



# **FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

2º ciclo do 3º bimestre do 9º ano

Eixo bimestral: **ROMANCE**

### **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

- Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica.
- Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.
- Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas.
- Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo.

### USO DA LÍNGUA

- Diferenciar e utilizar adequadamente os discursos direto e indireto.
- Identificar o ponto de vista do narrador.
- Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.
- Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais.

### PRODUÇÃO TEXTUAL

- Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime do romance.

## COMO ENSINAR?

Esta seção apresenta sugestões a serem aplicadas em sala de aula, complementando os exercícios previstos no Roteiro de Atividades. Ela está organizada em cinco sequências didáticas, as quais exploram os descritores previstos para este 2º ciclo.

### Sequência didática 1: A estrutura do romance

Esta primeira sequência didática explora o descritor que relaciona o “romance” ao “conto” e à “crônica”, gêneros trabalhados no bimestre anterior.

Eixo Leitura:

- Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica.

## INTRODUÇÃO

Antes de qualquer sugestão de atividade, o professor pode retomar a estrutura dos contos e das crônicas, lembrando os alunos das atividades desenvolvidas no bimestre anterior, quando o assunto foi explorado. A partir daí cabe explorar novos saberes.

Fortemente associado a narrativas ficcionais, o romance é geralmente vinculado ao Romantismo, escola literária que consagrou o gênero. O Realismo, entretanto, teve no romance sua principal base, já que o gênero permitia a descrição minuciosa da realidade, viabilizando uma exposição mais pormenorizada dos problemas sociais. Gênero herdeiro da antiga epopeia, nem sempre é fácil distinguir romance de uma crônica ou conto – ainda que, para isso, haja uma estratégia bastante eficiente: a observação das *células dramáticas*.

Segundo Zamoner<sup>1</sup>, o que diferencia um romance de outros gêneros não é sua extensão, mas a quantidade de células dramáticas e o modo como elas se organizam. Contos costumam ter um único conflito, um único lugar, um único tempo, um único tom. Em resumo, contos têm apenas uma célula dramática; são, pois, como uma espécie de *flash* na vida do personagem. Novelas, por sua vez, apresentam uma sucessão linear

<sup>1</sup> ZAMONER, Airo. **Crônica, conto, romance, novela...** Curitiba: Prottexto. Disponível em: [http://www.prottexto.com.br/texto.php?cod\\_texto=7](http://www.prottexto.com.br/texto.php?cod_texto=7).

de células dramáticas. Assim como nas telenovelas, mesmo quando o autor opta por terminar a história, em uma novela, é possível acrescentar células, dando continuidade à trama. No romance, diferentemente, as células dramáticas são organizadas de forma circular, de modo que, ao concluir a história, o autor não oportuniza o acréscimo de outras células dramáticas, pois a história está organizada em uma estrutura fechada.

**PASSO 1: Relembrar os elementos constitutivos das narrativas nos gêneros já estudados (Conto e Crônica)**

Neste primeiro passo, a sugestão é o professor recapitular com os alunos os elementos constitutivos das narrativas, tais como: tempo, espaço e foco narrativo, explorados no primeiro ciclo do bimestre.

**PASSO 2: Diferenciar a estrutura das células dramáticas de contos, crônicas e romances**

O professor pode propor aos alunos o preenchimento de uma ficha de análise dos gêneros em questão. Uma sugestão de ficha de análise pode ser a que segue:

<b>CONTO:</b> (retomar um dos contos estudados no bimestre anterior)	<b>CRÔNICA:</b> (retomar uma das crônicas estudadas no bimestre anterior)	<b>ROMANCE:</b> (indicar os dados do romance escolhido para análise)
<b>Qual a trama?</b>		
<b>Onde ocorre a trama (espaço)?</b>		

<b>Quando ocorre a trama (tempo)?</b>		
<b>Quais os personagens da trama (quantos forem possíveis elencar, não apenas os protagonistas)?</b>		
<b>Qual o desfecho da trama?</b>		
<b>É possível dar continuidade à história? Como você imagina essa continuidade?</b>		

A partir do preenchimento dessa ficha, é possível avaliar a quantidade de células dramáticas e a forma como estão organizadas, diferenciando o gênero em estudo dos demais gêneros narrativos.

