



FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

1º ciclo do 3º bimestre do 9º ano

Eixo bimestral: **ROMANCE**

Formação Continuada em Língua Portuguesa

1º ciclo do 3º bimestre do 9º ano

Gerência de Produção

Luiz Barboza

Coordenação Acadêmica

Gerson Rodrigues

Coordenação de Equipe

Andreza Nora

Conteudistas

Fernanda Demier

Tânia Mikaela Roberto

Edição On-Line Revista e Atualizada

Rio de Janeiro

2013



O QUE ENSINAR?

LEITURA

- Identificar o sentido especializado do termo “romance” diferenciando-o do uso comum do termo.
- Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito.
- Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.
- Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens.

USO DA LÍNGUA

- Observar nexos lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais.
- Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação.
- Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.

PRODUÇÃO TEXTUAL

- Produzir resumos de romances lidos.

COMO ENSINAR?

Esta seção é organizada de modo a apresentar sugestões que possam ser aplicadas em sala de aula com o propósito de complementar os exercícios previstos no Roteiro de Atividades. Ela está organizada em quatro sequências didáticas, as quais exploram os descritores previstos para este ciclo de ensino.

Sequência didática 1: O gênero literário “romance”

Esta primeira sequência didática explora um único descritor, o qual apresenta uma habilidade a ser trabalhada necessariamente antes das demais. Organiza-se em quatro passos, detalhados a seguir.

Eixo Leitura:

- Identificar o sentido especializado do termo “romance”, diferenciando-o do uso comum do termo.

INTRODUÇÃO

É comum que algumas palavras de uso frequente ganhem certa especificidade em algumas áreas do conhecimento. Esses sentidos distintos que as palavras assumem em diferentes contextos de uso podem, por vezes, gerar confusões interpretativas. Uma pessoa poderá ter dificuldades para compreender um texto se nele encontrar uma palavra conhecida, mas que está sendo utilizada em outro sentido. Ao ler a palavra, acionará, em sua memória, as informações que conhece a respeito dela, e tais conhecimentos não serão suficientes ou não servirão para que o termo em questão seja interpretado adequadamente, gerando problemas interpretativos¹.

É interessante observar que a memória está organizada de modo que conseguimos reter apenas aquilo que tem significado para nós. Assim, ao ouvir ou ler uma palavra, a pessoa automaticamente aciona tudo o que possa associar a essa palavra. É como se ela puxasse em sua lembrança um “quadro”, uma rede de outras palavras relacionadas a que ouviu/leu, uma “cena” (as teorias a respeito chamam de frame ou esquema cognitivo). Ao ouvir/ler “manga”, por exemplo, a pessoa resgatará em sua memória as informações que possui sobre essa palavra, lembrando, inclusive, experiências que teve com “manga”. Alguém pode, por exemplo, lembrar um dia agradável de verão em que saboreava uma manga suculenta e doce. Poderá, ainda, elencar uma série de outras frutas em sua memória.

Outra pessoa pode lembrar uma desagradável experiência de ter os fiapos de uma manga entre os dentes. A palavra ouvida/lida, entretanto, pode referir-se à parte do vestuário destinada a cobrir os braços. Nesse caso, ao ouvir/ler “manga” e acionar o

¹ KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-51.

esquema da fruta, a pessoa terá resgatado, em sua memória, informações inadequadas a respeito do termo a que precisa atribuir um significado.

Esse simples exemplo ilustra como é comum acionarmos esquemas cognitivos inadequados ou insuficientes para a interpretação do que ouvimos/lemos. Há casos em que a pessoa não dispõe de informações (conhecimentos prévios) a respeito da palavra que ouve/lê. Neste caso, ela ainda não é capaz de inserir o termo em um esquema adequado, precisando que o seu interlocutor (o professor, no caso de uma leitura em sala de aula) lhe dê informações suficientes para que tal construção seja possível.

Noutros casos, palavras com diferentes sentidos em diferentes contextos exigem que a pessoa acione o esquema adequado, a fim de não comprometer a compreensão do que ouve/lê.

PASSO 1: Refletir sobre os sentidos das palavras em diferentes contextos

Uma atividade exploratória oral pode ser desenvolvida inicialmente para que os alunos sejam capazes de perceber o caráter polissêmico de algumas palavras, ou, ainda, atentar para homônimos que possam gerar problemas na interpretação do sentido de um termo.

Você pode mostrar aos alunos várias palavras que têm sentidos distintos em contextos específicos, alguns conhecidos dos alunos, outros não. Seguem alguns exemplos que podem ser explorados em sala de aula, não impedindo que você adicione outros que lembrar:

Exemplo	Sentido comum	Outro sentido
Legal	bom, bacana, divertido, etc. Ex.: Que carro legal!	[Direito] relativo à lei, conforme a lei. Ex.: Ele teve apoio legal para resolver seu problema.
Competência	capacidade, suficiência para fazer algo.	[Direito] faculdade legal de apreciar ou julgar algo.

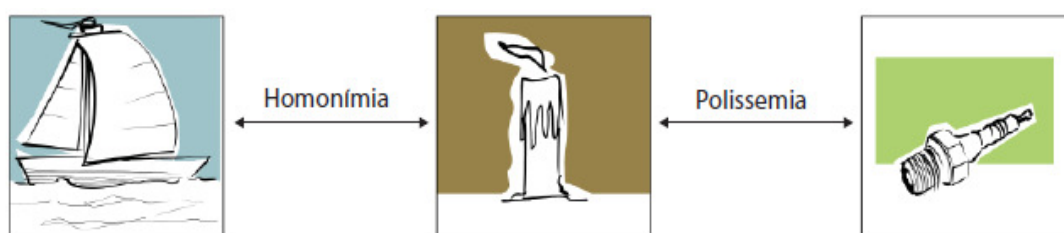
	Ex.: Aquele funcionário não tem competência para desenvolver o trabalho adequadamente.	Ex.: Não é competência deste departamento resolver essa questão.
Signo	[Astrologia] cada uma das doze partes do zodíaco. Ex.: Escorpião, Peixes, Áries, etc.	[Linguística] unidade da língua que contém um significante (forma ou imagem acústica) e um significado (conceito). [Música] Nome genérico das notas musicais.
Pastel	[Culinária] iguaria de massa de farinha com recheio doce ou salgado, geralmente frita.	[Tipografia] erro de impressão ocasionado pela mistura de caracteres. Ex.: “denrto” no lugar de “dentro”; “balanaç” no lugar de “balança”.
Vela	Peça de cera com pavio no centro, que serve para iluminar quando acesa.	[Náutica] tecido forte que se prende aos mastros para que as embarcações naveguem. [Mecânica] peça dos motores de explosão onde se produz a faísca elétrica.

