização de uma estratégia de articulação com esta disciplina (questão 3 do guião), em que os alunos vinham ensaiando a marcha de S. António (com letra e música da professora Maria do Céu), executada posteriormente no Arraial homónimo, na Escola. Desta feita, pretendemos mostrar aos alunos que os trabalhos das disciplinas não são estanques, mas interligados, da mesma forma como se pretende que integrem harmoniosamente os saberes, desenvolvendo competências.

⁸ Na impossibilidade de apresentar a gravação da marcha, o mesmo trabalho pode ser feito a partir do texto. Com os alunos em causa, teve muito impacto a audição, como é natural, uma vez que estávamos a fazer ligação com uma outra atividade da turma.

15. **Resolução de tarefas para constatação de regularidades no género “quadra popular” – rima, n.º de palavras e n.º de sílabas por verso⁹, ordenação lógica de versos.** Trata-se, agora, de orientar os alunos para “lerem com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2011), isto é, ler mais para desmontar o texto, perceber como é feito, descobrir características formais, do que para verificar a compreensão do seu conteúdo informacional. A leitura “com olhos de ler”, mais voltada para o conteúdo – praticada nas etapas anteriores –, não é, por si só, suficiente para ativar conhecimentos de escrita, ou seja, a transposição do que se adquire quando se lê para a escrita não é automática e a maior parte dos alunos necessita de que os ajudem a ter estratégias de leitura diferentes para poderem tirar mais eficazmente partido da leitura para a escrita.



Anexo 1

- 3.4. Repara, agora, nas últimas duas quadras da marcha, com os versos todos baralhados. Ordena-os, tendo em conta a rima, e de modo a formares duas quadras com sentido:

<i>Dando mais folhas à vida</i>		<i>De nossas bocas unidas</i>
<i>De nossas bocas unidas</i>	→	<i>Surgiu um trevo: depois</i>
<i>Deu a sorte grande aos dois!</i>		<i>Dando mais folhas à vida</i>
<i>Surgiu um trevo: depois</i>		<i>Deu a sorte grande aos dois!</i>
<i>Por ter a folha perdida</i>		<i>Foi numa volta da vida</i>
<i>Que te achei... e sou feliz</i>	→	<i>Que te achei... e sou feliz</i>
<i>Foi numa volta da vida</i>		<i>Por ter a folha perdida</i>
<i>Do trevo que ninguém quis!</i>		<i>Do trevo que ninguém quis!</i>

Assim, procuraremos que os alunos se apercebam de algumas características que marcam o género da quadra popular, que as sistematizem, para, no momento seguinte, as conseguirem aplicar mais eficazmente na produção das suas quadras (questão 4 do guião).

16. Formulação de conclusões relativas às características do género em causa:

9 No caso desta turma, optámos por não lecionar a métrica; assim, a contagem de sílabas diz respeito às gramaticais. Com efeito, a turma tinha tantas dificuldades e falta de “pré-requisitos” que a lecionação deste conteúdo não era oportuna; era preciso consolidar primeiro outras noções.



Anexo 1

3.5. Tiro conclusões *(completa)*:

Pela observação atenta das quadras, verificámos que:

- Os versos que rimam são o segundo e o quarto.
- O número de palavras de cada verso varia de três a seis, embora haja mais versos com quatro e cinco palavras.
- Os versos são curtos e com muitas palavras de uma, duas e três sílabas; há menos palavras de quatro sílabas ou mais.

Concluindo, as quadras são textos breves e com rima, o que as torna de fácil memorização.

Elaboração com o grupo-turma, no quadro, de uma “grelha para autoavaliação da escrita de quadras”, ajudando os alunos a verbalizar aquilo que aprenderam e que será importante rentabilizar na escrita de quadras; trata-se, no fundo, de uma “negociação” de critérios de avaliação deste género de texto, o que não significa avaliar “o que os alunos querem”, mas garantir que há momentos de verbalização que promovem uma maior consciencialização do que está em jogo na escrita de determinado género de texto e, em consequência dessa maior consciencialização, produções textuais mais bem conseguidas. No caso da turma em causa, a grelha teve os seguintes tópicos:

Autoavaliação da escrita de quadras

Na escrita das minhas quadras:

- usei informação variada ligada ao que aprendi sobre os santos populares;
- pus sempre o segundo e o quarto versos a rimar;
- não escrevi demasiadas palavras por verso;
- evitei o uso de palavras muito longas;
- tentei usar algum recurso estilístico.

17. Produção individual de quadras populares, com eventual apoio do par e da professora bem como de um breve “dicionário de rimas”, caso seja necessário. Edição das quadras em *Word* e/ou à mão, em suporte adequado para a afixação nos vasos de manjericos. Pretendemos com esta sequência ajudar os alunos a construir conhecimento determinante para saberem o que está em causa quando se escreve uma quadra popular sobre santos populares, percebendo com mais exatidão o que se espera que façam e dando-lhes recursos, exemplos que apoiam a atividade de textualização. Desta forma, contrariamos

alguma representação de que a escrita (poética) é resultado de inspiração e de algum jeito nato. De facto, se a poesia se constitui em objeto de ensino e de avaliação – reportando-nos, aqui, especificamente, à escrita de poesia – é porque escrever poesia é passível de alguma intervenção didática que favoreça o processo de escrita; caso contrário, que sentido faz avaliar aquilo que não ensinamos? Vejamos as produções finais dos alunos já referidos:

a) Aluno 1 – um “bom aluno” (nota mais frequente a Português: 4)

*Sto. António Lisboaeta
chega à rua e vai viajar
até ao extremo do mundo
vai querer sonhar.*

*Ó meu santo sem fronteiras
chegou ao norte de Itália
passou lá alguns anos
onde estragou a sandália.*

b) Aluno 2 – uma aluna de perfil “médio”, empenhada (nota mais frequente a Português: 3)

Produção final quadras populares

*Em junho comemoram-se
os santos populares
com muita alegria
e fogos pelos ares.*

*O povo comemora
com grandes sardinhas
mas cuidado não
abusem destas ~~das~~ boas pastuscadas.*

*Os Santos populares
gostam de ser elogiados
para que toda a gente
seja como são apreciados.*

*Excelente, Rita!
Muito bem!*

c) Aluno 3 – uma aluna de perfil “médio”, mais distraída (nota mais frequente a Português: 3)

*Lá vão os santinhos
Na Lousã a dançar
Sto. António, S. João e S. Pedro
Todos a brincar.*

d) Aluno 4 – uma aluna com algumas dificuldades, muito pouca autonomia (nota mais frequente a Português: 3)

*No dia de todos os santos
É dia de muitas alegrias
É um grande festival
Porque não é todos os dias.*

*São João, o portista
Os ricos manjericos
Que tens no coração
Dão sempre em bailaricos.*

e) Aluno 5 – uma aluna com muitas dificuldades, mas bastante trabalhadora (nota mais frequente a Português: 3)

*Santo António de Lisboa
São João meu amigo.
São Pedro meu camarada
Não me dê castigo.*

- f) Aluno 6 – um aluno com muitas dificuldades, necessidades educativas especiais, de que se salienta o quadro de dislexia (nota mais frequente a Português: 2/3)

*Meu rico S. António.
Meu Santo irmão,
Faz com que Portugal
Seja campeão.*

*Meu rico Santo António
Vai ao terraço
E vê as senhoras
A fazer um laço.*

1. Escrever para aprender
2. Escrever para aprender a construir e expressar conhecimentos



**Todos os anexos com as atividades para editar e imprimir
estão disponíveis no CD que faz parte deste Caderno.**

2.1 Ciclo de escrita

Tipo ou género de texto

Texto expositivo; artigo de blogue escolar para apoio ao estudo

Prioridades

Descritores de desempenho

- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Utilizar técnicas para registar, organizar, reter e transmitir a informação¹.
- Planificar, redigir e rever textos.

Conteúdos

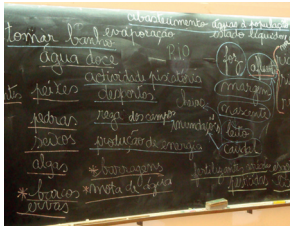
- Hierarquização da informação, mapas de conceitos, palavras-chave, esquemas, planificação de texto, seleção e organização da informação, texto expositivo

Materiais

- Grelha para organização das informações por categorias (Anexo 1)
- *PowerPoint* sobre os rios de Portugal – recurso disponível em www.apoi-arte.blogspot.com
- Textos sobre os rios de Portugal adaptados de <http://www.eb1-lagoas-n1.rcts.pt/> e <http://www.ceeeta.pt/RIERA/cirio.htm> (Anexo 2)

Descrição das atividades propostas

1. Diálogo com os alunos estabelecendo objetivos para a atividade a desenvolver: a escrita de um texto informativo para ser publicado no blogue da escola e servir de suporte ao estudo sobre a temática dos rios de Portugal, na preparação para as fichas de avaliação de Estudo do Meio.
2. Mobilização dos conhecimentos prévios acerca do assunto em causa através do diálogo. Registo no quadro de uma chuva de ideias com palavras-chave e expressões sobre o assunto:
3. Relacionamento dessas palavras e expressões rodeando-as, por exemplo, com cores diferenciadas para conduzir os alunos à descoberta das categorias da informação relacionadas com cada cor.
4. Transferência, em grupo, das informações do quadro para folhas de papel ou para a grelha (Anexo 1), procedendo-se à sua organização de acordo com as categorias definidas.

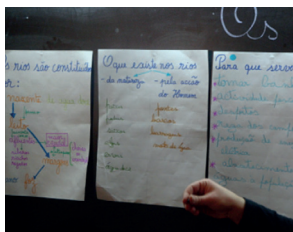


¹ Leitura e escrita em interação.



Anexo 1

				Rios portugueses	
O que são os rios	Os rios são constituídos por...	Utilidade dos rios	Poluição dos rios	Que nascem e desaguam em Portugal	Que nascem em Espanha e desaguam em Portugal



5. Apresentação, leitura e exploração oral de um *PowerPoint* sobre os rios. Alternativa: leitura, por grupos, de textos informativos acerca dos rios (Anexo 2), com a finalidade de encontrar novas informações acerca do tema. Cada grupo lê um texto e nele deve sublinhar os aspetos mais importantes para os apresentar aos colegas.
6. Momento de partilha, em que cada grupo expõe à turma o resultado do seu trabalho sobre o texto que leu. Esta partilha vai sendo acompanhada do registo coletivo de novo vocabulário e ideias a constar do futuro texto.
7. Integração das novas informações, de acordo com as categorias anteriormente definidas (ou criação de novas, se necessário), nas folhas de papel ou na grelha, excluindo-se ideias repetidas. Esta poderá ser a base da organização do texto a elaborar.
8. Escrita do texto: cada categoria vai corresponder a um parágrafo e cada parágrafo será redigido por um pequeno grupo².
9. Leitura para a turma dos parágrafos produzidos por cada grupo.
10. Troca dos textos (parágrafos) entre grupos. Cada um deve proceder à correção ortográfica e sintática do texto de outro grupo, verificando também se a informação previamente anotada foi integrada devidamente no parágrafo.
11. Leitura dos parágrafos corrigidos.
12. Afixação dos parágrafos (no quadro ou no computador/projetor) e organização sequencial do texto integral. Melhoramento final do texto em grupo/turma.
13. Distribuição de um exemplar do texto final por cada aluno e publicação do texto no blogue da escola.

² A redação pode ser feita no computador, para facilitar a posterior projeção dos parágrafos, a sua junção e reescrita do texto até ao produto final (ver, depois, concretização do ponto 10).

2.2 Protocolo experimental

Tipo ou género de texto

Instrucional; protocolo experimental¹

Prioridades

Descritores de desempenho

- Elaborar um texto instrucional.
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: identificar erros; acrescentar, apagar, substituir; condensar, reordenar, reconfigurar; reescrever o texto.

Conteúdos

- Texto instrucional: instrução, ação, explicação, sequencialização

Materiais²

- *Photostory* v3 “A casa da quinta amarela” (Anexo 1)
- Guião de animação pedagógica (Anexo 2)
- Registo audioscriptovisual “Dando cor às flores” (Anexo 3)
- Silva, Ana Almeida (2010). “A casa da quinta amarela”, cap. V (original, não publicado) (Anexo 4)

Descrição das atividades propostas

1. Projeção do *Photostory* “A casa da quinta amarela” (Anexo 1)³.
2. Distribuição do guião de animação pedagógica aos alunos (Anexo 2).
3. Realização de uma sopa de palavras (Anexo 2, item A1), mapeando as ideias veiculadas pela história (trabalho em pequeno grupo).
4. Correção (Anexo 2, item A2), utilizando o quadro interativo: o guião de animação é aberto através do respetivo programa (por exemplo, *smartboard*). As proposições são lidas, uma

1 É de referir que os alunos desta turma do 4.º ano estavam habituados a trabalhar com protocolos experimentais nas aulas de Estudo do Meio, componente experimental.

2 Estas atividades, como foram desenvolvidas, pressupõem o uso de computadores Magalhães (um por cada pequeno grupo), computador do professor, *datashow*, tela de projeção ou outro suporte branco; o quadro interativo é opcional.

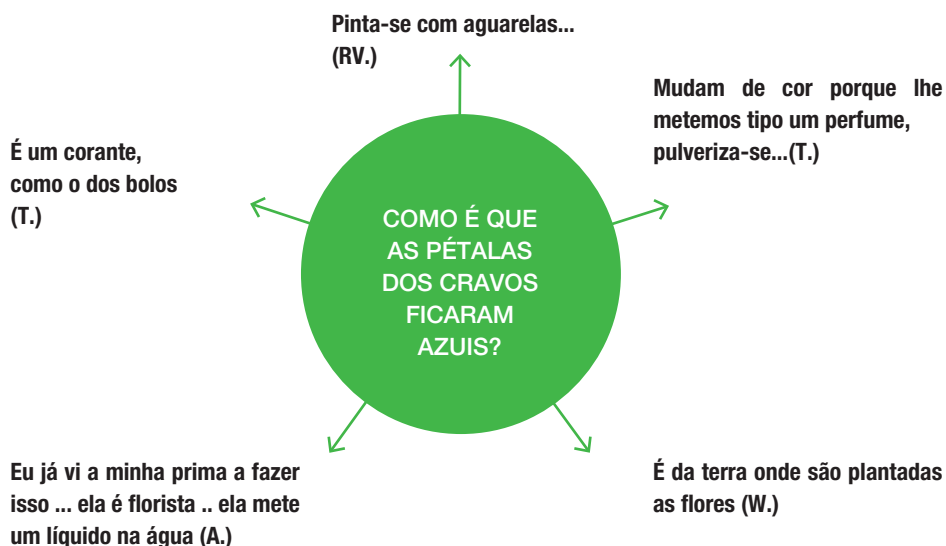
3 Para projetar a história utiliza-se um computador, um *datashow* e, caso exista, a respetiva tela de projeção. Na situação contrária, pode-se utilizar um suporte branco (por exemplo, a parede). O programa *photostory* v3 pressupõe que o computador a utilizar tenha instalado os programas *Media Player* e *Flash Macromedia*, nas suas versões mais atuais. Caso pretenda experimentar esta ferramenta digital *freeware*, deve proceder à sua instalação, efetuando o *download* através do site <http://www.microsoft.com/brasil/windowsxp/digitalphotography/photostory3/default.mspx>.

de cada vez, e o porta-voz de cada pequeno grupo indica a respetiva resposta. Essa palavra é rodeada no quadro interativo com uma caneta própria, indicando-se as coordenadas de localização da sua letra inicial. Os alunos efetuam todos os registos no seu guião.