## Como avaliar?

Esta sequência didática refere-se ao estabelecimento das diferenças estruturais entre o romance e outros gêneros similares. As atividades propostas já encaminham, por si só, avaliações. A partir do preenchimento da ficha sugerida, o professor pode avaliar se os alunos identificaram as diferenças relevantes entre os gêneros estudados. Assim, é fundamental verificar se, para os alunos, ficaram claras duas diferenças quanto às células dramáticas em romances e nos outros gêneros: 1) o número de células dramáticas entre romances e contos e 2) a organização das células dramáticas entre romances (organização circular e fechada) e contos e crônicas (organização espiral e aberta).

### Sequência didática 2: As inferências

Esta segunda sequência didática explora os dois descritores restantes do eixo *Leitura*, em uma sugestão organizada em três passos.

Eixo Leitura:

- Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas.
- Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo.

## INTRODUÇÃO

A atividade de produção de sentidos não é um ato simples de identificar informações explícitas no texto: ela envolve atividades inferenciais. A inferência, um

processo natural e intuitivo, exige conhecimentos partilhados entre autor e leitor, os quais influenciam no sucesso ou não da compreensão de um texto<sup>2</sup>.

Tais conhecimentos envolvem saberes linguísticos, enciclopédicos/factuais, específicos/pessoais, culturais/institucionais/sociais e lógicos. Assim, o compartilhamento desses conhecimentos prévios por parte de quem produz um texto e de quem o interpreta permite que a expectativa de compreensão lançada pelo autor seja reconstruída pelo leitor.

A inferência funciona, portanto, como uma hipótese de coesão e de coerência no processamento do texto. O autor explicita uma parte e supõe outra como responsabilidade do leitor/ouvinte – o que não significa que a produção de sentidos ocorra sem limites. Nesse sentido, um mesmo texto pode ser compreendido de várias maneiras e em diferentes níveis, denominados *horizontes* ou *perspectivas* de leitura<sup>3</sup>.

Um primeiro nível de leitura seria o da *falta de horizontes*. Nele, há apenas a repetição (cópia) do que foi lido, sem que, necessariamente, ocorra a compreensão do texto. O *horizonte mínimo* seria um nível de leitura parafrástica, em que o leitor se limita à identificação de informações objetivas, citadas com outras palavras. O *horizonte máximo*, por sua vez, leva em consideração atividades inferenciais, permitindo que a compreensão se estabeleça a partir da relação de várias informações do próprio texto e/ou de informações e conhecimentos que extrapolam o texto. É a leitura das entrelinhas. Haveria, ainda, dois horizontes: o *horizonte problemático* e o *horizonte indevido*. O primeiro, embora não se caracterize necessariamente como inadequado, se situa no limite da interpretabilidade, na extrapolação do que foi lido, numa espécie de “vale-tudo”. No ambiente escolar, esse nível costuma caracterizar questões que envolvem opiniões (pessoais) do aluno. O segundo, por seu turno,

---

<sup>2</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 233.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

caracteriza interpretações indevidas ou proibidas, constituindo o lugar da chamada “leitura errada”.

Como o horizonte mínimo já se mostra bastante explorado por livros didáticos, o foco desta sequência didática é explorar o horizonte máximo de leitura e os diferentes processos inferenciais que permitem ao leitor alcançá-lo.

A inferência resulta numa “operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras”<sup>4</sup>. Dentre as operações que permitem avaliar como ocorre o processo inferencial durante a compreensão de um texto, destacam-se: a dedução, a indução, a particularização, a generalização, a sintetização, o parafraseamento, a associação, a avaliação ilocutória, a reconstrução, a eliminação, o acréscimo e o falseamento. As duas primeiras têm natureza inferencial lógica, não sendo tão comuns na leitura de narrativas.

A particularização, a generalização, a sintetização, o parafraseamento, a associação e a avaliação ilocutória têm natureza lexical e semântico-pragmática. As quatro últimas operações têm natureza cognitiva e experiencial.