PASSO 2: explorar, brevemente, os conceitos de homonímia, polissemia e ambiguidade

A partir da exploração dos termos citados no Passo 1, você pode apresentar aos alunos os conceitos de homonímia, polissemia e ambiguidade.

Segundo Rodolfo Ilari², palavras homônimas são as que se pronunciam da mesma forma, mas têm sentidos diferentes (manga é um exemplo clássico de homonímia). Já a polissemia, segundo o mesmo autor, consiste nos diversos sentidos de uma mesma palavra.

Como você bem sabe, nem sempre é fácil distinguir termos homônimos de polissêmicos. Uma boa dica que pode ser dada aos alunos é que consultem o dicionário. Palavras homônimas terão diferentes entradas nos dicionários, ou seja, constituirão verbetes distintos. Já palavras polissêmicas terão uma única entrada com diferentes sentidos. A palavra vela, por exemplo, no sentido de “peça de cera com pavio” é polissêmica, podendo ter também o sentido de “peça de motor de explosão”. Já o termo adotado na náutica, “tecido forte que se prende aos mastros de embarcações”, constitui outro verbete. Observe o esquema gráfico abaixo, que ilustra essa relação entre os três sentidos de vela:



Outra forma de opor polissemia e homonímia é observar que termos polissêmicos mantêm, em seus diferentes sentidos, traços comuns, o que não ocorre com termos homônimos – o que justifica o fato de estes termos constituírem diferentes vocábulos e terem diferentes entradas nos dicionários.

Um exercício que pode saciar a curiosidade dos alunos a esse respeito seria consultar os termos explorados no Passo 1 no dicionário, a fim de observar se se trata de homonímia ou de polissemia. Cabe lembrar, porém, que a intenção não é de que o aluno

² ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

classifique os termos, mas reflita sobre os diferentes sentidos que pode assumir em diferentes contextos de uso.

No que se refere à ambiguidade, neste caso, semântica³, ela ocorre quando são acionados dois ou mais esquemas cognitivos distintos para um único termo, gerando dificuldade para a interpretação da palavra ouvida/lida. Nesse caso, o contexto geralmente auxilia no esclarecimento do sentido a ser atribuído. A partir da explicação do conceito de ambiguidade, o terceiro passo poderá ser introduzido.

PASSO 3: Compreender o conceito de “romance” (gênero literário)

Ainda em uma atividade exploratória oral, você pode introduzir os diferentes sentidos do termo foco desta sequência didática: o romance.

É comum que os alunos confundam o termo literário com a palavra que utilizam em seu dia a dia. Ao serem motivados à leitura de romances, costumam, por vezes, criar falsas expectativas de que lerão histórias de amor. Quando se deparam com a leitura de romances nos quais o amor e o final feliz não são fortemente explorados, frustram-se, o que não auxilia em nada em sua formação de leitor. Assim, um importante passo a ser dado no trabalho com romances é esclarecer essa questão.

O objetivo principal é os alunos perceberem que a palavra “romance” pode ter diferentes sentidos. Assim, construirão adequadamente o conceito do gênero literário “romance”, distinguindo o sentido do termo daquele empregado cotidianamente para designar um envolvimento amoroso.

A exemplo da atividade sugerida no Roteiro de Atividades, referente ao descritor explorado nesta sequência didática, você poderá apresentar aos alunos alguns excertos de textos nos quais aparece o termo “romance” e pedir que identifiquem, em cada

³ Não cabe aqui tratar da ambiguidade sintática, abordada também por Ilari (2002).

exemplo, em que sentido ele está sendo empregado. Alguns excertos que podem ser utilizados nesta tarefa são os que seguem:

Exemplo 1

O negócio do romance está se tornando rapidamente em uma indústria multibilionária, e a ilha de Grand Bahama encontrou uma forma de fazer dinheiro nesse nicho de crescente de mercado. Butiques exclusivas como o hotel Old Bahama Bay, na ponta oeste de Grand Bahama, e o Pelican Bay, em Lucaya, têm feito casamentos encantadores e pacotes de lua-de-mel desenhados para seduzir a maioria dos casais com seus gostos e necessidades distintas.

(Fonte: http://www.bahamaturismo.com.br/bahamas/noticias_show/1)

Exemplo 2

O livro “Senhora de Todos os Passos”, do paraense Carlos Correia, será lançado em Belém nesta sexta-feira (22). O romance conta a trajetória de Maria Xavier, uma nordestina que veio de Recife para o Pará, personagem inspirada na avó do próprio autor. A obra foi uma das vencedoras do prêmio Haroldo Maranhão, do Instituto de Artes do Pará, em 2011.

(Fonte: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/06/romance-senhora-de-todos-os-passos-e-lancado-em-belem.html>)

Exemplo 3

“Este romance nasceu de um desafio feito pelo amigo e confrade da Academia da Letras de Jequié, o historiador Émerson Pinto de Araújo, que, em seu livro Capítulos da História de Jequié, afirmou que Anésia Cauaçu necessitava ser relembrada e reapreciada e que isso era um desafio para os estudiosos e ficcionistas de diferentes gerações. Anésia tem uma dimensão tão grande que não cabe apenas nos estudos sociológicos.

[...]”, conta o escritor Domingos Ailton.

(Fonte: http://www.noticiasdabahia.com.br/ultimas_noticias.php?cod=16043)

Exemplo 4

Se Não Nós, Quem? - A verdadeira história do escritor Bernward Vesper que, no início dos anos 60, inicia um romance com sua colega universitária Gudrun Ensslin na atmosfera sufocante de provincial Alemanha Ocidental.

(Fonte: <http://entretenimento.r7.com/cinema/noticias/romance-e-politica-se-misturam-em-longa-alemao-20111110.html>)

PASSO 4: Desassociar o sentido literário de “romance” de seu sentido comum

Muitos romances foram transformados em filmes, o que auxilia no trabalho didático, já que o acesso aos livros nem sempre é possível, e sua leitura, extensa, impossibilita algumas atividades. Os filmes e outras produções televisivas costumam popularizar alguns clássicos literários, e o professor pode utilizar essa reprodução cinematográfica/televisiva a seu favor.

Assim, você pode citar para a turma alguns exemplos de romances, com o propósito de demonstrar que não estão associados necessariamente a histórias de amor, e agendar, com a turma, uma sessão de filme baseado em romance.