Alternativa à utilização do quadro interativo:

As proposições são lidas, uma de cada vez, e o porta-voz de cada pequeno grupo indica a respetiva resposta, bem como as coordenadas de localização da sua letra inicial. Os alunos efetuam os registos no seu guião.

5. Identificação (progressiva) da situação-problema:
 - a) Questionamento aos alunos no sentido de se identificar a situação que despertava o interesse de uma das personagens (Anexo 2, item B₁), auscultando e mapeando as suas conceções alternativas;
 - b) Registo no respetivo guião (Anexo 2, item B₂); segue um exemplo preenchido:
 - c) Visualização do registo audioscriptovisual “Dando cor às flores” (Anexo 3) ou acedendo diretamente a <http://www.youtube.com/watch?v=TZRmMu4ODvA4>;

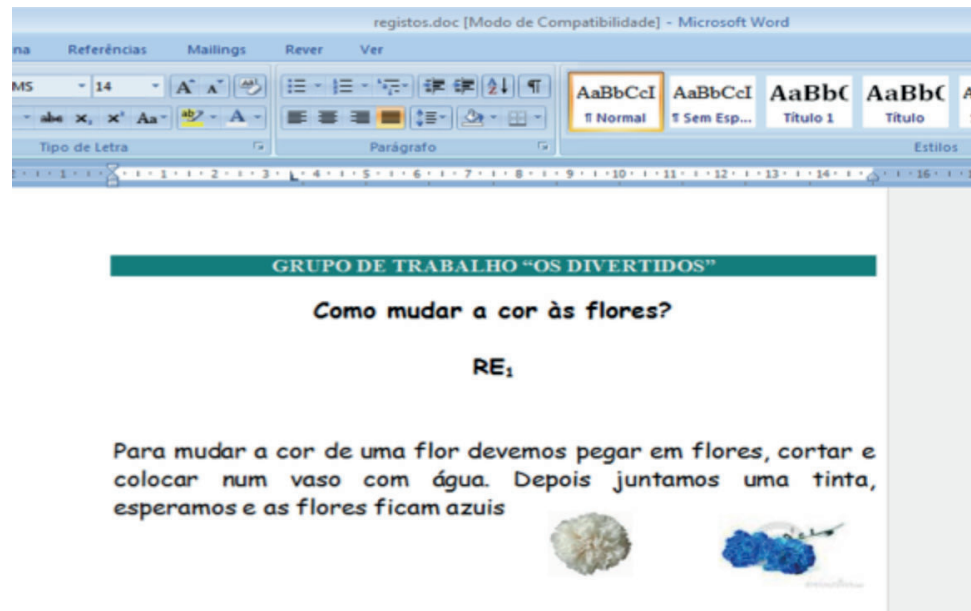


4 Ao optar pelo acesso direto ao registo audioscriptovisual deve verificar se o computador está ligado à rede de internet ou, então, se tem a possibilidade de utilizar uma placa. Por vezes, as definições utilizadas pelo administrador dos computadores de uma escola bloqueiam o acesso a determinados sites e/ou ferramentas, como o *youtube*.

- d) Diálogo com o grupo acerca das suas conceções e as apresentadas no registo audioscriptovisual (Anexo 2, item C₁).
6. Introdução/explicitação da tarefa de escrita:

Ex.: *Depois de se observar o vídeo, como se pode utilizar aquela informação para descrever o procedimento para mudar a cor a uma flor?*

7. Redação do registo escrito (RE1) – trabalho em pequeno grupo (Anexo 2, item D₁).
8. Transcrição para o computador Magalhães (Office, Word).
9. Apresentação à turma, projetando o RE₁:



registos.doc [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word

na Referências Mailings Revisão Ver

MS 14 A A

AaBbCcI AaBbCcI AaBbC AaBbC A

¶ Normal ¶ Sem Esp... Título 1 Título 5


Tipo de Letra Parágrafo Estilos

GRUPO DE TRABALHO “OS DIVERTIDOS”

Como mudar a cor às flores?

RE₁

Para mudar a cor de uma flor devemos pegar em flores, cortar e colocar num vaso com água. Depois juntamos uma tinta, esperamos e as flores ficam azuis



a) Apreciação crítica dos colegas e registo dos comentários do professor:

registos.doc [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word

Revisão

Mostrar marcações finais

Mostrar Marcação

Panel de Revisão

Comentários

Registo de Alterações

Alterações

Anterior

Seguinte

Compara

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

GRUPO DE TRABALHO “OS DIVERTIDOS”

Como mudar a cor às flores?

RE₁

Apreciação crítica

Para mudar a cor de uma flor devemos pegar em flores, cortar e colocar num vaso com água. Depois juntamos uma tinta, esperamos e as flores ficam azuis.

Grupo "Os divertidos"

Comentário [U1]: Podemos, talvez, utilizar uma outra palavra mais adequada!

Comentário [U2]: Todas as flores servem?

Comentário [U3]: Que tipo de tinta? De que cor?

Comentário [U4]: A flor fica toda azul!

Comentário [U5]: Esta será a imagem mais indicada para representar o processo de coloração das pétalas de uma flor?

Comentário [U6]:

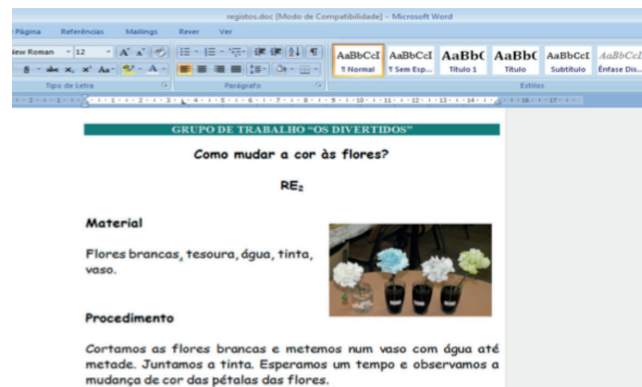
b) Feedback ao grupo-turma (caso se justifique):

Ex.: Será que, se uma outra pessoa quisesse mudar a cor a uma flor, perceberia como fazer, lendo os vossos registos? Será que a forma de apresentação do texto é a mais indicada? Lembram-se das atividades de Ciências em que a disposição do texto vos ajuda a perceber o que têm de fazer?

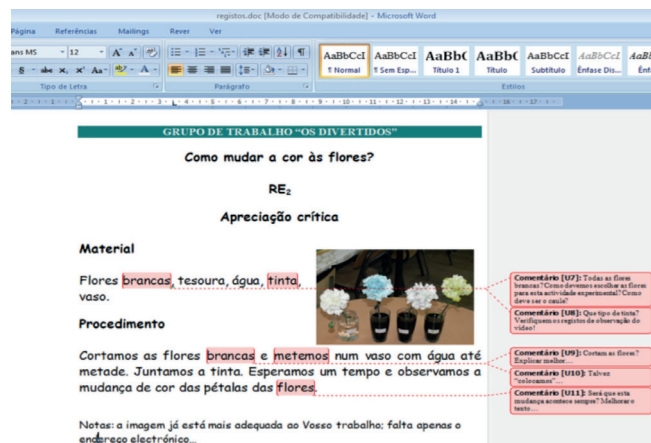
10. Reescrita do RE₁, de acordo com a apreciação crítica dos colegas e do professor – trabalho em pequeno grupo (Anexo 2, item D₂).

11. Apresentação à turma, projetando o RE₂:

a) Apreciação crítica e registo dos comentários do professor:



b) Feedback ao grupo-turma (caso se justifique).

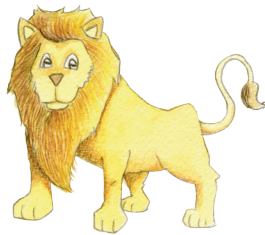
12. Reescrita do RE₂, utilizando a grelha semiestruturada do protocolo experimental – trabalho em pequeno grupo (Anexo 2, item E).

13. Apresentação à turma, projetando o RE₃:

PROTOCOLO DA ACTIVIDADE PRÁTICA "DANDO COR AS FLORES"	
SITUAÇÃO	
" (...) ao centro, um imponente vaso com cravos azuis! Uma curiosidade imensa para o Nuno que – embora caladito – ria, apontando constantemente para eles."	
QUESTÃO PROBLEMA (o que queremos investigar)	
COMO MUDAR A COR A UMA FLOR COM PÉTALAS BRANCAS?	
PROCEDIMENTO (como vamos fazer)	
1º – METEMOS ÁGUA NO VASO, ATÉ MEIO; 2º – JUNTAMOS UM POUCO DE CORANTE À ÁGUA; 3º – METEMOS AS FLORES; 4º – DESENHAMOS A SITUAÇÃO INICIAL; 5º – ESPERAMOS UMAS HORAS; 6º – OBSERVAMOS AS PÉTALAS E REGISTAMOS ATRAVÉS DE DESENHO A SITUAÇÃO FINAL.	
RECURSOS (o que precisamos)	
VASO ÁGUA CORANTE ALIMENTAR (P. EX. AZUL) OU TINTA DE IMPRESSORA FLORES DE PÉTALA BRANCA E CAULE FINO	

14. Apreciação crítica e reflexão acerca do trabalho desenvolvido.

2.3 Resumo de texto informativo



Tipo ou género de texto

Texto expositivo/informativo; resumo escolar

Prioridades

Descritores de desempenho

- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar e organizar informação.
- Fazer uma leitura que possibilite detetar informação relevante, identificar o tema central e os aspetos acessórios, transformar texto lido em esquema, resumo; resumir texto/parágrafos; propor categorias para partes de texto.

Conteúdos

- Texto informativo/expositivo, seleção e organização da informação, notas, apontamentos, esquemas, resumo

Materiais

- Guião de aula (Anexo 1)

Descrição das atividades propostas

1. Os alunos são informados de que vão fazer algumas tarefas que os vão orientar, passo a passo, para aprenderem a fazer resumos de textos informativos/expositivos, tão úteis na sua vida escolar. Tendo em conta a dificuldade de resumir, preparámos atividades (Anexo 1) que julgámos adequadas a um 5.º ano, turma em que foram implementadas, e que, desejavelmente, serão complexificadas em anos posteriores, ou vice-versa, tratando-se do 1.º ciclo. Procurámos concretizar um certo conhecimento mais “declarativo”, ilustrando o que significam as regras que normalmente se enunciam para a escrita de resumos – desta forma, os alunos perceberam melhor a terminologia utilizada.
2. Leitura individual de um texto informativo sobre o “Leão” (elaborado pela professora). O texto apresenta-se, na ficha de trabalho, segmentado em parágrafos para facilitar as tarefas seguintes.
3. Os alunos, ainda individualmente, sublinham, em cada parágrafo, aquelas que consideram ser as ideias principais. Este trabalho é posto em comum e é feita a “correção”, sempre justificando as opções (o importante é que os alunos se apropriem de alguns critérios que ajudem a tornar o sublinhado mais útil, percebendo, por exemplo, que, em excesso, perde a sua função).
4. *O que faz o autor em cada parágrafo?* – releitura do texto para associar, a cada parágrafo, a(s) categoria(s) de informação que melhor sintetiza(m) o que aí é abordado. Sensibilização dos alunos para a necessidade de, muitas vezes, fazermos notas “à margem dos textos”, “sintetizando” os assuntos de cada parágrafo, promovendo, assim, a apropriação de conhecimento:

- 1.º parágrafo: *Identificação; habitat e distribuição geográfica*
 - 2.º parágrafo: *Descrição física*
 - 3.º parágrafo: *Alimentação*
 - 4.º parágrafo: *Comportamento*
 - 5.º parágrafo: *Comportamento*
 - 6.º parágrafo: *Curiosidades*
5. Procede-se à “escrita” orientada do resumo – não é uma escrita total, já que o “salto cognitivo” seria muito exigente para os alunos. Explicitam-se, primeiro, três regras fundamentais na elaboração de resumos escolares e o resumo incompleto do guião de aula é apresentado como um exemplo do trabalho de produção escrita que também os alunos serão capazes de vir a fazer, mais tarde, sozinhos. O resumo apresenta espaços lacunares, para completar; as pistas fornecidas estão feitas de modo a fazer a ligação com as “três máximas do resumo”, tornando-as mais explícitas para os alunos, mostrando-lhes como é possível fazer. Além disso, o professor propõe às crianças que vão sublinhando as pistas que se aplicam a todos os resumos e que não são específicas deste exercício em particular:



Anexo 1 (excerto)

RESUMO

Três regras fundamentais:

1. Ter, apenas, **cerca de um terço do n.º de palavras do original** – neste caso, aproximadamente 95 palavras.
2. **Não copiar frases inteiras do texto**; só algumas palavras necessárias.
3. **Excluir pormenores.**

Completa as frases e segue os conselhos para cada parágrafo (sublinha conselhos que sirvam para todos os resumos). No fim, copia as frases todas seguidas para o caderno – assim terás um resumo.

✪ Uso palavras minhas:

O leão é um mamífero pertencente (adjetivo da família de “pertencer”) aos Felídeos.

✪ Substituo palavras por uma que englobe a mesma ideia:

Vive (verbo) nas selvas da África e da Ásia.

✪ Dá a ideia geral em vez da listagem de características. Por exemplo, usa dois adjetivos que abrangem as qualidades do leão referidas na primeira frase deste parágrafo:

É um animal corpulento (da família de “corpulência”) e forte (da família de “força”).

✪ Faz uma frase a referir o peso, a altura e a cor do pelo; inclui a informação de que os machos são maiores.

Em média, os machos são maiores e pesam 250kg, medem 2m de comprimento e 1m de altura; o pelo é castanho-amarelado.

✪ Não incluas tantos pormenores sobre os dentes. Pensa: porque é que tem uma dentição completa? Qual a relação dos dentes com o regime alimentar?

✪ Basta dizeres o regime alimentar e caracterizares genericamente os dentes – as duas coisas estão associadas.

O leão é carnívoro e, por isso, apresenta uma dentição completa para rasgar e triturar a carne.