Se todo texto realiza-se em um determinado gênero e é produzido sob certas condições, por alguém com conhecimentos, com objetivos e intenções específicos, essas e outras informações acerca do ato discursivo funcionam como “pistas” que orientam o processo inferencial. Por exemplo, nessa interpretação o conhecimento enciclopédico do aluno é de extrema importância na produção de sentidos no texto. Sua experiência de vida importará no processo de inferencial, o que lhe permitirá fazer as devidas conexões e alcançar a interpretação desejada.

---

<sup>4</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 254.

### **PASSO 1: Desenvolver jogos de adivinhação (*Guessing Games*)**

Para auxiliar os alunos a desenvolverem a capacidade de inferência durante a leitura, com o propósito de inferir significado (e sentido) de palavras desconhecidas a partir do contexto e fazer antecipações a respeito do conteúdo, o professor pode, inicialmente, utilizar os chamados *guessing games*, ou jogos de adivinhação. No caso do trabalho com textos, o professor pode disponibilizar um trecho de romance em que algumas palavras ou expressões sejam estrategicamente suprimidas, tendo, em seu lugar, espaços em branco. Os alunos deverão, assim, identificar as palavras faltantes a partir do contexto. O preenchimento poderá ser feito em duplas. Neste primeiro passo, o professor poderá enfatizar conhecimentos extralinguísticos que auxiliem no processo inferencial.

### **PASSO 2: Analisar pistas na superfície do texto**

Um segundo passo possível para auxiliar no processo inferencial a partir de pistas cotextuais para a compreensão de palavras desconhecidas é solicitar aos alunos que voltem ao trecho lido no primeiro passo e identifiquem palavras cujo sentido desconheçam. O professor pode, então, elencar as palavras no quadro e solicitar que os alunos, em grupos, observem pistas linguísticas que possam indicar possíveis significados/sentidos para as palavras em questão. O professor pode orientar os alunos a observarem informações de *ordem morfológica* (se a palavra é verbo, se é substantivo, adjetivo, etc., ou, ainda, se tem algum prefixo ou sufixo que auxilie em sua compreensão – como diminutivos e aumentativos de caráter afetivo), de *ordem sintática* (se é sujeito oracional, predicativo ou objeto, se está em ordem direta ou não) ou de *ordem semântica* (se tem traço animado, instrumental, ou como se relaciona a outras palavras do texto). Essas informações podem auxiliar no processo inferencial e, por vezes, são imprescindíveis para a compreensão de uma passagem do texto.

### **PASSO 3: Aprofundar os horizontes na compreensão do texto**

O terceiro passo consiste em uma brincadeira que costuma ter bons resultados entre alunos de diferentes idades. Trata-se de apresentar um texto cujos itens lexicais são inventados (constituindo pseudopalavras), obrigando o leitor a atentar para pistas (meta)linguísticas que orientem o processo de compreensão.

#### **Os cobucos do alto lebe**

*Era uma vez dois cobucos muito panebas, Ploti e Temebe. Os pequenos cobucos clapavam no alto lebe todas as lantas. Quando a lanta torvia, os dois joniam.*

*Certo dia, porém, Ploti estava elenida e vilnou Temebe para um miliceu.*

*Temebe ravou: Não! Mamãe pode pletar e fomer uma loutra. A lanta torveu, nós devemos joner!*

*Ploti marou, marou, marou e ravou: eu tilo.*

*Temebe ravou: Ploti! Mamãe vai pletar e fomer uma loutra. Não tile! Vamos joner juntos.*

*Ploti não caviu e tilou. Temebe joneu sozinho. Estava miliado. Ploti era muito charuosa.*

*Quando Ploti tilou sozinho no alto lebe, tilou com peli. Joneu tissando pelo mabeti até razar Temebe. Os dois clozeram bastante e mamãe não pletou com eles. Ela os lovitou muito e eles lanteram até piltar. Os cobucos do alto lebe sonavam clapar e lanter juntos.*

(Texto elaborado para fins didáticos)

Esse texto narrativo pode ser explorado pelo professor para que os alunos percebam a diferença entre os diferentes horizontes de compreensão e para que aprimorem a observação de pistas cotextuais que levem ao processo inferencial. Nesse sentido, o professor poderá fazer perguntas aos alunos que lhes permitam identificar informações do texto (horizonte mínimo de compreensão), construir inferências

(horizonte máximo de compreensão) e fazer conjecturas que extrapolem o que está no texto (horizonte problemático e/ou indevido).