Algumas sugestões de filmes a serem utilizados como exemplos de romances cinematografados são:

- **As viagens de Gulliver** (2010), com direção de Rob Letterman e Jack Black como protagonista e produtor. Aventura baseada na obra com o mesmo nome, de Jonathan Swift, 1726.
- **O senhor dos anéis** (2001-2003), obra dirigida por Peter Jackson. Trilogia de fantasia baseada na obra em três volumes com o mesmo nome, de J. R. R. Tolkien, 1954-55.
- **O exorcista** (1973), de William Friedkin, baseado na obra homônima de William Petter Blatty (1971).

Obviamente, alguns romances são desenvolvidos em torno de uma história de amor, e tal fato não pode ser omitido. Assim, cabe citar, também, alguns romances clássicos que viraram filmes, tais como os que seguem:

- **Orgulho e preconceito** (2005), dirigido por Joe Wright, que é a mais recente versão cinematográfica do romance de Jane Austen (1813).
- **Crepúsculo** (2008), dirigido por Catherine Hardwicke, que se baseia na obra de Stephenie Mayer (2005).
- **Dom** (2003), dirigido por Moacyr Góes, que se baseia no clássico Dom Casmurro, de Machado de Assis (1899).
- **O Guarani** (1996), com Márcio Garcia como protagonista, que é a mais recente versão cinematográfica da obra homônima de José de Alencar (1857).

As sugestões dadas têm forte apelo entre o público do nono ano letivo, por serem narrativas ficcionais de aventura, fantasia, amor ou terror. Suas versões cinematográficas são atuais ou continuam sendo sucesso, com efeitos especiais e recursos envolventes que podem levar os alunos a desejarem ler os originais, principalmente se o professor explorar, ainda que superficialmente, algumas diferenças entre o filme e o livro, provocando nos alunos a curiosidade para a leitura.

Como avaliar?

Com relação a esta primeira sequência didática, deve-se verificar, em primeiro lugar, se o conceito que os alunos trazem da palavra “romance” está em consonância com as características do gênero. Em momento posterior, através da definição da palavra “romance”, previamente encontrada por meio do dicionário, os alunos deverão relacionar as características de forma e de conteúdo do texto com a conceituação que estarão a considerar.

Sequência didática 2: Elementos do romance

Esta segunda sequência didática explora três descritores relacionados ao gênero em estudo, organizando-se em três passos, detalhados a seguir. Observe que, em todos os

três, explora-se a identificação de algum elemento do texto. Essas habilidades poderão ser exploradas gradualmente, conforme a turma.

Eixo Leitura:

- Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens.
- Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito.
- Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

INTRODUÇÃO

A estrutura do enredo e os elementos da narrativa já foram estudados, no bimestre anterior, quando os alunos trabalharam o gênero “conto”. Neste ciclo, portanto, cabe aprofundar o estudo, destacando marcas recorrentes do gênero “romance”.

Quanto à estrutura do enredo, é importante explorar o fato de o romance se caracterizar pela apresentação de várias ações secundárias, que se desenrolam simultaneamente à ação principal. No filme *O Senhor dos Anéis* (As Duas Torres), por exemplo, enquanto o protagonista (Frodo) segue em busca da Montanha da Perdição (ação principal da trama), outras ações se desenvolvem: Aragorn, Legolas e Gimli dirigem-se ao reino de Rohan à caça dos orcs que raptaram Merry e Pippin. Já os hobbits fogem para a Floresta de Fangorn, onde se reúnem em conselho para decidir pela guerra contra Saruman.

Outro aspecto relevante do romance é que o final se caracteriza, geralmente, pelo enfraquecimento de uma combinação e ligação de elementos diversos, não havendo coincidência entre clímax e desfecho. Isso se dá pela complexidade da narrativa, que é apresentada em três volumes, e desenvolve vários conflitos dentro da mesma história.

Quanto aos elementos da narrativa, cumpre destacar que uma característica marcante do gênero “romance” é a profundidade de suas personagens (que podem aparecer em meio à história e desaparecer, quando cumprida sua missão, diferentemente do que costuma ocorrer em outros gêneros narrativos como o conto). As Orientações

Pedagógicas do segundo bimestre exploram as personagens quanto às suas funções (protagonista, antagonista, secundária, figurante) e quanto à sua evolução (planas/estacionárias e redondas/evolutivas). Neste momento de aprofundamento do estudo, cabe mencionar aos alunos que as personagens, além do que já foi estudado no bimestre anterior, podem ser descritas a partir de determinadas caracterizações, conforme tabela que segue⁴:

Personagens Individuais	Apresentam características pessoais tais que promovem um destaque, individualizando-as e tornando-as especiais em relação a outras da mesma categoria, como é o caso da personagem Capitu, em Dom Casmurro, de Machado de Assis, descrita como uma mulher diferente das demais em vários aspectos.
Personagens Caricaturais	São personagens cujos traços são propositadamente acentuados pelo autor, muitas vezes tornando-as cômicas ou ridículas. Tais personagens são muito comuns e podem ser facilmente encontradas em novelas televisivas, por exemplo.
Personagens Típicas (ou tipos)	São identificadas por sua profissão, comportamento, classe social ou algum outro traço que as associe a alguma categoria (a estudante, o conquistador, a vizinha, o médico, o mordomo, a doméstica, etc.).

As personagens podem ser apresentadas ao longo da narrativa de forma direta ou não. No primeiro caso, sua caracterização fica evidente, sendo clara a descrição física e/ou psicológica da personagem.

No segundo caso, a apresentação vai sendo feita aos poucos, cabendo ao leitor a construção lenta e contínua da personagem a partir de suas ações e de como a história vai se desenrolando. Narradores oniscientes tendem a apresentar descrições pormenorizadas das personagens, enquanto narradores personagens nem sempre se

⁴ cf. GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

mostram de forma tão óbvia, exigindo do leitor a construção do perfil da personagem com base em suas ações.

O tempo, outro elemento da narrativa, mais do que uma sucessão cronológica dos acontecimentos narrados, pode referir-se a uma época ou momento histórico em que a ação ocorre (tempo histórico); pode, ainda, ser subjetivo, em harmonia com o estado de espírito da personagem (tempo psicológico); e, ainda, estar organizado de diferentes modos ao longo da narração, não apenas com flashbacks e em ordem linear ou não, mas com pausas para divagações, lacunas e omissões de ações, ao ritmo dos acontecimentos ou não, com recuos e antecipações de acontecimentos.

O espaço, por sua vez, também não se limita ao físico. Pode abarcar as vivências, pensamentos e sentimentos das personagens (psicológicas) ou ser caracterizado pela figuração (espaço social).

Feita essa observação introdutória, esta sequência didática propõe os passos descritos a seguir.

PASSO 1: Elencar características físicas e psicológicas de personagens

Inicialmente, a fim de aprofundar os estudos iniciados no bimestre anterior, você explorar oralmente a caracterização das personagens como “indivíduos”, “caricaturais” ou “típicas” (cf. a sistematização apresentada na introdução desta sequência didática).