✪ Completa as frases. Repara como, nalguns sítios, vamos substituir palavras do texto por outras que englobem a mesma ideia:

Os leões vivem e caçam em família. Preferem presas como antílopes, girafas e zebras.

Para caçar, primeiro procuram uma presa e aproximam-se (verbo sinónimo da expressão “dirigem-se à manada”) dela. Segue-se a perseguição (substantivo que significa o ato de perseguir) e a captura (nome da família de “capturar”).

✪ Junta as ideias dos dois últimos parágrafos num:

O rei da selva (designação dada habitualmente ao leão), cujo rugido se ouve a 9 km, pode durar 30 anos.



II. Escrever em termos pessoais e criativos



**Todos os anexos com as atividades para editar e imprimir
estão disponíveis no CD que faz parte deste Caderno.**

1. Histórias com rapas

Tipo ou género de texto

Texto narrativo; histórias para um *e-book*

Prioridades

Descritores de desempenho

- Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.
- Planificar, redigir e rever textos – construir narrativas, obedecendo à sua estrutura.

Conteúdos

- Texto narrativo, mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais, pontuação, tempos verbais, conectores)

Materiais

- Lápis e rapas (Anexo 1)
- Grelha de planificação da história; escrita (Anexo 2)
- Guião de revisão textual (Anexo 3)

Descrição das atividades propostas

1. Distribuição de 9 rapas de histórias (Anexo 1) e de 1 lápis por cada grupo/par¹. Esta atividade tem um forte carácter lúdico, desbloqueador: promovendo a colaboração em diferentes momentos do processo escritural, está associada, pelos rituais que inclui, a um certo jogo – jogo de palavras, jogo com palavras... -acentuado, também, pelo inusitado de algumas proposições nos rapas. Tem resultado muito bem, sobretudo tirando partido da formação de pares heterogéneos: alunos com forte predisposição para escrever e criar e outros mais resistentes e com a sensação de “não terem tanta imaginação”. Pondo assim em interação alunos que desenvolvem relações com a escrita tão diferentes entre si, pode ser muito proveitoso, no sentido de favorecer relações mais positivas com este modo de produção verbal.
2. Um elemento de cada grupo faz girar o rapa, respeitando a ordem numérica indicada, de modo a escolher os vários elementos da sua história: começando pelo n.º 1, para verem o que calha para “Como começa a tua história?”, seguindo para o n.º 2, “Quem é o herói da tua história?”, e assim sucessivamente até ao n.º 9, “Como acaba a tua história?”. Em cada passo, procedem ao registo, na folha de planificação da história (Anexo 2).



1 O professor verá a forma de trabalho mais propícia à turma, ao momento de implementação.



Anexo 2

- Planifiquem a vossa história de acordo com os elementos que vos saíram nos rapas.

1	2	3	4	5
Como começa	Quem é o herói	Onde vive o herói	Qual a missão do herói	Onde se passa a missão

6	7	8	9
Quem vai atrapalhar o herói	Quem ou o quê vai ajudar o herói	O que os bons dão ao herói para o ajudar	Como acaba a história

3. Textualização da história de acordo com os diferentes elementos que calharam para cada momento (Anexo 2).

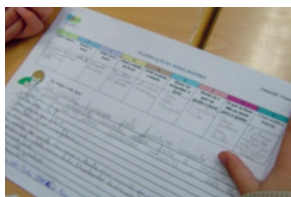


Anexo 2 (cont.)

- Escrevam o vosso texto com base na Planificação que fizeram.



4. Advogando que escrever é reescrever, o professor pede aos alunos que voltem a escrever a sua história, desta vez no computador (Word), dizendo que não se trata só de “passar a limpo”, mas de voltar a olhar para a história, a pensá-la melhor, vendo se têm necessidade ou vontade de alterar algo. Os alunos são, assim, incentivados a chamar o professor e a “contar-lhe” o que mudaram durante o “simples gesto” de passar a história no computador. Obviamente que o professor pode dispensar a escrita à mão e pedir, logo de início, a escrita no computador. Contudo, esta possibilidade que propomos terá a vantagem de ajudar a abalar a representação comum associada ao “passar a limpo” – que pouco se coaduna com a verdadeira natureza recursiva do processo de escrita -, pois tudo se passa como se reescrever e rever fossem uma mera operação de limpeza da superfície do texto (quando, no caso das histórias, está muita vezes mais em causa o enredo, a falta de algum momento determinante do que a ortografia, por exemplo)... Trata-se de criar situações que deem tempo aos alunos, tempo indispensável para ativar alguma reflexão crítica sobre os textos. Assim, escrevem à mão, depois reescrevem a computador e já modificam algo... Acresce que a reescrita a computador pode ser motivante e atenuar o “cansaço do braço” que os alunos às vezes acusam com a escrita à mão... As histórias seriam numeradas e permaneceriam anónimas (só o professor saberia que par escreveu a história 1, a 2...).
5. Se houver um problema generalizado com a utilização dos “conectores”, o professor pode desenvolver um módulo de trabalho só sobre este conteúdo. Propor, por exemplo, a leitura de algumas histórias (do manual ou doutras fontes) que sejam particularmente adequadas para providenciar a recolha de alguns conectores pelos alunos. De um trabalho de pares, partia-se para a correção e construção coletiva de “lista de conectores para histórias”, a utilizar seguidamente na heterorrevisão.





6. Heterorrevisão da história com o apoio de um guia de revisão textual (Anexo 3), adaptado a esta situação de escrita: um par corrige a história de outro, sem saber a quem pertence (não existe, assim, o risco de se influenciarem pelo que sabem dos colegas, pelas relações uns com os outros...). As histórias redigidas em *Word* terão sido, então, impressas e numeradas pelo professor. Para a distribuição das histórias pelos alunos, pode o professor sortear – o que acentua o “jogo” – ou ler previamente as produções textuais dos alunos e distribuí-las estrategicamente: por exemplo, *a este par, entregar determinada história que são capazes de rever (o par tem muita capacidade de trabalho, pode receber uma história longa, a título de exemplo); este par falhou num aspeto semelhante àquele em que outro par não foi bem-sucedido e, no seu texto, não se apercebeu; entregamos um texto com o mesmo problema, para verificar se, no texto dos outros, se apercebem...* Estes são, apenas, alguns critérios que poderão orientar o professor²; em termos do desenvolvimento dos alunos na escrita, esta opção pode, portanto, ser mais produtiva do que a primeira (atribuir aos pares a história que lhes couber em sorte).

Anexo 3

Guião de revisão do texto (os dois pensam; escreve ora um, ora outro)

1. **Verificar** se os vossos colegas fizeram uma história completa ou se lhes falta algum dos “9 momentos”. **Escrevam** aqui o que falta; **deem** uma sugestão.

2. **Pôr** um ponto de interrogação nalguma frase que não entendam.
 3. **Rodear** as palavras repetidas. **Sugerir** formas de evitar a repetição desnecessária:

2 Neste caso, os alunos não precisam de saber todos os critérios que o professor teve em conta; bastar-lhes-á ter conhecimento de que o professor conhece as histórias e atribuiu a cada par aquela que achou que era melhor para fazerem um excelente trabalho...

- Podem usar um pronome ou outra expressão para se referirem a alguma personagem? **Assinalem** onde e **exemplifiquem** no texto.
 - Precisam de expressões para assegurar a ligação, além de “e” e de “depois”? **Consultem** a lista de conectores... e **insiram**, na história, as alternativas.
4. Quando encontrarem um tempo verbal não adequado, **sublinhem-no** e **proponham** mudança.
 5. **Insiram** sinais de pontuação onde acham que fazem falta e **risquem** os que estiverem mal. **Expliquem** o que fizeram:

6. Impressão geral:

7. Devolução das histórias revistas aos respectivos autores e reescrita final em *Word*. Os alunos podem ter uma classificação final que pondere a evolução desde a produção inicial e que premeie a qualidade da heterorrevisão e, claro, o investimento no aperfeiçoamento final do texto. Se o professor considerar que ainda é pertinente, pode ser sorteada uma destas versões finais e ainda corrigida coletivamente, projetando o texto em *datashow*.
8. Apresentação das histórias à turma, depois de o professor ajudar a limar algum aspecto ainda necessário. Construção de um *e-book*, por exemplo no *site* <http://www.myebook.com/>, e divulgação³.

3 A divulgação do *e-book* pode dar origem a outra(s) seqüência(s) de ensino(s) para a escrita de um e-mail de divulgação, carta, pequeno folheto... (decidir destinatários – comunidade escolar, pais, outras escolas...).

2. Cadernos de escrita

Tipo ou género de texto

Vários tipos (narrativo, expositivo...) e géneros de texto (relato, conto...)

Prioridades

Descritores de desempenho

- Escrever textos por sua iniciativa.
- Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.
- Planificar, redigir e rever textos.

Conteúdos

- Vários

Materiais

- Cadernos de escrita dos alunos
- Ficha de verificação (Anexo 1)
- Guião de apoio à planificação de um texto narrativo (Anexo 2)

Descrição das atividades propostas

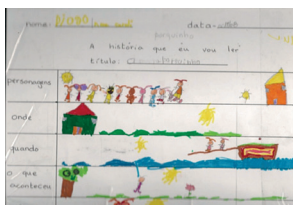
1. Referimo-nos aos *cadernos de escrita* conforme vêm sendo preconizados nos programas de Português, já nos de 1991 e nos atuais: “Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever o *que quiser, quando quiser e onde quiser*” (PPEB, p. 46), atividade muitas vezes associada a oficinas de escrita, à participação em concursos e a diferentes dispositivos de colaboração na escrita, com vista ao aperfeiçoamento de texto¹. Nestes cadernos, os alunos escrevem, maioritariamente, por livre iniciativa, mas também o podem fazer mediante proposta do professor.
2. Instituição de um tempo na sala de aula para que os alunos comuniquem ao grupo-turma as suas vivências, deem informações; muitas vezes, este “material pessoal” está ligado aos “cadernos de escrita”, por isso, este pode ser o tempo de mostrar e ler textos pessoais para a turma. Podem ser múltiplos os “tratamentos” pedagógico-didáticos a dar aos cadernos de escrita, dependendo dos objetivos que se tenham em mente. A forma de tratamento pode ser sempre constante, quase como um ritual, e/ou pode o professor ir alternando e experimentando diferentes modos de ação. Por exemplo, pode haver um tempo diário para os cadernos de escrita e os alunos inscrevem-se, apresentam por ordem de chegada

¹ A propósito do uso do caderno de escrita, sugerimos a consulta destas duas referências: Aleixo, C. (2010). *Os cadernos de Escrita como mediadores da produção de textos por alunos do 1.º CEB*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro; Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

da inscrição e dentro do tempo disponível. Na sequência desta apresentação, pode ou não haver trabalho de revisão textual. Destacamos, a título de exemplo e para reflexão, as seguintes diferenças relativas à organização e dinâmica estabelecidas em três turmas distintas no trabalho com *cadernos de escrita*²:

- a) Na turma A, os cadernos permaneciam nas pastas dos alunos e estava instituída a obrigatoriedade de apresentação diária. Todos os dias, cada aluno lia, pelo menos, um texto. Após a leitura de todos os alunos, a turma comentava os textos apresentados e seguiam-se os comentários da professora – *comentar “todos de uma vez”*.
 - b) Na turma B, os cadernos também estavam a cargo dos alunos e permaneciam nas respetivas pastas. A produção de textos era repetidamente aconselhada pela professora (nos tempos de estudo autónomo e nos momentos finais de dia de aula) e reservava-se meia hora diária para a apresentação dos textos de 5 alunos. A turma comentava os textos, um a um, à medida que iam sendo apresentados – *comentar “texto a texto”*.
 - c) Na turma C, os cadernos permaneciam na sala e os alunos podiam usá-los durante o tempo de estudo autónomo (60 a 90 minutos diários) ou noutros tempos disponíveis. Estava reservada meia hora diária para apresentação de textos sem que se determinasse, à partida, quantos alunos o deveriam fazer. A turma comentava após apresentação do(s) texto(s) de cada aluno-autor – *comentar “autor após autor”*.
3. De acordo com as análises feitas (*vide* referências em nota de rodapé 2), os cadernos individuais de escrita surgem associados a uma produção significativa de textos e é igualmente perceptível que esse uso, por parte dos alunos, parece ser afetado pelas opções didático-pedagógicas dos respetivos professores. Quando atendemos à quantidade de textos produzidos, constatamos que tanto a situação de *obrigatoriedade* como a de comentário *autor após autor* parecem conduzir a um aumento na produção total de textos. Já as diferenças em relação à diversidade de espécies de textos parecem indiciar uma vantagem em se comentar cada texto, *per se*.
4. A diversidade de modos de ação mobilizados pelas professoras contribui também para uma discussão contextualizada com vista à apresentação de linhas orientadoras para a utilização dos cadernos individuais de escrita, enquanto elementos de um dispositivo consistente que permita alternar a prática frequente de produção textual com a resolução de problemas de escrita, através de revisões ampliadas por situações de interação. O que será dito de seguida procurará dar conta de várias possibilidades, implementadas em sala de aula.

2 Pereira, L. Á., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 58-70). Oxford, UK: Routledge; Aleixo, C. (2010). *Os cadernos de Escrita como mediadores da produção de textos por alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.



Percurso I

1. Num 1.º ano de escolaridade, por exemplo, os alunos poderão planificar a sua intervenção para contar a sua “história” (trabalho a montante dos cadernos de escrita, preparatório e motivador para criar o hábito de os alunos utilizarem um caderno para escrever textos seus), começando por recorrer ao desenho. O registo que fazem através do desenho permite-lhes não só organizar melhor o discurso, mas também integrar progressivamente os elementos e estrutura de um texto narrativo.
2. O professor seleciona as intervenções de dois alunos (vivências, histórias, novidades...) e faz o registo escrito das partes essenciais do que foi comunicado, afixando esse registo na parede da sala, num espaço próprio para que todos possam ver com facilidade.
3. Também pode entregar aos alunos uma grelha para que sejam eles a registar de forma organizada (desenhando e/ou escrevendo, de acordo com o seu desenvolvimento neste domínio) as “histórias” contadas ou lidas pelos colegas, trabalhando, assim, a compreensão oral e a concentração. A grelha vai alternando, de acordo com as intervenções dos alunos e os tipos e géneros de texto a que correspondem: receitas, relatos, informações sobre animais...
4. Com o apoio dos registos que fizeram, os alunos falam das histórias que ouviram, colocam perguntas sobre aspetos que não perceberam.
5. Estas opções acentuam mais a partilha, a conversa sobre os textos e as vivências pessoais, em dinâmicas que serão motivadoras para os alunos, que encontram, nos colegas e no professor, bons ouvintes dos seus textos.

Percurso II³

1. Num primeiro momento, seleciona-se um texto dos cadernos de escrita com vista a ser trabalhado coletivamente (revisão e melhoria). O texto poderá ser oferecido por um aluno; escolhido pelo professor após obter o consentimento do aluno pela sua adequação às necessidades de trabalho neste domínio; por outro critério acordado e compreendido pelos alunos. O professor assegura, contudo, que todas as crianças terão as mesmas hipóteses de ver o seu texto trabalhado.
2. Nas primeiras atividades, que implicam alterações no texto original, o professor dialoga com os alunos sobre a pertinência de melhorar um texto. Explicita que esse processo não implica um “julgamento”, mas é um trabalho que qualquer autor tem de fazer. Um trabalho que enriquecerá não só o autor, mas todo o grupo.
3. O texto original é escrito no quadro ou no computador e projetado com apoio do *datashow*. Por exemplo:

³ As atividades que vão ser exemplificadas no Percurso II foram realizadas numa turma de 2.º ano.

Escrita inicial do aluno, registada pela professora:

*Eu fui ao campo no sábado.
João*

Registo escrito feito pela professora, já com alguma intervenção da turma:

– *Eu fui ao campo no sábado.*

4. O professor ou o autor leem o texto para a turma. Numa fase seguinte, o professor e colegas colocam questões ao autor sobre o seu texto. À medida que vão surgindo as questões, o professor faz o registo. Em conjunto, leem as questões colocadas e as respostas dadas pelo autor:

Perguntas ao João e comentários

Paulo – Campo tem um m atrás do p!

[Professora reafirma comentário do Paulo e escreve novamente a frase do João com a palavra corrigida.]

Joana – Foste a que campo?

João – Eu fui ao Parque do Alambre, na serra da Arrábida.

Daniela – Foste com quem?

João – Eu fui com a minha mãe, o meu pai e o meu irmão.

Marta – Que idade tem o teu irmão?

João – O meu irmão tem 4 anos, é mais novo que eu.

Carina – Foste de manhã ou de tarde?

Professora – Foste a pé?

João – Não, fui no carro.

Jaime – A que horas foste?

João – Fui à tarde, logo depois do almoço, e voltei antes do lanche.

Rita – O que fizeste lá?

João – Eu joguei à bola com o meu irmão.

Professora – Como era o campo?

João – Havia muitos pinheiros e flores amarelas.

5. Os alunos, em grupo-turma, com o professor, completam o texto com as informações fornecidas e sugestões feitas pelos colegas. O texto é distribuído a todos e colado nos cadernos individuais ou, em alternativa, cada aluno pode copiá-lo. O texto é colocado num livro da turma e/ou publicado no blogue da turma/escola...

A minha ida ao campo

No sábado à tarde eu fui ao Parque do Alambre, na Serra da Arrábida. Fui com os meus pais e o meu irmão mais novo que tem quatro anos.

Sáímos de casa logo a seguir ao almoço e não demorámos muito a chegar porque fomos de carro.

No campo, eu joguei à bola com o meu irmão. Vi pinheiros, outras árvores e flores amarelas.

Quando estava quase na hora de lanchar, voltámos para casa.

Eu gostei muito de ir ao Parque do Alambre.

Texto do João enriquecido pela turma

6. O treino do aperfeiçoamento de textos com produções dos cadernos de escrita pode ir sendo feito, alternando trabalho de pares, grupos, grupo-turma, bem como os instrumentos de apoio à revisão textual, consoante o nível de ensino, o grau de autonomia dos alunos na escrita... Aqui fica outro exemplo de trabalho realizado⁴:

Texto	
A menina	
<p>Era uma vez uma menina chamada Natália, ela era muito bonita e bem comportada. No dia 8 de Fevereiro fez 12 anos e houve uma festa do seu aniversário. Na sexta-feira (8 de Fevereiro) fez uma festa com os familiares, no sábado com os amigos. Recebeu imensas prendas, abriu-as e a seguir foram todos comer. Quando acabaram de lanchar foram brincar para o parque e para o CCDBA, estiveram a jogar à bola, mais tarde a mãe chamou-os para irem cantar os parabéns. Quando acabaram de cantar voltaram para o CCDBA e estiveram a brincar até ao anoitecer. Depois de tanta agitação foram para casa e a Natália teve uma bela noite de sono.</p> <p><i>Maria</i></p>	
Para ajudares o teu colega a melhorar o texto, podes:	
Colocar perguntas ao autor do texto e pedir esclarecimentos:	Fazer Propostas:
<i>Por que é que o "oitto de" está pegado?</i>	Alteração da sequência
<i>Porque tem um l em vez de um 1?</i>	1º Cantar parabéns
	2º CCDBA
	3º CCDBA
	4º Lanchar
	5º Cantar os parabéns
Fazer comentários sobre o texto	Reescrita de frases
	Outras propostas

4 Ficha de trabalho adaptada de Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

7. Tendo desenvolvido um trabalho incidente, sobretudo, na dimensão textual, o professor pode ampliá-lo, seguidamente, para dirigir o enfoque para outros aspetos, como procuramos exemplificar (a partir da atividade dos pontos 1 a 5, percurso II). Por exemplo, o professor organiza os alunos em pares/grupos e distribui tarefas de naturezas distintas: ortografia, estudo do meio, adaptação a outro género de texto..., providenciando o material necessário para a realização das diversas propostas:

- Grupos 1 e 2 – Lista de palavras com **mb** e **mp** com escrita de regra para afixar na parede da sala
- Grupos 3 e 4 – Escrita de nomes de flores e respetivas cores
- Grupos 1, 2, 3, 4 – Reconto do texto em Banda Desenhada

O professor pode distribuir os alunos de forma a estarem ocupados com a mesma atividade pelo menos dois grupos para poder haver um confronto de ideias mais rico e a verificação de diferentes possibilidades de realizar “bem” uma tarefa (tratando-se da escrita de texto, esta questão é muito produtiva, para os alunos experimentarem a “flexibilidade” da escrita); quanto mais complexa for a tarefa, mais grupos podem estar a realizá-la; garantir que não há um grande desfasamento no nível de dificuldade das tarefas dos diferentes grupos (um com algo muito acessível e rápido e outro com uma tarefa mais morosa e exigente).

8. Partilha das conclusões dos diferentes grupos – correção.

9. No final das atividades, realiza-se uma ficha de verificação (Anexo 1).



Anexo 1

Nome Data

1 – Relê o texto com atenção:

A minha ida ao campo

No sábado à tarde eu fui ao Parque do Alambre, na Serra da Arrábida. Fui com os meus pais e o meu irmão mais novo que tem quatro anos.

Sáímos de casa logo a seguir ao almoço e não demorámos muito a chegar porque fomos de carro.

No campo, eu joguei à bola com o meu irmão. Vi pinheiros, outras árvores e flores amarelas.

Quando estava quase na hora de lanchar, voltámos para casa.

Eu gostei muito de ir ao Parque do Alambre.

Texto do João enriquecido pela turma

2 – Completa:

O João _____ ao Parque do _____ . Ele foi com _____ .
 No parque o João viu _____ .
 Ele _____ muito de ir ao _____ .

3 – Sublinha no texto as palavras com *mp* e *mb*.**4 – Escreve cinco palavras com *mp*.****5 – Escreve cinco palavras com *mb*.****6 – Escreve frases com as palavras que escolheste.**

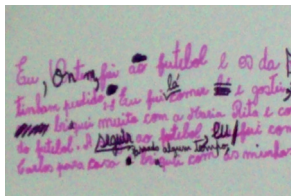
7 – O João viu muitas flores amarelas.

a) Escreve o nome de duas flores amarelas que conheças.

b) Escreve o nome da tua flor preferida.

Percurso III⁶

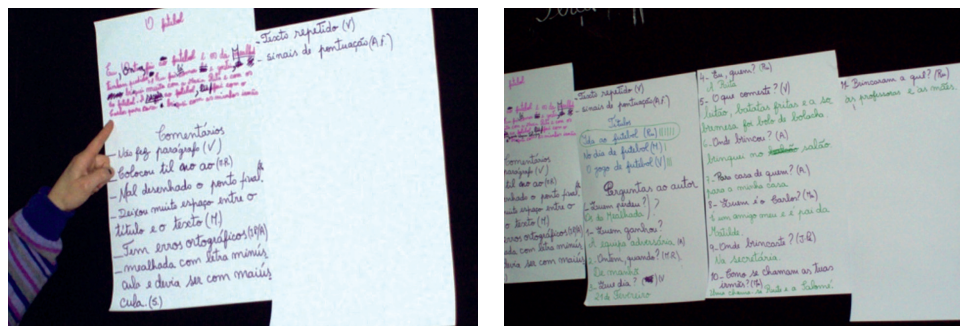
1. Leitura em voz alta de um texto de cada aluno, previamente escrito no seu Caderno de Escrita.
2. Escolha, por votação, do texto a melhorar pela turma. Os alunos deverão ser informados de que, sempre que se realize esta atividade, será votado um texto de um aluno diferente. Pretende-se que todos saibam que os textos de cada aluno serão objeto de trabalho e não se sintam inibidos quando o seu texto está a ser comentado e melhorado.
3. O texto escolhido é copiado pelo aluno/autor em computador⁷. Esse texto deve manter as características do original (frases, erros ortográficos,...).
4. Enquanto o texto é transcrito pelo autor, os restantes alunos iniciam a sua ilustração.
5. Depois de projetar o texto copiado, procede-se a uma segunda leitura.
6. Os colegas comentam o texto, dizendo o que entendem que está bem e o que se poderia melhorar. O professor mantém o original e faz cópia deste; todas as alterações são feitas na cópia. Assinalam-se, então, os erros ortográficos.



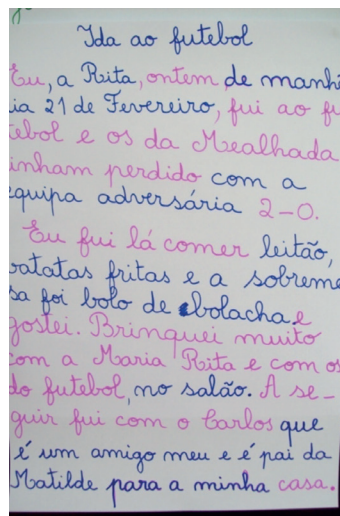
⁶ Esta atividade é inspirada numa proposta pedagógica do MEM (Movimento da Escola Moderna).

⁷ Também podia ser feito em folha A3, para afixar no quadro, por exemplo – aliás, esta atividade foi originalmente implementada usando este material (cf. fotografias).

7. Proposta de outros títulos para o texto sugeridos tanto pelo autor como pelos restantes alunos, seguida de escolha por votação.
8. Realização de perguntas sobre o texto ao autor, que só poderão ser respondidas por este. Os colegas propõem perguntas (por ordem sequencial do texto) que o professor regista. O autor dá as respostas, que são também registadas pelo professor.



9. Coletivamente, compõe-se o novo texto integrando as informações dadas pelo autor. A reescrita é feita a duas cores para distinguir texto original e texto adicionado.



10. Leitura do texto inicial e do texto melhorado para comparação.

Percurso IV

- Proposta de escrita de uma história de tema livre (grande diferença em relação aos outros escritos/percursos, por livre iniciativa). Entrega de um guião para que os alunos planifiquem o texto, ajustado ao nível de ensino ou de acordo com a experiência dos alunos na utilização deste tipo de instrumentos (Anexo 2).



Anexo 2

Guião de Apoio à Planificação de um Texto narrativo – 2.º ano

Nome _____ Data _____

Onde se passa a história?	Quando se passa a história?	Quem são as personagens da história?	Como são as personagens?	O que aconteceu na história?	Como é o fim da história?

E não nos vamos esquecer de:

Escolher um título adequado para a história.	Separar as partes do texto por parágrafos.	Colocar a pontuação corretamente.	Verificar se o texto tem erros ortográficos.	Assinar o texto.

Guião de Apoio à Planificação de um Texto narrativo – 3.º e 4.º anos

Nome _____ Data _____

Onde e quando se passa a história?	Quem é a personagem principal da minha história?	Como é a personagem principal? (características físicas e psicológicas)	Quem são as outras personagens?	Como são as outras personagens? (características físicas e psicológicas)	Qual a missão da personagem principal?

Alguém vai atrapalhar a minha personagem?	O que/quem vai ajudar a minha personagem?	Ações que podem acontecer durante a história	Como vou terminar a minha história	Para não esquecer!
				<ul style="list-style-type: none"> · Começo o meu texto com uma introdução. · Releio as partes do texto à medida que vou fornecendo informação. · Coloco a pontuação e separo os assuntos em parágrafos. · Escolho um título adequado. · Assino o texto.

2. Nas primeiras atividades em que o professor propõe a utilização do guião, este deve ser lido com os alunos, pedindo-lhes opinião para que eles deem sugestões para a sua construção, com os conhecimentos que têm sobre este tipo de texto. Este diálogo sobre o guião funcionará também como uma forma de ativar conhecimento sobre o tipo de texto. Aqui fica a transcrição de um diálogo:

Professora: Vamos pensar nos textos narrativos que escrevemos e dizer o que precisamos de fazer para que sejam bons textos:

Alunos:

- *Precisa de ter um título.*
- *Um título que esteja “bem-posto”.*

Professora: Bem-posto, porquê? O que é um título “bem-posto”?

Alunos: É um título que, ao lermos, sabemos de que trata o texto.

[Professora regista: “Um título adequado que nos dá informação sobre o texto que vamos ler. Um título que está relacionado com o texto.”]

Alunos:

- *Temos de dizer quem são as personagens.*
- *Dizer como elas são. Dizer se são boas, más, gordas, feias.*
- *Fazer a caracterização das personagens.*

Professora: Temos de fazer a caracterização física e psicológica das personagens.

Alunos:

- *Temos de dizer o espaço onde se passa a história.*
- *Às vezes passa-se em mais do que um espaço.*

Professora: Referir os espaços onde se passa a história.

Alunos:

- *Temos de dizer quando se passa a história.*
- *Dizer o que fazem as personagens, se ajudam ou fazem mal.*
- *Dizer qual é a personagem principal.*
- *Fazer parágrafos quando mudamos de assunto.*
- *Dizer como acaba a história. A história tem de ter princípio, meio e fim.*

É feita uma síntese do diálogo em que intervieram alunos e professor. Através deste diálogo, em que o professor intervém para realçar aspetos mais significativos ou para utilizar terminologia específica que os alunos devem dominar e perceber, os alunos mobilizam conhecimentos sobre a estrutura e elementos do texto que lhes facilitarão não só o preenchimento do guião mas também a própria escrita do texto.