Em seguida, a sugestão é que elabore com toda a turma uma ampla lista de adjetivos usados para descrever pessoas. Este seria um exercício de ampliação de vocabulário e poderia contemplar adjetivos referentes a personagens do universo de fantasia, já que o próximo passo da sequência prevê o aproveitamento do filme sugerido para a sessão em sala de aula. O professor pode levar para a sala uma folha com vários adjetivos e propor que a turma complemente a lista e discuta o significado de adjetivos desconhecidos:

Adjetivos para caracterização de personagens	
Características Físicas	Características Psicológicas
Alto/baixo, gordo/magro, branco/negro, forte/fraco, ágil, débil, doente/saudável, pálido/corado.	simpático/antipático, carismático, mentiroso, repugnante, misterioso, traiçoeiro, confiável, determinado, persistente, medroso/corajoso, persuasivo, seguro/inseguro, tímido/extrovertido, brilhante, encantador, triste/ alegre, contagiante, envolvente, destemido/covarde, leal/desleal

PASSO 2: Descrever as personagens centrais de um romance estudado em sala

Construída a lista de adjetivos, a sugestão é que, em pequenos grupos, a turma caracterize as três personagens centrais do filme *O senhor dos anéis*: as duas torres: Frodo, Sam e Gollum (Smeagol).

Tal atividade pode ser enriquecedora uma vez que as personagens em análise são complexas e sofrem grande evolução ao longo da narrativa. Para facilitar a atividade, você pode fornecer aos alunos imagens das três personagens, a fim de que atentem a detalhes físicos marcantes de suas personalidades que poderiam passar despercebidos na lembrança. Essas imagens podem ser visualizadas em diferentes páginas da internet relacionadas ao filme.

Um detalhe importante desta atividade é que os alunos associem as características psicológicas das personagens às suas ações ao longo da trama. Tal caracterização deverá aproveitar os adjetivos elencados pelo grupo, não se limitando necessariamente a eles. Para facilitar o exercício, você pode propor a construção de um quadro-síntese semelhante ao que se segue:

Personagem 1 (Frodo)		Personagem 2 (Sam)		Personagem 3 (Gollum)	
Ação	Característica	Ação	Característica	Ação	Característica

Na correção da atividade, é importante avaliar em que medida as ações destacadas pelos alunos auxiliam na descrição psicológica das personagens.

PASSO 3: Aprofundar o estudo dos elementos da narrativa

Como um desdobramento da atividade anterior, você pode lançar mão de várias perguntas que viabilizem o aprofundamento do estudo dos elementos narrativos. Você pode pedir que identifiquem a ação principal da trama e as ações secundárias. Você pode solicitar que identifiquem os personagens que surgem, cumprem seu papel e somem da história.

Como o elemento tempo se apresenta na narrativa? Há pausas para divagações? Há lacunas na narração, com omissão de ações? A narrativa é linear? Há flashbacks? O tempo psicológico se manifesta em relação a alguma personagem? Há recuos e/ou antecipações de acontecimentos? A história é narrada ao ritmo dos acontecimentos ou não?

Quanto ao espaço? Alguma personagem manifesta espaço psicológico em algum momento da trama? Que espaços sociais são identificados ao longo do enredo? E o clímax, encontra-se no ponto final da história ou há um enfraquecimento de vários fatores desencadeados ao longo do enredo em seu desfecho?

Como avaliar?

É importante verificar se os alunos identificam as características das personagens e se enxergam os mecanismos por meio dos quais se constituiu o texto – utilização dos tempos verbais, uso adequado das conjunções, elementos do enredo e da narrativa etc.

No início do trabalho com narrativas mais longas, como é o caso do romance, é recomendável verificar se o aluno é capaz de elencar os elementos estruturais da narrativa. Por isso, neste primeiro estudo do romance, seria interessante sugerir aos alunos que produzissem uma espécie de levantamento de dados que fossem registrados após a leitura. Partindo de suas impressões e experiências subjetivas como leitor, pode-se, primeiramente, dar as seguintes orientações:

- a) observar atentamente os dados relacionados à publicação da obra, tais como: nome do autor (seria interessante também fazer uma breve pesquisa sobre o autor), título, subtítulo, edição, cidade, editora, ano de publicação, volume, número de páginas etc.;
- b) fazer anotações sobre as dúvidas na medida em que forem surgindo;
- c) procurar, no dicionário, as palavras ainda não conhecidas e que não podem ser deduzidas pelo contexto;
- d) identificar e registrar as impressões iniciais sobre o texto, a fim de compará-las com as impressões ao final da leitura.

É importante estimular o aluno a não ter receio de registrar honestamente o que pensa no primeiro contato com o livro. Ele pode, em um primeiro momento, achar cansativo, desinteressante, mas poderá ter sua percepção alterada quando terminar de ler o texto.

Sequência didática 3: Subordinação e tempos/modos verbais

Esta sequência didática organiza-se em três passos, reunindo três descritores relacionados à estrutura sintática, mais especificamente ao uso adequado dos verbos e aos efeitos de sentido expressos pelas conjunções subordinativas.

Uso da Língua:

- Observar nexos lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais.
- Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação.
- Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.

INTRODUÇÃO

Antes de propor qualquer atividade que envolva orações subordinadas e emprego de verbos, cabe ao professor explorar tal assunto com a turma, sempre partindo do texto gerador. É importante que se tenha internalizada essa ideia.

De um modo geral, os alunos já conhecem os verbos e as conjunções, ainda que implicitamente, e costumam aplicá-los coerentemente. Na produção de textos escritos, entretanto, alguns desses termos acabam, em alguns casos, sendo aplicados inadequadamente, gerando truncamento das frases e incoerência. Assim, mais do que aprender a classificá-los e nomeá-los, os alunos precisam refletir sobre o uso efetivo da língua e os tipos de relações semânticas e discursivas que as diferentes estruturas sintáticas permitem gerar.

Um ponto importante a ser esclarecido entre os alunos é a distinção entre um período composto por coordenação e um composto por subordinação, para que, então, eles compreendam como os verbos se comportam numa e noutra estrutura sintática. Segundo Dubois *et al*⁵, “a subordinação é a situação na qual se encontra a proposição que depende da principal (ou de uma outra subordinada que desempenha em relação a

⁵ DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1999.

ela o papel de principal)”. Tal relação é geralmente expressa por uma conjunção, um pronome ou advérbio relativo ou um pronome interrogativo indireto.

O termo subordinado é sintaticamente dependente do principal, não possuindo autonomia gramatical e não podendo ser utilizado tal qual está em uma frase simples.