3. Escrita do texto, tendo como referência as informações preenchidas no guião de planificação (individualmente ou a pares). Enquanto escrevem o texto, podem acrescentar algumas informações que não constavam inicialmente da planificação, desde que mantenham a sua coerência. A professora analisa, com os pares, o texto produzido, coloca questões, faz sugestões: *Reparem, repetiram muitas vezes a palavra “depois”. Que outros conectores poderiam utilizar para fazer a ligação entre as frases?*
4. O professor recolhe as planificações e respetivos textos e entrega a cada par o material de outros colegas. Cada par irá reescrever o texto dos outros. Supondo que o Par 1 reescreve

o texto do Par 2, convém que seja exatamente o 2 a reescrever o texto do 1, para facilitar, seguidamente, “encontros” entre os pares. Assim, os pares 1 e 2 encontrar-se-ão para mostrar o trabalho feito, explicar como entenderam o texto dos colegas e como resolveram alterá-lo.

5. A sequência pode ficar concluída com a apresentação, por cada grupo, das impressões do trabalho realizado: mais do que a partilha do texto, estaria em causa, neste caso, expor à turma o tipo de modificações feitas pelos colegas, o que aprenderam... desenvolvendo, portanto, um diálogo conducente à mobilização e apropriação de metalinguagem (conhecimento explícito do funcionamento da língua e dos textos).

3. Poema para o Dia da Criança

Tipo ou gênero de texto

Texto poético; poema sobre o Dia da Criança para publicar em jornal local

Prioridades

Descritores de desempenho

- Escrever textos mediante proposta do professor.
- Planificar, redigir e rever textos.

Conteúdos

- Texto poético, rima

Materiais

- Poema “Hino à Criança” de Fernando Cardoso (Anexo 1)
- Ficha de trabalho 1 – Preparação da escrita de poema (Anexo 2)
- Ficha de trabalho 2 – Escrita de um novo “Hino à criança” (Anexo 3)

Descrição das atividades propostas

1. O objetivo dos exercícios que a seguir se propõem é a produção de um poema destinado a publicação no jornal local, no Dia Mundial da Criança. Os exemplos apresentados resultam da aplicação desta sequência numa turma de 2.º ano.
2. Audição do poema “Hino à Criança” de Fernando Cardoso (Anexo 1), que serve aqui como motivador para o desafio de escrever um novo hino (através de um processo de construção de texto diferente do original)¹.

1 Se o professor assim o entender, poderá explorar este poema, desconstruindo o texto, isto é, usando-o como “texto mentor”, segundo o definimos; assim, escreverá com os alunos outro poema, mantendo a mesma “matriz textual” – “Tens (...) que (...) Não tens (...) [outro verbo] (...)”.



Anexo 1

Hino à Criança

Tens espadas e espingarda
que disparas sem matar;
tens aviões e granadas
que lanças sempre a brincar.

Tens navios, tens canhões;
feliz batalha naval;
tens máscaras que só pões
quando chega o Carnaval.

Não tens ódio nem inveja
nem racismo ou crueldade,
nem classe, credo ou igreja
que se oponha à amizade.

Sofres por cada mendigo,
tens amor ao semelhante;
dos animais és amigo,
da natureza és amante.

Criança de alma sã,
de olhar meigo e profundo,
és o homem de amanhã,
esperança em Novo Mundo!

Fernando Cardoso,
Novas Flores para Crianças, Portugal mundo


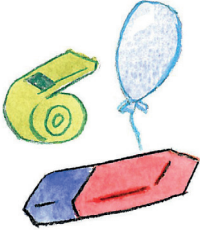
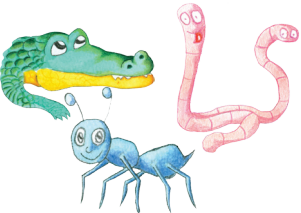
3. Diálogo sobre as ideias transmitidas pelo poema.
4. Ilustração do poema de acordo com os sentimentos suscitados em cada um.
5. Leitura expressiva do poema.
6. Preenchimento coletivo de um esquema com palavras relacionadas com as vivências das crianças e seleção de algumas consideradas relevantes para incluir no poema a escrever. Previsão de outras palavras que rimem com as selecionadas (Anexo 2).



Anexo 2

Ficha de trabalho 1 – Preparação da escrita de poema

i. Diz palavras que as imagens te lembram.

Crianças	Brinquedos	Animais
		
<i>estudar</i>	<i>jogar</i>	<i>natureza</i>
<i>brincar</i>	<i>companhia</i>	<i>amigos</i>
<i>dançar</i>	<i>corrida</i>	<i>floresta</i>
<i>falar</i>	<i>divertir</i>	
<i>escola</i>		
<i>correr</i>		

ii. Escolhe palavras para o poema que vais fazer. Diz outras que rimem com elas.

Palavra	Rima
<i>criança</i>	<i>esperança</i>
<i>companhia</i>	<i>alegria</i>
<i>brincar</i>	<i>jogar</i>
<i>divertir</i>	<i>rir</i>
<i>correr</i>	<i>ver</i>
<i>escola</i>	<i>sacola</i>
<i>floresta</i>	<i>feira</i>
<i>estudar</i>	<i>amar</i>

7. Em grupo-turma, distribuição das palavras para término dos versos, seguida da elaboração conjunta de um verso para cada uma das palavras (Anexo 3).



Anexo 3

Ficha de trabalho 2 – Escrita de um novo “Hino à criança”

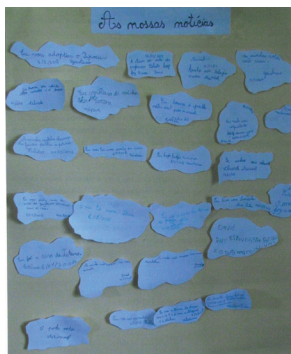
É boa a *criança*
quando está a *jogar*
O mundo deve ter *esperança*
porque as lutas são a *brincar*

As crianças devem ir à *escola*
para aprender e *estudar*
Levam o material na *sacola*
e os amigos devem *amar*

Os amigos são a nossa *companhia*
com quem nos vamos *divertir*
Há muita *alegria*
e fartamo-nos de *rir*

As crianças podem *correr*
e saltar na *floresta*
E todos podem *ver*
que perto delas há uma *feira*

4. Novidades do dia



Tipo ou género de texto

Texto narrativo/informativo; relatos/notícias sobre as novidades do dia

Prioridades

Descritores de desempenho

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: organizar a informação.
- Reescrever o texto.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

Conteúdos

- Texto narrativo/informativo

Materiais

- Placar das novidades do dia
- Uma novidade para trabalhar com a turma

Descrição das atividades propostas

1. A turma em que foi implementada esta sequência tinha o hábito de afixar, diariamente, as “novidades do dia” num placar posicionado à entrada da escola – podiam ser publicadas notícias, novidades significativas na vida dos alunos, desde que as produções fossem da autoria das crianças. Os alunos faziam-no voluntariamente.
2. Leitura das várias “novidades do dia”.
3. Seleção de uma notícia/novidade para melhoria.

Novidade do dia selecionada (texto inicial):

“A minha cadela Faísca partiu a pata” – Hélder

4. Elaboração de questões ao autor da notícia/novidade, seguidas de resposta pelo aluno/autor – registro no quadro ou no computador (todos os alunos acompanham nos seus cadernos). A seguir exemplificam-se perguntas e respostas de uma turma acerca do texto acima:

A cadela foi operada? - Gabriela
A cadela foi operada numa clínica veterinária em Ubatuba do Bairro.

Foste com a cadela ao veterinário tirar os pontos? - Gustavo
Fui com a cadela ao veterinário, mas ela já tinha rebentado um ponto.

Como se chama a cadela? - Jofre
Zaira.

Porque é que a cadela foi operada? - Jofre
Porque fez um fratura exposta.

Quem a levou ao veterinário? - Beabiz
Eu, o meu pai e a minha mãe fomos logo ao veterinário.

Como é que a cadela melhorou? - Arlindo
A cadela melhorou com a operação, com repouso e com medicamentos prescritos.

O que fiz enquanto estive com pontos? - Gabriel
Fiquei fechada numa gaiola para não fazer esforços e não se meter muito.

A cadela é meiga? - Beabiz
A cadela é meiga e brincalhona.

A cadela é grande ou pequena? - Manuel
A cadela é de raça pequena.

A cadela é gorda ou magra? - Beabiz
A cadela é magra.

Quanto tempo estive com pontos? - Manuel
Algumas semanas.

Onde vive a cadela? - Gustavo
A cadela vive numa casota com a diana, a outra cadela herdada que tenho.

Como é que ela está agora?
já está boa, já brinca conosco e com a diana.

5. Leitura das várias questões e respetivas respostas; ordenação das informações obtidas com o contributo do questionamento da turma, tendo em vista a reformulação do texto; por exemplo, o nome da cadela, tamanho, feitio... virão primeiro; as circunstâncias relativas à fratura, a seguir... e assim sucessivamente, até ao estado atual da cadela (ordem cronológica).
6. Reformulação coletiva da novidade em função da ordenação das questões e respetivas respostas – este trabalho já pode ser feito no computador.
7. Verificação se a notícia/novidade reformulada atende às questões colocadas.
8. Confronto entre o primeiro texto e o texto reformulado.
9. Afixação da notícia/novidade reformulada no placar da entrada da escola. Aqui fica o registro individual de um aluno:

Texto final

A cadela ferida

Eu tenho uma cadela que se chama Faísca. Ela é de raça pequena, meiga e brincalhona.

Durante as minhas férias da Pádua, a Faísca partiu a pata dianteira direita. O meu pai acha que ela tropeçou num ferro, torceu a pata e partiu-a. Eu acho que foi a Nina, a minha cadela lavadeira, que lhe partiu a pata a brincar com ela.

Eu, o meu pai e a minha mãe levámos a cadela à Clínica veterinária de Oliveira do Bairro. Ela foi operada, porque fez uma fratura exposta. Para ela recuperar, a veterinária recomendou repouso e receitou-lhe medicamentos.

Enquanto ela tinha os pontos, ficou fechada numa gaiola para não fazer esforços e não se mexer muito.

Do fim de algumas semanas, fomos de novo à clínica para lhe tirarem os pontos, mas ela já tinha rebentado um!

Agora, a Faísca já está boa, já brinca connosco e com a Nina.



III. Projetos de escrita



**Todos os anexos com as atividades para editar e imprimir
estão disponíveis no CD que faz parte deste Caderno.**

1. Vamos ajudar o ambiente

Tipo ou género de texto

Vários tipos (informativo/expositivo, instrucional...) e géneros de texto (texto-síntese, *slogan*, lista, textos multimodais – cartaz, desdobrável)

Prioridades

Descritores de desempenho

- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir a informação.
- Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.
- Planificar, redigir e rever textos.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

Conteúdos

- Seleção e organização da informação, abreviatura, formas de destaque, nota, apontamento, mapas, esquemas, planificação de textos, parágrafos, pontuação, ortografia, texto expositivo e instrucional

Materiais

- *PowerPoint* “Vamos ajudar o Ambiente” (<http://www.slideboom.com/presentations/67194/Vamos-ajudar-o-ambiente>)
- Ficha de aplicação dos conceitos tratados (Anexo 1)

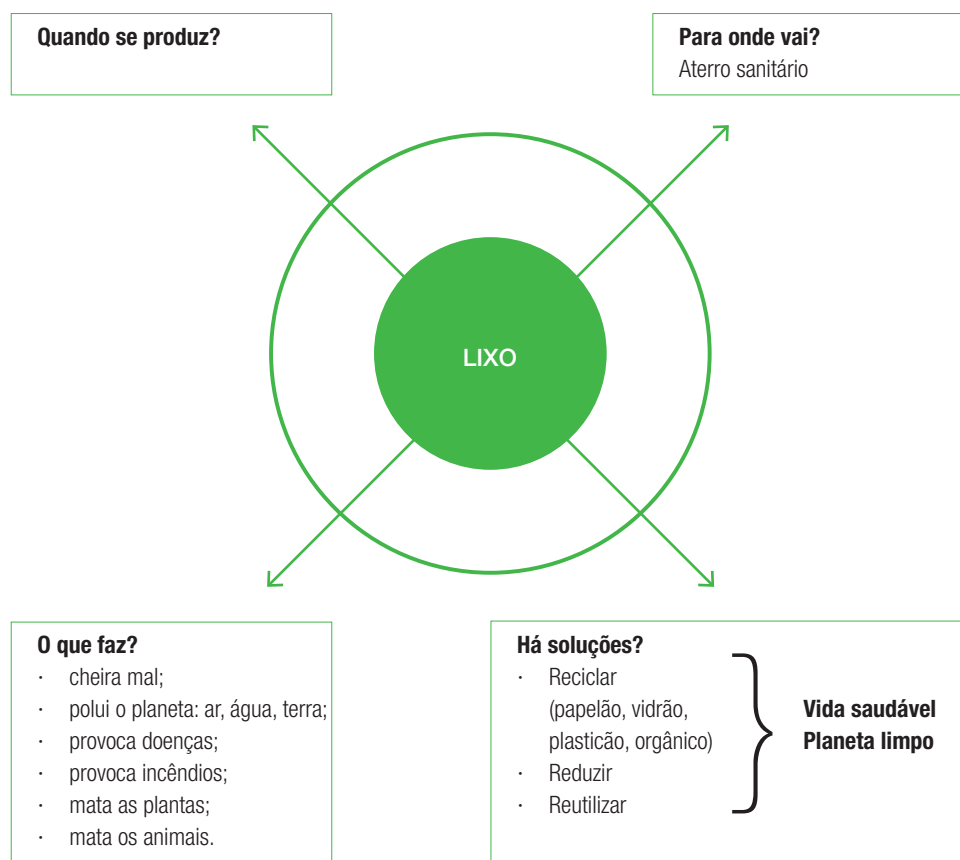
Descrição das atividades propostas

1. Neste projeto de escrita/literacias, são, primeiramente, trabalhados os conteúdos que correspondem ao conjunto de saberes requeridos nas práticas sociais de leitura e de escrita que são focadas de seguida. Promove-se a apropriação desses conhecimentos através de práticas de lecto-escrita de géneros marcadamente escolares – mapas conceptuais, apontamentos, textos-síntese. Posteriormente, os conhecimentos construídos serão manipulados em verdadeiras práticas discursivas, com destinatários autênticos, com diversas funções comunicativas e com uma ligação estreita aos contextos em que se desenvolvem¹.
2. Visionamento, com acompanhamento da leitura por cada aluno, do *PowerPoint* “Vamos ajudar o ambiente”. Exploração oral deste recurso ao nível ideológico:
 - Problema identificado: quantidade de lixo produzido e seu destino final – consequências nefastas;

¹ Para aprofundar reflexão sobre “projetos de literacias”, vide Pereira, L. Á. (submetido a convite). Elaborar sequências de trabalho didático para desenvolver a capacidade de produção verbal por escrito em língua(s): com que teorias? E com que práticas? In *Actas do Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares – Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas*. Faro.

- Definição de poluição – tipos de poluição existentes;
- Identificação dos problemas causados pela poluição;
- Encontro de soluções para que esta seja combatida;
- Reciclar: definição, diferentes maneiras de reciclar, materiais recicláveis;
- Quem se protege quando se recicla...

3. Construção, em grupo-turma, do mapa semântico representado no *PowerPoint* “Vamos ajudar o ambiente”:





4. Realização da ficha de aplicação dos conceitos tratados (Anexo 1).

Anexo 1

Ficha de aplicação dos conceitos tratados

Poluição

Na terra	No ar	Na água
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Então fizeram-se os _____ para colocar o lixo, mas depressa ficaram _____.

Surgiu uma nova ideia: **a regra dos 3 R's:**

Reduzir _____

Reutilizar _____

Reciclar _____

RECICLAGEM – no ecoponto:

Amarelo	Azul	Verde	Castanho
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Devemos, portanto, fazer a reciclagem todos os _____, para salvar o Planeta Terra e, assim, nos salvarmos a nós!

Poluição		
Na terra	No ar	Na água
suja a terra	mau cheiro	suja a água
mata as plantas	fumaças tóxicas	coloca resíduos
provoca incêndios	(arremessos)	químicos na
causa doenças	fazem mal aos	água
nos animais.	pulmões	provoca mau
		cheiro na água
		soluções desagradáveis

Então fizeram-se os aterros para colocar o lixo, mas depressa ficaram cheiros. Surgiu uma nova ideia: a regra dos 3 R's):

- Reduzir produzir menos lixo contaminando menos.
- Reutilizar usar as coisas varias vezes (casos plásticos)
- Reciclar separar a materia como materia prima para fazer novos produtos.

RECICLAGEM - no ecoponto:			
amarelo	azul	verde	castanho
plásticos	papel	garnetes	materiais
metal	cartões	embalagens	que se podere
		de vidro	e cascas de
		vidros	fruta, restos
			de alimentos).

Devemos portanto fazer a reciclagem todos os dias, para salvar o Planeta Terra.

- Exposição oral a partir do trabalho anterior (mapa concetual e ficha) – preparação da escrita em pares de um texto-síntese – escrever para aprender e consolidar conteúdos sobre o assunto em causa.
- Escrita, em pares, com monitorização do professor, do “texto-síntese”.

Texto inicial (um exemplo):

o lixo

o lixo produz sempre.

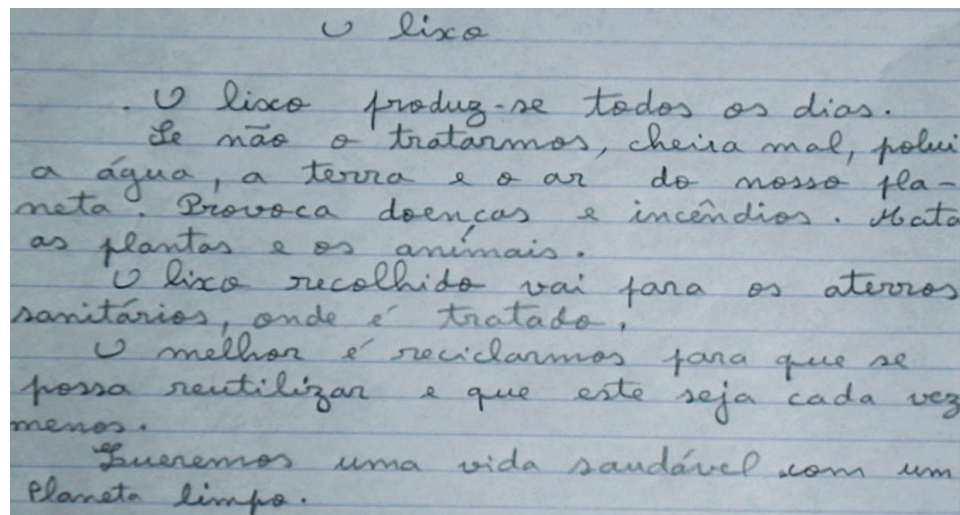
o lixo cheira mal, polui a planeta, o ar, a água, a terra, provoca incêndios, provoca doenças, mata as plantas, mata os animais.

o lixo vai para os aterros sanitários.

Temos de reciclar o lixo. Metelo no fape-lão, vidros, plásticos, orgânico. Temos de reduzir o lixo. Temos de reutilizar o lixo.

7. O professor anuncia que os textos escritos vão ser melhorados e que todos vão contribuir para isso. Nesta linha, estipula, com o grupo-turma, o modo de fazer a revisão, os critérios a ter em conta, que se registam – *Como é que vamos ajudar os colegas a melhorar o texto deles? O que é que vamos observar? E, se virmos erros ou problemas no texto deles, só assinalamos e dizemos que está mal? Podemos dar sugestões, não é?* Por exemplo:
 - *Verificar se o texto aborda todos os tópicos do mapa concetual – se tem informação errada ou pouco clara (assinalar, sugerir);*
 - *Certificar-se de que os diferentes tópicos são apresentados em diferentes parágrafos;*
 - *Evitar repetições (usar pronomes, palavras de ligação...);*
 - *Utilizar corretamente a pontuação;*
 - *Cuidar a ortografia.*
8. Todos os pares leem, então, os seus textos e a turma pode fazer alguns comentários, texto a texto, que já conduzam à heterorrevisão posterior – *“Vocês não falaram de (...)”;* *“Esqueceram-se de dar exemplos de materiais recicláveis”,...* (Os autores tomam nota dos aspetos referidos sobre o seu texto). Esta estratégia pode ajudar os pares a entrar no tipo de trabalho e de reflexão que se pretende, caso a turma ainda não esteja habituada a estas formas de trabalho colaborativo e de reflexão metalinguística e metatextual, convocando, igualmente, domínio de conteúdos específicos.
9. Heterorrevisão dos textos iniciais: um par revê o texto de outro par.
10. Melhoramento dos textos pelas respetivas díades de origem. Ainda assim, conforme as necessidades da turma, o professor pode selecionar um dos textos a ser trabalhado em coletivo ou pode levar os alunos a votar no texto com mais problemas, para ser reescrito, garantindo que isso não coloca problemas relacionais nem motivacionais na turma – por exemplo, os alunos votam no texto, desconhecendo os seus autores; para isso, ajuda se os textos estiverem redigidos com processador de texto. Caso não seja possível a eleição anónima, o professor deve certificar-se de que a turma está suficientemente sensibilizada para esta abordagem – está habituada a ver o professor a escrever, a hesitar; o próprio professor mostra os seus “pré-textos”, rascunhos... e reescreve-os com a turma... de forma a que os alunos vão interiorizando o pensamento de que escrever é reescrever e de que somos todos escreventes em aprendizagem, em colaboração uns com os outros.

Exemplo de um texto reescrito pelo grupo-turma:



11. Visita da turma a um ecoponto junto à escola.
12. Elaboração de um cartaz alusivo aos cuidados a ter com o ambiente, tendo por base o trabalho antecedente. O exemplo que apresentamos mais abaixo “aproveitou” o texto reescrito coletivamente e algumas ilustrações do PowerPoint, fonte consultada. Hoje colocaríamos a questão “O que faz?” do lado esquerdo e, do lado direito, “Soluções”. A gravura dos símbolos da reciclagem e a das diferentes formas de reciclagem apareceria em terceiro lugar, só depois das “Soluções”, bem como o slogan “Recicla o lixo”; assim sendo, na questão “O que faz?”, o sujeito teria de estar explícito – “O que faz o lixo?”. Estas são, apenas, algumas notas que provam como os textos são sempre passíveis de aperfeiçoamento, favorecido, por vezes, por um maior distanciamento e por mais experiências de leitura e escrita de textos.
13. Na linha do que acaba de ser dito, sugerimos que pode ser proveitosa a consulta de outros textos existentes sobre a temática em apreço e do mesmo género (textos mentores). É certo que o cartaz é híbrido e multimodal e engloba slogan, listas, texto expositivo... Assim sendo, o professor também poderia recortar publicidade de temática ambiental de jornais e de revistas, descarregar da Internet vídeos publicitários sobre o ambiente, para os alunos registarem os slogans, por exemplo... Está em causa fazer a turma (re)viver experiências de compreensão e de produção oral e escrita, inspiradas nas suas próprias vivências e com a vantagem de, na escola, essas experiências se associarem à construção de conhecimentos

declarativos e processuais, fazendo os alunos o papel de leitores e de produtores de textos em diversas “agências de linguagem”.

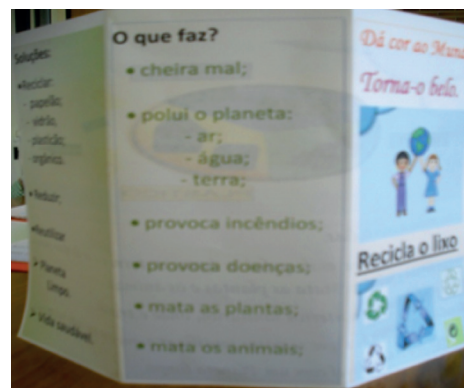
14. Se o cartaz se destinar a um público específico – ao invés de ser, apenas, para afixar na sala de aula, como produto de trabalho desenvolvido –, será mais vantajoso do ponto de vista da experiência social da escrita e, mesmo, da oralidade. Por exemplo, o cartaz podia servir de apoio a uma exposição oral acerca do tema que os alunos fariam a turmas do mesmo ano ou de anos precedentes. A disposição/ordenação da informação era, assim, pensada, considerando, concretamente, os alunos leitores e ouvintes.



15. Produção de um desdobrável acerca dos cuidados a ter com o ambiente, para distribuir à população em geral, tendo por base o mapa conceitual e o texto elaborado coletivamente.
- Planificação: que destinatários; conteúdos a colocar; ativação de conhecimentos sobre o tipo de texto; consulta de textos mentores; programação da forma de realização da tarefa; elaboração do plano que projeta a organização do texto; quem escreve – distribuição de tarefas; que instrumentos se utilizam. Nesta parte, professor e alunos podem decidir fazer um único desdobrável, e dividir o conteúdo por diferentes grupos, ou vários desdobráveis, cada um abordando algo diferente, mas complementar – por exemplo, um desdobrável sobre o ecoponto amarelo, outro sobre o verde...
 - Textualização (redigir o texto);
 - Revisão: avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando... – decidir as modalidades de revisão: autorrevisão, heterorrevisão, revisão pelo professor; pedir a pessoas exteriores à sala de aula que deem parecer

sobre a “versão quase final” do desdobrável – serão como que “juízes” para ajudar a perceber se o desdobrável está a cumprir a sua função, se a informação é perceptível... Podem ser as crianças a escolher, com o professor, que “juiz(es)” consultar para esta finalidade – os textos podem ser enviados por e-mail e o(s) juiz(es) respondem assim ou as crianças podem entregar os textos em mãos e encarregar-se, mais tarde, de recolher a apreciação.

- Tratamento informático do desdobrável.
- Distribuição/sensibilização pela comunidade educativa – a turma pode organizar uma caminhada para distribuição de desdobráveis, acompanhada de pequena exposição/sensibilização oral... As crianças também podem levar os desdobráveis para casa e distribuir com os pais... Todos estes aspetos a serem negociados em aula.



2. Livro de textos livres da turma

Tipo ou género de texto

Vários tipos (informativo/expositivo, instrucional, narrativo, argumentativo...) e géneros de texto (carta formal, carta informal, texto dramático, conto...)¹

Prioridades

Descritores de desempenho

- Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de expor, pedir, persuadir, agradecer.
- Explicitar relações pertinentes entre a sequência dos enunciados que constituem um discurso e ...
 - ...quem o produz;
 - ...a quem se destina;
 - ...a intenção e o efeito conseguido;
 - ...a situação particular em que ocorre;
 - ...o tema ou assunto;
 - ...o registo (in)formal.
- Detetar, nas formas de realização de um enunciado, o objetivo do locutor, tendo em conta o contexto em que a interação ocorre.
- Explicitar princípios básicos reguladores da interação discursiva, aplicando-os eficazmente nos enunciados que produz.
- Distinguir, na receção de enunciados, ou utilizar intencionalmente na sua produção, unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva:
 - ordenação;
 - explicação e rectificação;
 - reforço argumentativo;
 - concretização;
 - conexão entre enunciados.
- Identificar nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referenciam a sua enunciação.

Conteúdos

- Tipos e géneros de textos referidos; pontuação; ortografia; construção sintática; parágrafos; configuração gráfica; tipos de frase; registo de língua – formal e informal.

¹ Estes géneros foram trabalhados de acordo com dispositivos de ensino distintos, como será explicitado.

Materiais

- Escrita de cartas informais – jogo do Amigo invisível (Anexo 1)
- Vocabulário característico da carta informal; uma carta-modelo (Anexo 2)
- Guião de atividades para aprender a escrever uma carta formal (Anexo 3)
- Livro de textos livres da turma (Anexo 4)

Descrição das atividades propostas

1. Este projeto – produção de um livro de textos livres da turma – que apresentamos foi implementado numa turma de 5.º ano, desde o primeiro dia do 2.º período do ano letivo 2009/2010 até ao final do ano. Trata-se de uma estratégia de valorização dos escritos livres dos alunos (extraescolares, isto é, que não são feitos para responder a obrigações escolares), ancorada na convicção de que, por um lado, não são destituídos de valor para a escrita escolar e, por outro, podem mesmo favorecer a relação pessoal do aluno, enquanto sujeito/pessoa, com a escrita². Assim, a professora leu, em aula, um texto livre da sua autoria, elaborado com 12 anos de idade, ainda manuscrito (que os alunos viram). A partir daqui, foi lançado pela professora o desafio de os alunos também partilharem os textos livres que fazem, quando lhes apetece. “Autorizar” a presença de textos extraescolares dos próprios alunos é uma forma quer de legitimar esse tipo de escritos quer de incentivar subtilmente a produzir e a mostrar as suas próprias produções, reconhecendo-lhes, de antemão, o seu valor. Sob o ponto de vista didático, o objetivo é reconhecer saberes nos escritos “selvagens” e importá-los para situações escolares em que esses saberes ou são requeridos ou podem constituir a base para a construção de outros – propriedades da língua, o processo de escrever, o texto literário, ... No fundo, advogamos que a escola não desperdice os saberes que os alunos já possuem, em nome de uma clivagem que tem sido sempre sentida e acentuada entre a vida e a própria escola, mas que use estratégica e prudentemente os saberes do sujeito, construídos numa dimensão identitária, como forma de lhe permitir uma construção significativa do saber escrever, mas sem nunca abdicar da complexidade epistemológica a que a escola também pretende fazer o aluno aceder.
2. Os alunos foram entregando textos, sem qualquer pressão da parte da professora. Se os alunos quisessem que a professora ajudasse a melhorar os textos, diziam e a professora dava-lhes orientações específicas nesse sentido. Em qualquer caso, os alunos recebiam

2 Para aprofundar a noção de relação com a escrita, consultar a autora C. Barré-De Miniac; entre nós, o estudo de I. Cardoso (2009); Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion; Barré-De Miniac, C. (1999). La notion de rapport à l'écriture et son usage en Didactique. In F. Sequeira, J. A. Brandão & A. Gomes (Eds.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática* (pp. 1-12). Braga: Instituto de Educação e Psicologia; Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro – disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1476>.

sempre um feedback da professora – presencialmente e através de comentário escrito global, com o objetivo de incentivar/motivar para a escrita e de dar um reforço positivo, destacando aspetos que, segundo a professora, enquanto leitora, sobressaem no texto e constituem uma “mais-valia”:

“Adorei, Francisco! :) O tema é muito interessante e a lição que dás também!”