Ex.: *Caso você precise*, seus limites de crédito aumentaram.

No exemplo dado, como você sabe, a oração destacada é a subordinada. Você pode mostrar aos alunos que tal qual está, sozinha, fica sem sentido completo. O mesmo não ocorre com a oração principal.

Orações coordenadas, por sua vez, são independentes sintaticamente uma em relação à outra e, como o nome sugere, estão ordenadas lado a lado em um único período, por meio de uma conjunção ou não.

Uma opção é relembrar com os alunos as orações sindéticas e assindéticas e os tipos de relações que estabelecem entre si (aditiva, explicativa, alternativa, adversativa e conclusiva). Em seguida, você pode introduzir com eles os três tipos de orações subordinadas (substantivas, adjetivas e adverbiais), dando ênfase, nesse primeiro momento, às adverbiais.

Feita essa introdutória revisão de saberes, parte-se para a exploração das relações de subordinação às quais se deseja dar enfoque neste ciclo, a partir dos passos que seguem.

PASSO 1: Explorar o uso dos tempos e modos verbais no romance

O primeiro passo desta sequência didática é destacar trechos do romance lido e realizar as seguintes tarefas:

- 1) identificar os verbos presentes no texto;
- 2) observar se os verbos estão conjugados ou se se encontram em uma de suas formas nominais (gerúndio, particípio ou infinitivo);

- 3) identificar em que tempo e modo cada verbo está conjugado;
- 4) explorar com a turma algumas construções verbais e suas relações com orações subordinadas e/ou coordenadas ou absolutas.

No Modo Indicativo

4.1 O uso do presente histórico:

Esta é uma oportunidade de mencionar à turma o valor afetivo do uso do chamado *presente histórico* ou *narrativo*, que é quando o verbo é colocado no presente para aproximar o leitor de um fato ocorrido no passado.

Ex.: “Serpentinas **cortam** o ar carregado de éter, **rolam** das sacadas, **pendem** das árvores e dos fios [...]”. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 463)⁶

De acordo com os autores, a utilização do presente histórico promove uma dramatização linguística de alta eficiência, quando utilizado com sobriedade, entretanto seu uso indiscriminado seria contraproducente. Pode-se justificar tal posicionamento pelo fato de se perder a mencionada eficiência no propósito de situar o leitor e tornar a estratégia algo ordinário no texto.

4.2 O uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito:

4.2.1 O pretérito imperfeito

O pretérito imperfeito designa um fato ocorrido no passado, sem que tenha sido concluído. Sua utilização encerra ideia de continuidade do processo verbal. Na construção da narrativa serve para descrever personagens, demarcar espaços, além de caracterizar o tempo.

⁶ CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

Ainda se tratando de valor afetivo dos verbos, cabe citar que o uso do pretérito imperfeito em narrativas tem muito mais a ver com a explicação de detalhes dos fatos – ou mesmo com a descrição – do que com a sua enumeração em si, sendo um eficaz recurso utilizado por romancistas.

4.2.2 O pretérito perfeito

O pretérito perfeito, em sua forma simples, serve para indicar uma ação que se produziu no passado. Na construção das narrativas, seu emprego está ligado à sequência dos fatos. Diferencia-se do imperfeito por indicar ação momentânea, enquanto aquele indica ação durativa. Além disso, o imperfeito indica fato habitual no passado, enquanto o pretérito perfeito indica o não habitual.

Ex.: “A chuva **açoitava** sem piedade os homens negros da estiva. O vento **passava** veloz, assoviando, derrubando coisas, amedrontando as mulheres.”. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 467). (Pretérito imperfeito)

A chuva **açoitou** sem piedade os homens negros da estiva. O vento **passou** veloz, assoviando, derrubando coisas, amedrontando as mulheres. (Pretérito perfeito)

Observe que, na substituição de um tempo verbal pelo outro, os sentidos adquiridos são outros. No primeiro exemplo, os fatos são simultâneos; no segundo, subsequentes. Esse é apenas um exemplo que se poderia explorar da relação entre pretérito perfeito e imperfeito.

4.3 O uso do futuro do pretérito:

Quanto ao futuro do pretérito do modo indicativo, seu uso é comum em afirmações condicionadas, podendo ser substituído pelo pretérito imperfeito.

Ex.: Se você não interferisse, eu **estaria** perdido. Se você não interferisse, eu estava perdido.

No modo subjuntivo

Como o próprio nome indica, o subjuntivo (do latim *subjunctivus*, “que serve para ligar, para subordinar) denota uma ação ainda não realizada, concebida como dependente de outra, expressa ou subentendida. Daí o seu emprego normal na oração subordinada. Quando usado em orações absolutas, ou orações principais, envolve sempre a ação verbal de um matiz afetivo que acentua fortemente a expressão da vontade do indivíduo que fala. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 480).

Ex.: Eu oro para que você **fique** bem! (oração subordinada final)

Seja o teu dia uma bênção! (oração absoluta com valor expressivo de desejo, anelo).

4.4 As subordinadas substantivas:

Você pode deixar evidente que o modo subjuntivo é o modo por excelência das orações subordinadas (substantivas, adjetivas e adverbiais). No primeiro grupo (substantivas), é empregado quando a oração principal exprime vontade, sentimento ou apreciação, ou, ainda, dúvida.

Ex.: Gostaria que ele me **considerasse** uma amiga.

Pior será quando nos **expulsarem** daqui.

Não acredito que ela ainda **insista** nesse equívoco!

4.5 As subordinadas adjetivas:

Nas orações subordinadas adjetivas, o subjuntivo se aplica quando exprimem um fim que se pretende alcançar, uma consequência, um fato improvável, uma hipótese, uma simulação. Ou seja, fica clara a manifestação da hipótese por conta das características do modo verbal e não por conta da classificação da oração subordinada como se pode ver abaixo.

Ex.: A realidade me chamava a uma escolha que **definisse** minha vida.

Ele saiu rapidamente e não houve quem o **convencesse** a ficar.

Não há nada que lhe **garanta** a devolução do dinheiro?

4.6 As subordinadas adverbiais:

Por fim, você pode mostrar aos alunos que, nas orações subordinadas adverbiais, o subjuntivo não tem valor próprio, servindo de instrumento sintático de emprego regulado por algumas conjunções, como afirmam Cunha e Cintra (2008, p. 484).

Aplica-se, assim, nos seguintes casos:

- a) em temporais que marcam anterioridade;
- b) em condicionais nas quais a condição é irrealizável ou hipotética;
- c) em finais;
- d) em concessivas;
- e) após conjunções causais que negam a ideia de causa;
- f) em consecutivas que exprimem simplesmente uma concepção, um fim a que se quer chegar, não uma realidade.

A partir da tabela que se segue, você pode mostrar o uso do modo subjuntivo, destacado em negrito, nas diferentes classificações das orações subordinadas adverbiais.

a) Relação temporal: estabelecida por conectivos que introduzem oração que exprime circunstância de tempo em relação à ação da oração principal.
<p>Exemplos: Vamos embora, antes que nos veja.</p> <p>Mal entrou na sala, tocou o sino.</p> <p>Eles chegaram quando amanhecia.</p> <p>Enquanto viajávamos, nosso sócio providenciava tudo.</p> <p>Venha aqui sempre que sentir saudades!</p> <p>Logo que completou 15 anos, procurou emprego.</p> <p>Assim que me viu, saiu correndo.</p> <p>Desde que elas se foram, as tardes de domingo não têm mais graça.</p>
b) Relação de condição: estabelecida por conectivos que exprimem uma condição na oração subordinada para que a ação citada na oração principal ocorra.

<p>Exemplos: Caso você precise, seus limites de crédito aumentaram.</p> <p>Aceitaremos as reivindicações, desde que voltem imediatamente ao trabalho.</p> <p>O acordo será mantido, contanto que você cumpra sua parte.</p> <p>Se fizer muito frio, não haverá festa</p>
<p>c) Relação de finalidade: estabelecida por conectivos que introduzem, na oração subordinada, a finalidade do que é expresso pela oração principal.</p>
<p>Exemplos: A reunião foi necessária para que todos ficassem cientes da situação.</p> <p>A fim de que se possam resolver os problemas do condomínio, solicitamos a presença de todos na reunião do próximo domingo.</p> <p>Voltou para reunir provas contra o assassino. (reduzida de infinitivo)</p>
<p>d) Relação de concessão: estabelecida por conectivos que introduzem uma ideia contrária à da oração principal, mas que não impede a ação de ocorrer.</p>
<p>Exemplos: Ainda que ela pareça gostar de crianças, nunca quis ter filhos.</p> <p>Não atua há mais de dois anos, embora tenha formação na área.</p> <p>Apesar de ser bastante jovem, praticamente não tem vida social. (reduzida de infinitivo)</p> <p>Mesmo quando ela quiser, não poderá aceitar seu pedido.</p> <p>Todos precisam desistir dessa ideia, por mais que ela pareça plausível</p>
<p>e) Relação de causa: o verbo no subjuntivo apresenta-se após as conjunções causais.</p>
<p>Exemplos: Não que não quisesse amar, mas amar menos, sem tanto sofrimento.</p> <p>Eu deixe-me ir atrás daquela ternura, não que a compartisse, mas fazia-me bem.</p>
<p>f) Relação de consequência: o conectivo introduz, na oração subordinada simplesmente uma concepção, um fim a que se quer chegar, não uma realidade.</p>
<p>Exemplos: Pôs-lhe uma nota voluntariamente seca, em maneira que lhe apagasse a cor generosa da lembrança.</p>

Por vezes, o subjuntivo pode ser substituído, devido ao peso que dá ao enunciado. Entre possíveis substitutos, estão o infinitivo, o gerúndio, um substantivo abstrato ou uma construção elíptica.

Ex.: O professor mandou **que ele lesse**. / O professor o mandou **ler**.

Se correremos, pegaremos o ônibus./ **Correndo**, pegaremos o ônibus.

Se tivesses voltado, serias perdoado./ **Tua volta** seria perdoada.

Se fosse de ouro, não estaria mais aqui./ **De ouro**, não estaria mais aqui.

Além das relações adverbiais apresentadas com o uso do subjuntivo, acrescentem-se as seguintes:

g) Relação de conformidade: os conectivos introduzem oração que veicula conformidade com o que é expresso na oração principal.
Exemplos: Conforme parecer emitido, cumpra-se a lei. Eu tenho tomado todos os remédios, como o médico solicitou.
h) Relação de proporcionalidade: os conectivos introduzem ideia de proporção na oração subordinada.
Exemplos: À medida que chegavam, iam tomando seus respectivos lugares. Quanto mais ele dormia, tanto mais sono sentia.
i) Relação de comparação: estabelecida por conectivos que promovem comparação entre elementos da oração principal e da subordinada. Ressalte-se a correlação existente entre os termos, que aparecem tanto na principal quanto na subordinada.
Exemplos: O país tem menos dívidas do que tinha antes? O inverno aqui foi tão rigoroso quanto o europeu?

PASSO 2: reconhecer no romance estruturas subordinadas estudadas

Com base na tabela apresentada no Passo 1, cada grupo observará, em trechos do romance selecionados pelo professor, se encontra alguma estrutura sintática formada por subordinação, identificando que tipo de relação está presente nos exemplos que encontrarem.

PASSO 3: reescrever e fixar as estruturas sintáticas de subordinação

Algumas estruturas de subordinação acabam não sendo de uso tão frequente na produção escrita de alunos. Assim, o último desafio desta sequência didática é que os alunos reescrevam as sentenças destacadas no passo anterior, mantendo, contudo, o sentido dos enunciados. Desse modo, ao corrigir os exercícios, você terá a oportunidade de esclarecer vários aspectos relativos ao uso dos verbos em diferentes tempos

Como avaliar?

Faz-se relevante a observação de como os tempos verbais interferem na construção de sentidos, considerando relatos de diferentes situações da narrativa. Rever com os alunos as noções semânticas existentes nos tempos e modos verbais e sua relação quanto à utilização na narrativa. Por exemplo, evidenciar o uso do modo subjuntivo como aquele que marca um tempo de possibilidades, de incertezas, de possíveis habitualidades. Você poderá partir de um dos trechos de *Capitães da Areia* como o que segue:

*“Em certa época um cachorro vagabundo o **procurou** como refúgio contra o vento e contra a chuva. Na primeira noite não **dormiu**, ocupado em despedaçar ratos que passavam na sua frente. **Dormiu** depois de algumas noites, ladrando à lua pela madrugada, pois grande parte do teto já **ruíra** e os raios da lua penetravam livremente, iluminando o assoalho de tábuas grossas.”*

A partir do trecho apresentado, você poderá perguntar aos alunos de que modo o uso dos tempos do pretérito interfere na progressão dos fatos. Eles deverão localizar os verbos que aqui estão destacados e indicar se a ordem em que os fatos ocorrem é linear ou não. Observe-se que há verbos no pretérito perfeito e mais-que-perfeito. Os alunos deverão responder que a ação de ruir, por exemplo, dá-se antes da ação de dormir; que a ação de procurar dá-se antes da primeira ação de dormir. É importante que percebam

que a ordem em que aparecem no texto espelha a ordem em que as ações ocorrem – se estiverem no pretérito perfeito.