“Gostei muito de ler, Vera! Apreciei as tuas reflexões, a forma como ultrapassaste o medo, os nervos..e como analisas os teus sentimentos. Tens muita razão: todos passamos por momentos destes. Eu também! J”

“Uau! Que história fantástica! Onde te inspiras? É incrível o desenvolvimento que deste à tua história! Escreves com mais alguém? Se sim, não há problema. Bom mesmo é escrever, sozinho ou acompanhado. E quanta riqueza no teu texto!! Gostei imenso!”

3. Como a adesão da turma se manteve, foram reservados, para os alunos “escritores” que queriam melhorar os seus textos (todos quiseram), momentos de aula destinados:
- ao aperfeiçoamento dos seus textos livres: se os alunos tinham entregado os textos em formato digital, as orientações da professora eram inscritas nos documentos, com recurso ao Word (alterações e comentários); se os textos fossem entregues em papel, a professora fazia aí mesmo as indicações para melhoria, utilizando também um código de correção que já fora estabelecido com a turma para todas as situações de aperfeiçoamento de textos escritos; independentemente deste feedback por escrito, a professora fazia sempre um comentário presencial e de forma personalizada;
 - à leitura e ilustração de textos de colegas, depois de concluídos (versões finais).
4. A finalidade comunicativa para os textos – a produção (em papel) de um pequeno livro ilustrado e a publicação no *site* da Biblioteca Escolar – foi decidida na turma. Publicaram-se textos finais e ainda dois “rascunhos” – um de um aluno com dificuldades e muita instabilidade emocional/comportamental que, contudo, foi fazendo uma evolução considerável; outro, de um aluno com poucas dificuldades, mas extremamente irrequieto³. Surpreendentemente, também estes alunos se dedicaram a escrever voluntariamente, entregaram textos escritos à mão que, depois, melhoraram e escreveram no Word. Nunca chegaram a concluí-los; contudo, publicámos os seus “rascunhos”, para valorizar o processo, e exemplificamos, aqui, o tipo de feedback que era dado com um dos exemplos “não acabados” para fazer notar que o mais importante foi o processo por que estas crianças passaram e não tanto se chegaram a fazer um texto acabado:

³ Com diagnóstico de hiperatividade.

Não precisas de repetir o sujeito.

É melhor tirar esta parte porque já tinhas dito isto.

Esta parte pode parecer que não tem muita lógica, porque lama – animal – é diferente de lama – sujidade, terra ensopada em água. Podes deixar só “que raio é isto?!” ou “que diabo é isto?”
Mas também é muito engraçado usares estas palavras homónimas e, assim, criares mais um desafio para os leitores estarem atentos. Atenção só a isto: lama, animal, é masculino; lama, sujidade, é feminino. Vê como queres fazer.

Este nunca tinha aparecido. Por isso, acrescenta qualquer coisa nesta parte do narrador para sabermos quem é este e porque é que aparece e como.
Exemplo: exclamou o Pacha, fiel servidor de Kuzco, que estava sempre ao seu lado.

Mudei esta parte porque continuava a ser a fala de Kuzco.

Esta última pergunta é uma sugestão. Se a aceitares, põe na fala do Pacha uma explicação para o que aconteceu. Podes inventar uma razão que explique porque é que a caneca com carne estava ao pé de Kuzco, quem a tinha lá posto...

Neste parágrafo, podias escrever um pouco mais sobre quem é este Kronque para os leitores perceberem melhor. Depois faz outro parágrafo a dar a entender quanto tempo passou no caminho até ao laboratório, se foi rápido ou não, que meio de transporte usaram... e a dizer que chegaram ao laboratório... para se entender melhor a fala de Kuzco a seguir.

Juntei estas duas falas porque eram da mesma personagem e foram ditas seguidas.

Em vez de usares tantas vezes “disse”, “respondeu” e “perguntou” podes trocar algumas destas palavras por outras.
Deixo algumas sugestões. Ora escolhe:
- afirmou
- interrogou
- explicou
- informou
- questionou
- garantiu
- agradeceu
- Etc...

1. O imperador Kuzco

Era uma vez um miúdo que se chamava Kuzco, que era muito preguiçoso e que se queria tornar imperador real.

Um dia o Kuzco encontrou uma caneca com carne, mas o **Kuzco** não sabia que aquela caneca tinha uma poção que o ia tornar num lama. Ele disse:

– Uhm! Que caneca de carne tão boa;!... **vou**Vou comê-la!

Mas, como a caneca com carne que o Kuzco ia comer tinha uma poção, quando ele a comeu, tornou-se logo num abrir e fechar de olhos **tornou-se** num lama.

Ele exclamou logo:

– Que raio é isto, **cheira a lama morta?!**

– Pois és tu, Kuzco! – Exclamou o **Pacha**.

– **Eu?!!!!!!** disse o Kuzco. **É agora, o que faço para ser outra vez o Kuzco humano?**

Como é que isto me aconteceu?

– **É agora, o que faço para ser outra vez o Kuzco humano?**

– Temos de ir ao laboratório secreto. – disse o Pacha.

– Qual é o laboratório? Aonde é? – perguntou o Kuzco.

– É por isso que é secreto, ninguém sabe onde é! – respondeu o **Pacha** – Só uma pessoa é que sabe onde é o laboratório.

– Quem? – perguntou o Kuzco.

– O Kronque. – respondeu o Pacha.

E eles foram à procura do Kronque para o Kuzco se tornar outra vez humano.

– Está ali o Kronque! – exclamou Kuzco. – **Vamos lá!**

– Bom dia, meu senhor, e lama! O que procuram? – perguntou o Kronque.

– A ti – disse o Pacha.

– Porquê a mim? – perguntou Kronque.

– Para tornares outra vez o Kuzco em humano – disse o Pacha.

– Ok! Eu tenho sempre uma poção para as pessoas que estão transformadas em animais voltarem a ser humanos – disse o Kronque.

– Obrigado, Kronque! – **disse** o Kuzco.

E, passado um minuto, transformou-se outra vez em humano.

Comentário/sugestões para acabares a história em grande:

Fiquei curiosíssima para saber como ia evoluir o miúdo preguiçoso: deixará de ser preguiçoso? Não? Chegará a imperador? Como vai ser? Este miúdo é filho de um imperador e quer, um dia, substituir o seu pai? É que tu referiste isto logo no início, mas, depois, o que aconteceu não teve ligação a esta caracterização inicial. Desenvolve um pouco mais a história e dá-lhe um final. Pensa no que tu queres mostrar com a história: queres ensinar alguma coisa às pessoas? Queres divertir as pessoas? Mãos à obra!! Continua, continua!

5. Para concretizar este projeto da turma, era preciso dar a conhecê-lo à Diretora da escola bem como pedir-lhe autorização e apoio. A sequência que se apresenta pretendeu, precisamente, orientar a textualização de uma carta formal dirigida à Direção da Escola a fim de pedir autorização para fotocopiar e encadernar os livros de textos. Acrescentamos, ainda, que, no 2.º período, os alunos já tinham aprendido a escrever cartas informais, através da operacionalização das seguintes atividades⁴:
 - I. Escrita de cartas informais – jogo do Amigo invisível (Anexo 1);
 - II. Aperfeiçoamento das cartas com ajuda da professora *in praesentia*;
 - III. Vocabulário característico deste género textual; uma carta-modelo (Anexo 2).
6. Referência, pela professora, ao projeto da turma – produção de livro de textos livres (divulgar os escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção) – e à finalidade das aulas que se seguem: produzir uma carta formal, com destinatário identificado e finalidade comunicativa ancorada num projeto da turma, partindo da tomada de consciência de regularidades patentes em diferentes modelos deste género de texto – *Para levamos a cabo o nosso projeto, temos de pedir à nossa Diretora. As atividades que vamos fazer hoje e nas próximas aulas são mesmo para aprendermos a pedir de forma correta e adequada*. A primeira etapa da sequência para aprender a escrever uma carta formal agrupa, precisamente, exercícios conducentes à i) descoberta de regularidades deste género textual, através do contacto com exemplos variados de cartas que circularam em contextos sociais específicos e que são relevantes para a aprendizagem do género de texto em causa, e ii) à consequente construção de recursos para a escrita.
7. Distribuição do guião de trabalho (Anexo 3). Resolução, em interação verbal com toda a turma, da primeira atividade do guião – mobilização de conhecimentos prévios (em grupo-turma para vermos também, de forma mais espontânea, se os alunos se recordam de matéria já lecionada). Para “secretariar” a interação verbal, havia sempre um aluno no quadro a registar os “consensos”.

4 Os anexos relativos a estas atividades só são apresentados no CD uma vez que não são, neste momento, centrais; nesta descrição, queremos dar mais ênfase à carta formal, porque ligada ao projeto de produção de um livro de textos livres.



Anexo 3



Concretizar um projeto da turma

A vossa turma pretende fazer um livro de textos livres da vossa autoria para oferecer à Biblioteca da Escola e cada um de vocês ficar com um exemplar. Para poder fotocopiar e encadernar as páginas, têm de pedir autorização à Diretora da Escola.

Para saberes o que há a fazer e como, começa por completar o seguinte texto:

A Diretora da escola, Professora Henriqueta Oliveira, deve ter muitas tarefas em mãos, por isso, a melhor forma de lhe pedir autorização é escrevendo uma carta.

Já aprendemos a escrever cartas informais a pessoas com quem temos confiança. Porém, escrever uma carta à Senhora Diretora há de ter outras exigências!... Mesmo assim, há alguns elementos que continuam a ser necessários, tal como nas cartas aos amigos e familiares. Vejamos:

Primeiro, o remetente (isto é, quem envia a carta) deve estar bem identificado, tal como o destinatário e a data – estes dois elementos posicionados no lado direito da página.

Também temos de nos dirigir ao nosso destinatário, neste caso, a Diretora.

Depois de escrevermos o “corpo” da carta, também colocamos uma fórmula de despedida e assinamos.

Falta agora saber COMO escrever... Continua!...

8. Resolução do **grupo I** do guião orientada pela professora – **deteção de evidências linguísticas que ligam os textos em análise aos respetivos géneros textuais**. No grupo I, pretende-se que os alunos aprendam a reconhecer diferenças entre vários tipos de cartas, nomeadamente, cartas informais/familiares e formais. Foram utilizados textos elaborados pela professora em contextos reais⁵, embora nem sempre inteiros, para melhor ajustar as tarefas à faixa etária dos alunos; com efeito, incluir os textos na sua totalidade poderia ser contraproducente, uma vez que poderia dispersar a atenção para pormenores (como vocabulário mais erudito do corpo da carta) que não eram, nesta sequência, objeto direto de ensino. Tratando-se do primeiro grupo de atividades do guião, sugere-se que seja o professor a orientar os trabalhos com todo o grupo-turma. As questões vão sendo lidas, ora pelo professor ora pelos alunos, salienta-se que todos devem estar em sintonia a fazer a “investigação dos textos” e a participar e o professor vai procurando solicitar os alunos com mais dificuldades, para os apoiar, mas sem deixar de tirar partido do contributo dos que têm mais facilidade, como é óbvio. De forma a manter os alunos ativos e integrados nas atividades, mais uma vez deve ser convocada a presença de um “secretário” no quadro, que se vai revezando, para ir registando as conclusões. As questões do grupo I orientam o olhar dos alunos para a recolha de evidências linguísticas que caracterizam os tipos de cartas apresentados e, portanto, para ir tomando consciência de como se distinguem as cartas familiares das formais – pela forma de tratamento, pelo registo de língua usado, pelo vocabulário, pela presença de determinados elementos na carta formal. Os alunos são levados a “ler com olhos de escrever”, a observar, a retirar dos textos provas para as suas afirmações e a registá-las, a formular hipóteses.



Anexo 3 (cont.)

I. Aprendo a... reconhecer diferenças entre vários tipos de cartas

Lê os textos A, B e C (alguns não estão completos, mas têm o que é mais importante para a nossa tarefa):

Texto A

10 de dezembro de 2008

Olá Solange!!!

Como estás?

Tens andado animada? Espero que sim! Eu estou bem de saúde; comigo está tudo bem :) . Achas que já tens uma ideia de quem sou eu?!

Desta vez resolvi partilhar um “freeware” contigo e algumas músicas que nos são familiares... Espero que gostes de as ouvir tanto quanto eu!!

Um abraço e até à próxima semana... em que vais saber quem sou eu...

O teu Amigo Invisível

Texto B

Maria Inês Almeida Cardoso
Rua dos Baixotes n.º zzz
zzzz-zzz Gafanha do Carmo

Exmo(a). Sr(a).
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária Homem Cristo
3800-066 Aveiro

Gafanha do Carmo, 27 de novembro de 2006

**Assunto: Oferta de escola – código 536; grupo de recrutamento 300;
horário temporário**

Exmo.(a). Sr(a). Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Homem Cristo,

Venho, por este meio, apresentar a minha candidatura ao concurso de oferta de escola, publicada a 20 de novembro, para o grupo de recrutamento 300, horário temporário (quatro meses, 4 horas semanais), código de oferta 536. Para tal, faço uma síntese, nesta carta, da minha situação profissional, a comprovar pelos documentos anexos – *curriculum vitae* – comprovativo do trabalho que tenho vindo a desenvolver no âmbito da formação académica, investigativa e profissional –, fotocópia do certificado de habilitações, do B.I. e do verbete.

(...)

Com a convicção de que o meu trabalho, na escola que dirige, pode ser profícuo, agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Os meus melhores cumprimentos.

assinatura
(Maria Inês Almeida Cardoso)

Texto C

21 de outubro de 2004

Olá Marcelo!

Estás bom?

Espero que, ao receberes esta minha carta, te encontres bem junto dos teus pais tão queridos.