Outro aspecto importante na avaliação é a identificação das relações semânticas estabelecidas pelas palavras responsáveis pela coesão do texto – no caso deste ciclo, mais especificamente, os conectores –, substituindo-as por outras de igual valor no texto. O professor, ao apresentar aos alunos as diversas possibilidades linguísticas de se estabelecer uma relação de concessão, por exemplo, pode pedir para que eles substituam os elos coesivos responsáveis pela relação semântica em evidência por outros de igual valor. Ao efetuarem as substituições, os alunos deverão perceber as possíveis falhas na correlação dos sentidos das novas estruturas, justamente pela improbabilidade de substituições perfeitas, quando se trata da semântica da palavra. Veja um exemplo interessante do Texto Gerador II, do Roteiro de Atividades deste ciclo:

*“Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada. **Como** também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tornam diários, fazendo jus a uma imediata providência do Juiz de Menores e do doutor Chefe de Polícia.”*

Uma tarefa interessante que proporcionaria uma boa visão sobre a apreensão da habilidade *Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação*, seria recortar o trecho e utilizar a parte que começa pela conector **Como**. Se os alunos tiverem apreendido a habilidade, identificarão que faltaria uma oração principal para a oração “Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos”. Na verdade, como se trata de um enunciado maior, o trecho está se coordenando com a frase anterior, não sendo uma subordinada, mas sim uma coordenada.

Esse exercício também incluiria o trabalho com o descritor *Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências*.

Complementa-se, assim, o descritor anterior, já que os alunos identificariam as propriedades do conector **como**, que pode estar em uma expressão – **como também** –, ou pode vir isoladamente, funcionando como denotador de comparação ou causa.

Sequência didática 4: A produção de resumo
A presente sequência didática prevê a exploração do descritor referente à produção textual. Como se trata de sequência didática, a produção textual conclui um trabalho precedido por habilidades dos eixos <i>Leitura e Uso da língua</i> .
Produção Textual: - Produzir resumos de romances lidos.

INTRODUÇÃO

A atividade de produção textual deste ciclo prevê a elaboração de um resumo de romance lido.

Diferentemente de contos, romances costumam ser extensos, e muitos clássicos da literatura costumam ser considerados pelos adolescentes como livros “chatos”. Uma estratégia para driblar tal problema seria escolher um livro com o qual o público se identificasse e distribuir a leitura entre pequenos grupos, por capítulos. Feita a leitura, cada grupo apresentaria para a turma o que leu, de modo que todos conhecessem a obra completa a partir do relato oral feito em sala de aula.

Muitos dos livros populares entre adolescentes têm atualmente suas versões em filmes, seriados, outros programas de Tv e jogos diversos e são apresentados por estratégias de marketing que contribuem ainda mais para seu sucesso com o público jovem. O professor pode aproveitar essa realidade a seu favor, em vez de combater esse universo no qual o aluno está inserido. A ideia é partir dessas obras para conversas e trocas que possam despertar o interesse de alunos por obras literárias esteticamente mais consistentes. Dois dos *best-sellers* mais famosos entre o público dessa idade que são

recomendados pelo MEC, podendo ser aproveitados nas atividades sugeridas nesta sequência didática, são:

a) ***Coração de tinta***, de Cornelia Funke. Aqueles que apreciaram esse livro poderão gostar também de *O minotauro*, de Monteiro Lobato, e *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol.

b) ***O ladrão de raios***, de Rick Riordan. Esta obra pode ser um convite para a leitura de *Ruth Rocha conta a odisseia*, de Ruth Rocha, e de *Lendas brasileiras*, de Luís Câmara Cascudo.

No link abaixo você pode consultar uma lista de obras recomendadas pelo MEC, as quais poderão ser solicitadas para compor o acervo da biblioteca da escola:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986

PASSO 1: Ler parte do romance em pequenos grupos

Tal qual sugerido no *Roteiro de Atividades*, os alunos poderão ser divididos em pequenos grupos, de modo que cada grupo leia um capítulo ou parte da obra selecionada para leitura (uma daquelas sugeridas na Introdução desta sequência ou alguma selecionada pelo professor). Lida a parte que cabe a cada grupo, os grupos apresentam a todos o relato do que foi lido, de modo que a turma tenha conhecimento da obra completa.

PASSO 2: Produzir o resumo

O segundo passo da sequência é a produção do resumo em si. O diferencial é que cada grupo de alunos fica responsável por resumir apenas a parte que leu.

Para Platão e Fiorin⁷, resumir um texto significa reduzi-lo à sua estrutura essencial sem perder de vista três aspectos: 1) suas partes essenciais; 2) a progressão em que elas aparecem; e 3) a correlação entre cada uma das partes.

Fontana⁸ cita as três técnicas definidas por van Dijk e Kintsch, do apagamento, da generalização e da construção, que você poderá apresentar aos seus alunos para que desenvolvam um bom resumo. Segundo os autores, o **apagamento** consiste em suprimir partes desnecessárias (geralmente adjetivos, advérbios e estruturas equivalentes). A **generalização** consiste em substituir vários itens por outros mais gerais (como hiperônimos). A **construção**, por sua vez, consiste em substituir uma sequência de fatos ou proposições por uma única presumida a partir delas.

Essa técnica de produção de resumos pode ser apresentada em um simples exemplo, como o que se segue, a partir do qual os alunos estarão mais seguros para desenvolver a síntese do romance lido.

Texto original

João, aquele doce menino, sobrinho da vizinha do lado, brincava com sua bola amarela, seus carrinhos de plástico e seus blocos de montar na varanda lá de casa quando se levantou, começou a correr e, distraído, tropeçou feio em uma pedra, ferindo seu joelho.

Resumo

João, sobrinho da vizinha, brincava com seus brinquedos lá em casa quando, distraído, caiu, ferindo-se.

⁷ PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

⁸ FONTANA, Niura Maria. **Estratégias eficazes para resumir**. Chronos: produção de textos científicos no ensino da língua portuguesa. Caxias do Sul, n. 1, p. 84-98, 1995.

Comentário

O *apagamento* ocorre na supressão do aposto “aquele doce menino” e do adjunto adnominal “do lado”. A *generalização* se realiza na substituição dos termos “bola amarela”, “seus carrinhos de plástico” e “seus blocos de montar” pelo hiperônimo “seus brinquedos”. A *construção* se concretiza na substituição da sequência de ações “se levantou, começou a correr e, distraído, tropeçou feio em uma pedra” pela forma verbal “caiu”.

PASSO 3: Revisar o texto

Feita a atividade, você pode reunir os resumos feitos e solicitar a todos que façam adaptações nos resumos dos grupos, de modo a elaborar um único resumo coeso e coerente. Neste momento, poderá orientá-los a revisar o texto, buscando inadequações gramaticais que precisem ser corrigidas. Uma boa estratégia é trocar os textos entre as equipes de trabalho.

A fim de que você não se limite a essas sugestões e possa ampliar o planejamento de suas aulas e suas avaliações, listamos e comentamos, a seguir, algumas das mais significativas e acessíveis publicações que podem enriquecer o trabalho com as habilidades focalizadas neste ciclo.

Como avaliar?

Neste ciclo, propõe-se como atividade de Produção Textual verificar, por meio da construção de resumos de narrativas, a compreensão do texto lido, relatando-o com suas próprias palavras. Essa prática possibilitará a revisão dos conceitos de resumo e paráfrase.

O professor delimita uma parte do romance e pede para que os alunos efetuem a reescrita do trecho selecionado. O objetivo deste tipo de avaliação é fazer com que os

alunos se preocupem em modificar o vocabulário do texto original, impondo cada um a sua marca, demonstrando uma reescritura de um texto com palavras autênticas e originais.

Para que o professor não se limite a essas sugestões e possa ampliar o planejamento de suas aulas e avaliações, listamos e comentamos, a seguir, algumas das mais significativas e acessíveis publicações que podem enriquecer o trabalho com as habilidades focalizadas neste ciclo.

LEITURA

Texto teórico

Identificar o sentido especializado do termo “romance” diferenciando-o do uso comum do termo.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico:** brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

O autor explora variadas atividades relacionadas a homonímia (p. 103-109), polissemia (p.151-157) e ambiguidade (p. 9-17), o que pode contribuir para a reflexão acerca do sentido das palavras em diferentes contextos.

Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito.

Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens.

Livros didáticos

(Org.) Editora Moderna. **Projeto Araribá.** Português 7ª série. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

Em suas unidades 1 (p. 09-20) e 2 (p. 48-57), aborda, respectivamente, a questão do narrador e a do ponto de vista. Na unidade 1, a partir da proposta de análise de uma fotografia, seguida da apresentação de um texto de Clarice Lispector, são apresentados

os conceitos de “narrador” e “autor”, assim como atividades de identificação de foco narrativo.

CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

No capítulo 7 (p. 68-93), o professor Agostinho Carneiro apresenta, com uma linguagem clara e objetiva, todos os elementos da narrativa (narrador, tempo, espaço, personagens e enredo). Essa apresentação sempre está acompanhada de exemplos de textos narrativos e de exercícios para aplicação dos conceitos teóricos citados. Para quem busca exemplos de textos atuais e concisos, assim como exercícios práticos bastante adequados para os alunos do Ensino Fundamental, o capítulo é de grande valia.

Textos Teóricos

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985. 79 páginas

Neste livro, a autora se preocupa em relatar toda a polêmica travada na tradição literária clássica, uma vez estabelecida a relação entre personagem e pessoa humana, até a decadência de tal visão com a chegada dos formalistas russos. Assim, o professor encontra orientações para refletir sobre a concepção da personagem e sobre sua variação no decorrer de um percurso crítico, desde Aristóteles até as modernas perspectivas teóricas.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Em seu livro, a professora e pesquisadora Cândida Vilares sumariza, com extremo rigor, as possibilidades estruturalistas de análise de romances e contos. Após focalizar a evolução do gênero narrativo – da epopeia ao romance burguês – a autora aborda os elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador.

O livro é enriquecido pelas considerações sobre tema, assunto, mensagem, ponderações sobre o tipo de discurso e, finalmente, comentários práticos que contemplam a análise

de diferentes textos narrativos. De maneira didática, o livro associa a clareza no tratamento dos conceitos a uma seleção de textos literários que o professor pode analisar junto aos alunos.

MAJOLO, Marisa. **Como e por que ler o romance brasileiro**. 2004.

Neste livro, a professora Marisa Lajolo apresenta uma refi nada análise da evolução do gênero romance em nosso país. A autora delinea o percurso trilhado pelo gênero, desde a sua aparição nos folhetins publicados em jornais – quando era considerado um gênero menor – até os tempos mais atuais, com a demarcação do seu espaço, e com identidade e estilo próprios. A obra é dividida em sete capítulos, nos quais ela faz um mapeamento didático e cronológico do gênero, que é abordado sob múltiplas perspectivas.

USO DA LÍNGUA

Textos Teóricos

Observar nexos lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

Os gramáticos detalham a sintaxe dos tempos e dos modos verbais (p. 462-510). Apesar do enfoque tradicional explorado no texto, vale a pena utilizá-lo como fonte de consulta, dada a quantidade significativa de exemplos dos diferentes modos e tempos verbais da língua. Os autores descrevem os diferentes contextos em que são aplicadas determinadas formas verbais, além de seu emprego estilístico. Apesar da extensão do tópico, não se trata de uma descrição cansativa.

Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação.

Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.

Livros didáticos

(Org.) Editora Moderna. **Projeto Araribá**. Português 8ª série. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

Entre as páginas 32-38 você encontra diferentes quadros sinóticos acerca das orações subordinadas, assim como exercícios práticos que partem da análise de textos.

DELMANTO, Dileta & CASTRO, Maria da Conceição. **Português: ideias e linguagens**. 8ª série. São Paulo: Saraiva, 2005.

O estudo sobre o período composto por subordinação tem início na página 52. O tema é desenvolvido em diferentes unidades: na segunda unidade há o estudo sobre as orações substantivas; na unidade 3, sobre as adverbiais; na unidade 4, sobre as adjetivas. Na unidade 5, o tema é retomado, sendo proposta uma reflexão sobre os mecanismos da coordenação e da subordinação.

Texto Teórico

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002. (p. 117-126).

O autor explora os nexos entre orações (conjunções subordinativas) em inúmeras sugestões de atividades interpretativas, com base em teorias semânticas.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Produzir resumos de romances lidos.

Livro Didático

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Os autores trabalham questões como argumentação, tipos de texto, figuras de linguagem, textualidade etc. Trata-se de um material que pode ser utilizado por diferentes disciplinas, inclusive. O importante é que se desenvolvem mecanismos de

leitura e produção textual por meio de exercícios e textos comentados.

Texto Teórico

FONTANA, Niura Maria. **Estratégias eficazes para resumir**. Chronos: produção de textos científicos no ensino da língua portuguesa. Caxias do Sul, n. 1, p. 84-98, 1995.

A autora apresenta técnicas de resumo, inclusive de textos narrativos, o que não costuma ser facilmente encontrado em livros que abordam a temática.