Sabes, eu queria dizer-te algumas coisas que também já te disse, mais ou menos, oralmente. Mas eu gosto muito de escrever e acho que **a gente a escrever** diz as coisas com mais calma. Depois, a pessoa que lê também pode ler devagar e perceber bem a mensagem que lhe estão a transmitir. A gente a escrever pode organizar muito bem o que quer dizer, por isso é que resolvi escrever-te. Desde **pequenita** que gosto de escrever... **Cada tolo com a sua mania, não é?** Conhecias este provérbio? Pois, cada um com os seus gostos, preferências... somos todos diferentes, não é? Sabes, às vezes escrevia redações sobre **temas que me vinham à cabeça**, escrevia cartas à minha prima que está no Canadá, etc... Para escrever poemas é que não tenho jeito nenhum!!! ;-)

(...)

Desculpa lá esta **chata que já se fartou de escrever para aqui!** Já não basta na explicação em que falo tanto, não é... agora ainda te venho chatear por carta... :)

Acho que fico por aqui. Fica bem! Recebe um beijinho, com amizade.

Inês

Vais investigar cada texto. Segue as questões:

1. Qual dos textos é uma carta anónima? A Sublinha um elemento que te permitiu verificar este facto⁶.
2. Na tua opinião, quem escreveu a carta anónima conhecia o destinatário e tinha com ele alguma relação de proximidade e confiança? *Sim, porque, por exemplo, o remetente fala de músicas que ambos conhecem.*

Recolhe 2 provas do que afirmaste, relativas a:

- Forma de tratamento do destinatário (uso de segunda pessoa ou de terceira?) – *Segunda pessoa*
 - Tipos de frase empregues – *Interrogativa, exclamativa*
3. Excluindo a carta anónima, qual dos textos é uma carta informal (familiar)? Quem a escreveu e para quem? *É a carta C a informal. É a "Inês" que a escreve para o "Marcelo".*
 4. Como sabes, nas cartas informais, podemos usar uma linguagem mais próxima, habitual, familiar. Pinta, na carta informal, duas expressões assim.

⁶ Sublinhados feitos nos textos em causa e destacados a azul.

5. Um dos textos é uma carta para alguém que o remetente não conhece e/ou com quem não tem uma relação de proximidade/amizade... Qual? A “B”. O que é que, no texto, te permitiu chegar a essa conclusão? Recolhe evidências (provas, exemplos):
- Forma de tratamento do destinatário: *“Exmo.(a). Sr(a). Presidente do Conselho Executivo (...)”*
 - Palavras menos correntes na linguagem do dia a dia: *“Venho, por este meio, (...)”; “Para tal, faço uma síntese, nesta carta, da minha situação profissional, a comprovar pelos documentos anexos”; “profícuo”...*
 - Fórmula de despedida (inclui agradecimento e despedida):
“Com a convicção de que o meu trabalho, na escola que dirige, pode ser profícuo, agradeço, desde já, a atenção dispensada. Os meus melhores cumprimentos.”
6. Com certeza que reparaste que, na carta formal, o destinatário, antes de ler, pode ficar logo a saber qual é o assunto de que trata a missiva.
- Pinta, no respetivo texto, essa parte.
 - Assinala com ✓ as hipóteses que te pareçam explicar a razão de introduzir a carta com a referência ao “assunto”:

Para ler o assunto e não perder tempo a ler o resto.

Como o destinatário pode ser uma pessoa muito ocupada, convém saber rapidamente de que trata a carta, para saber se é urgente ou não.

✓

Permitir que o destinatário consiga encaminhar a carta para outra pessoa da empresa/organização que seja mais responsável pelo assunto que queremos tratar.

✓

Escrever o assunto serve para diferenciar o formato das cartas; assim, o destinatário vê logo que não nos conhece e que se trata de uma carta formal.

7. Trabalho autónomo (em pares, por exemplo) – **grupo II**: cumprimento de uma tarefa autonomamente e posterior correção coletiva (estratégia para as questões 1 e 2) – **organização das partes de uma carta formal; fórmulas de abertura e de despedida**. Uma vez mais, é feita referência a conhecimentos prévios dos alunos para que os novos conhecimentos sejam integrados de forma mais contextualizada e significativa. A partir da observação de três cartas formais, os alunos têm de se aperceber das regularidades em termos da organização do texto e preencher um esquema com as legendas que identificam as diferentes secções da carta formal. É atribuído um tempo para cada tarefa e, quando terminado, é feita a correção coletiva, recorrendo a um “secretário” no quadro. Desta forma, vamos diversificando as estratégias de trabalho e controlando melhor o envolvimento dos alunos, estabelecendo tarefas e tempos para as concretizar⁷. Depois de corrigida a questão

⁷ A adequar em contexto.

II 1), procede-se à resolução em pares da II 2) e à posterior correção em turma. A resolução da questão II 3) sugere-se em grupo turma, com monitorização da professora.



Anexo 3 (cont.)

II. Aprendo a... começar e a terminar uma carta formal

Já aprendeste formas de escrever a data, maneiras de saudar o destinatário, diferentes formas de introduzir a carta e fórmulas de despedida úteis para cartas informais. Mas agora precisas de saber como proceder em cartas formais!

Considera, novamente, a carta formal que identificaste anteriormente e, ainda, os textos D e E.

Texto D

Fátima Magalhães
Rua Professor xxxx n.º xxx
xxxx-xxx Recardães

Exmo. Sr.
Diretor dos Recursos Humanos
Act. de Limpeza Industrial e de Condomínios
Rua Doutor Correia Miranda, 27
3750-755 TRAVASSÔ

Gafanha do Carmo, 10 de janeiro de 2007

Assunto: Candidatura para a vaga de Auxiliar de Limpeza (Servente de Limpeza)

Exmo. Sr.,

Em resposta ao vosso anúncio, publicado na Netemprego (file://c:\docume~1\inscar~1\defini~1\temp\exush2zr.htm), anunciando uma vaga de servente de limpeza, venho apresentar a minha candidatura a esse lugar.

Tenho 28 anos, o 7.º ano de Ensino Básico e encontro-me presentemente a trabalhar nas limpezas. Possuo experiência profissional neste ramo e como auxiliar de idosos, uma vez que trabalhei, durante 4 anos, nesta atividade. Gosto de trabalhar em grupo; por isso, sei que vou gostar de trabalhar convosco.

Estou disponível para uma entrevista e posso ser contactada a qualquer dia da semana a partir das 17:00 horas.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada, subscrevo-me, atenciosamente,

assinatura
(Fátima Magalhães)

Texto E

Pedro Cardoso
Rua dos Mochos – XXX
XXXX-XXX Gafanha da Encarnação

Junta de Freguesia da Gafanha da Encarnação
Rua Professor Francisco Corujo, 227
3830-524 Gafanha da Encarnação

Gafanha da Encarnação, 13 de novembro de 2006

Assunto: Pedido de esclarecimento relativo a vala hidráulica situada nas imediações da minha residência

Exmo. Sr. Presidente da Junta de Freguesia da Gafanha da Encarnação, Dr. Eduardo Conde,

Venho, por este meio, na qualidade de cidadão, morador na rua dos Mochos, manifestar a minha preocupação quanto à indefinição de funcionamento da vala hidráulica localizada em terrenos na retaguarda da minha moradia. Para uma identificação mais precisa do local, envio, em anexo, o respetivo extrato da Carta de Condicionantes e a Planta de localização e enquadramento. (...)

Assim, gostaria de solicitar a V. Exa. um esclarecimento, por escrito, para esta situação que, como decerto compreende, tem merecido a minha preocupação e mobilização.

Agradecendo, desde já, toda a atenção que vier a dispensar a este problema que exponho e que é, aliás, de interesse público, subscrevo-me, atentamente,

assinatura
(Pedro Cardoso)

- 1) Observa as informações que estão nas cartas formais lidas, a forma como estão organizadas. Completa o esquema acerca da organização da carta formal com as devidas legendas:

<i>Remetente (morada)</i>	<i>Destinatário (morada)</i>
	<i>Local e data</i>
<i>Assunto</i>	
<i>Denominação do destinatário</i>	
<i>Introdução e corpo da carta</i>	
<i>Fórmula de despedida (inclui agradecimento e despedida)</i>	
	<i>Assinatura</i>

- 2) Faz, agora, um levantamento das fórmulas de abertura e de fecho presentes nas cartas formais que leste anteriormente. Quando, em tua casa, receberem cartas deste género, podes aproveitar para retirar de lá outros exemplos.

	Fórmulas de abertura	Fórmulas de fecho (despedida)
Texto B	<i>"Venho, por este meio, apresentar"</i>	<i>"Com a convicção de que o meu trabalho, na escola que dirige, pode ser profícuo, agradeço, desde já, a atenção dispensada. Os meus melhores cumprimentos."</i>
Texto D	<i>"Em resposta ao vosso anúncio, publicado na Netemprego (file://c:\docume~1\inscar~1\defini~1\templ\xush2zr.htm), anunciando uma vaga de servente de limpeza, venho apresentar (...)"</i>	<i>"Antecipadamente grata pela atenção dispensada, subscrevo-me, atenciosamente,"</i>
Texto E	<i>"Venho, por este meio, na qualidade de cidadão, morador na rua dos Mochos, manifestar a minha preocupação quanto à indefinição"</i>	<i>"Agradecendo, desde já, toda a atenção que vier a dispensar a este problema que exponho e que é, aliás, de interesse público, subscrevo-me, atentamente,"</i>

- 3) Chegou o momento de fazermos a nossa carta à Diretora da escola! Pega numa folha em branco. Vamos escrever tudo o que já sabemos, em conjunto. Ficarà a faltar o corpo da carta. Assinala com ✓ o que temos de fazer nesta parte (que escreveremos coletivamente também):

Um parágrafo em que apresentamos e explicamos os motivos do pedido.	✓
Um parágrafo a saudar a Senhora Diretora e a desejar que esteja de boa saúde.	
Um parágrafo em que formulamos (fazemos), com rigor, os pedidos.	✓
Um parágrafo a exigir os meios necessários à concretização do nosso projeto.	

10. Escrita orientada da carta formal – (questão II 3) – registo individual de produção

coletiva; mobilização dos conhecimentos adquiridos. Primeiro, e seguindo as orientações da questão II 3), cada aluno, numa folha em branco, terá de escrever tudo aquilo que deverá constar da carta e que já aprendeu: remetente, destinatário, data, assunto, denominação do destinatário, fórmula de despedida e assinatura. O professor circula pela sala para apoiar, esclarecer dúvidas, verificar.

11. Fica a faltar o corpo da carta cuja extensão, como sabemos, é variável. Tratando-se de uma turma de 5.º ano, parece-nos que é adequado escrever dois parágrafos, delimitando bem o objetivo de cada um (consciencialização promovida pela resolução do exercício II 3). A escrita destes dois parágrafos foi orientada coletivamente, uma vez que a iniciativa de escrever, num registo mais formal, para um adulto, era inédita na turma em questão. Foi a professora a escrever no quadro e foi interessante os alunos verem-na a pensar como dizer, a formular e a reformular frases, pedindo, claro, sugestões aos alunos e tendo procurado, sempre que possível, integrá-las, aperfeiçoá-las, justificando opções. As regras de pontuação que já vinham sendo trabalhadas desde o 1.º período foram aqui novamente convocadas⁸ bem como os necessários conhecimentos de sintaxe. Uma vez concluída a escrita da carta, a professora responsabilizou-se por a passar a computador. Teria sido mais interessante que esta tarefa também ficasse a cargo dos alunos (contudo, não podiam ser todos a fazê-lo...); não obstante, a edição de textos em Word já fora experimentada e trabalhada em várias aulas. Além disso, a urgência da entrega da carta ditou que fosse tomada esta opção. Mesmo assim, a professora mostrou aos alunos o resultado final, levando-os a apreciar a formatação e a organização da carta formal, uma vez mais:

1 Exercícios semelhantes aos descritos na atividade “O Reconto”.

Turma C do 5.º Ano
Escola E. B. 2,3 da Lousã

Exma. Sra.
Diretora do Agrupamento de Escolas da Lousã
Escola E. B. 2,3 da Lousã

Lousã, 4 de junho de 2010

Assunto: Pedido para “publicação” de um livro de textos da turma

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas da Lousã, Professora Henriqueta Oliveira,

Vimos, por este meio, apresentar um projeto da nossa turma e pedir autorização para a sua realização. O nosso projeto consiste em publicar um livro de textos livres elaborados por nós para cada um levar e para oferecer à Biblioteca da Escola. Este livro é muito importante para nós porque é o primeiro que fazemos.

Assim, precisávamos da sua autorização para fotocopiar e encadernar 25 exemplares em formato A5, com 32 páginas frente e verso, a cores (são muito poucos os desenhos a cores). Disponibilizamo-nos para mostrar o ficheiro.

Agradecemos desde já a sua atenção para connosco.

Os nossos cumprimentos.

A Turma do 5.º C

12. Entrega da carta à diretora, numa aula de Português: os alunos dirigiram-se em fila, com a professora, ao gabinete da Direção e o delegado de turma tomou a palavra, em representação de todos. Foi um momento vivido com muita emoção e expectativa. A diretora do Agrupamento aprovou o pedido e o projeto concretizou-se; em anexo, encontra-se o livro da turma em formato digital (Anexo 4), posteriormente oferecido à Biblioteca e entregue a todos os alunos da turma.



Referências bibliográficas de base



**Todos os anexos com as atividades para editar e imprimir
estão disponíveis no CD que faz parte deste Caderno.**

Referências bibliográficas de base¹

- Barbeiro, L., Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da Escrita: a dimensão textual*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação: Lisboa².
- Borges, H., & Pereira, L. Á. (2011). *A poesia das letras. Atividades com o texto poético. 1.º e 2.º anos. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação: Lisboa.
- Ferrão Tavares, C. & Barbeiro (2011). *As implicações das TIC no ensino da Língua*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação: Lisboa.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coord.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coord.). (2010). *Atividades para o ensino da língua: Compreensão na leitura. Cadernos PNEP 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (Coord.). (2009). *Actividades para o ensino da língua. Cadernos PNEP*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ...a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar ...a produção de textos escritos*. Lisboa: Areal Editores.

1 O nosso objetivo é, apenas, propor uma bibliografia essencial sobre a temática em causa, produzida para este Programa de formação – PNEP – e também já no âmbito do mesmo. Estas referências estão, portanto, longe de esgotar a bibliografia que tem sido consultada e proposta no PNEP, mas encaminham ainda para outras, conduzindo a uma permanente formação e aprofundamento. Além disso, já se contemplam obras produzidas recentemente pelo grupo Protexotos, coordenado por Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro), sobretudo orientadas para o ensino da produção textual de vários géneros e tipos de texto.

2 Esta brochura e outras produzidas no âmbito do PNEP encontram-se disponíveis on-line no sítio da DGIDC: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>.