### **Como avaliar?**

A avaliação do processo inferencial ocorre, em última instância, através da avaliação do processo de compreensão. É a partir da resposta do aluno frente a uma questão de compreensão que será possível verificar em que horizonte de leitura ele se enquadra. A maneira como uma questão de interpretação é elaborada torna-se, nesse caso, crucial para o sucesso da avaliação. Uma questão que apenas exija a identificação, o apontamento ou a reprodução de uma informação explícita no texto não permitirá avaliar o processo inferencial, por exemplo. Por outro lado, uma questão que exija do aluno uma resposta com alto grau de complexidade em sua elaboração demandará esforços que, por vezes, comprometerão a resposta. Se o professor, a fim de constatar a compreensão de um texto, solicitar, por exemplo, que o aluno produza um outro texto, com características distintas, poderá obter uma resposta inconsistente e/ou inadequada devido à dificuldade do aluno em elaborar o texto solicitado e não à dificuldade em compreender o texto lido.

Enfim, o professor deverá estar atento ao modo como elabora as questões de interpretação, a fim de obter sucesso quanto à avaliação do processo de compreensão textual, especialmente no que diz respeito às atividades inferenciais exigidas. Na primeira atividade sugerida para os dois descritores (o *guessing game*), o professor pode, por exemplo, explorar com a turma quais foram as pistas utilizadas para que chegassem à resposta, tendo em vista informações lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas (pistas meta e extralinguísticas). Seria interessante, também, que o segundo passo sugerido na sequência didática fosse feito em grande grupo, de modo que o professor fosse orientando os alunos a refletirem acerca das pistas cotextuais para o estabelecimento do sentido de termos desconhecidos. Mais do que “acertar a resposta”,

nesta proposta, é importante que o aluno aprenda a “pensar sobre como chegar à resposta certa”. O processo, portanto, é mais relevante do que o produto final.

O último passo, que propõe uma atividade interpretativa de um texto com pseudopalavras (*Os cobucos do alto lebe*), pode ser avaliado a partir da ficha que segue, a qual se estrutura a partir dos diferentes tipos de horizonte descritos por Marcuschi (2008):

<b>Horizonte mínimo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Possíveis perguntas e respostas:<ol style="list-style-type: none"><li>1) Qual o nome dos dois cobucos? <i>Ploti e Temebe</i>.</li><li>2) Encontre no texto uma qualidade/característica de Ploti e Temebe: “<i>eles eram muito panebas</i>”.</li><li>3) Onde eles clapavam? “<i>No alto lebe</i>”.</li></ol>Comentário: Não é preciso entender o significado/sentido das palavras para responder às perguntas feitas.</li></ul>
<b>Horizonte máximo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Possíveis perguntas e respostas comentadas:<ol style="list-style-type: none"><li>1) O texto caracteriza-se por ser uma narrativa ou trata-se de um texto dissertativo? <i>Trata-se de uma narrativa</i>. Comentário: As pistas que levam à inferência do texto como narrativo vêm de sua estrutura, iniciando com “Era uma vez...”, apresentando personagens e ações que se seguem, conflito e desfecho.</li><li>2) É possível afirmar que os protagonistas sejam irmãos? <i>Sim, Ploti e Temebe são irmãos</i>. Comentário: As pistas que levam a inferir que são irmãos vêm do item lexical <i>mamãe</i>, principalmente em sua última citação. O adjetivo “pequenos” também leva a inferir que sejam crianças. A desinência dos adjetivos e artigos, por sua vez, levam a inferir que Ploti é uma menina e Temebe um menino.</li></ol></li></ul>

- Outras observações que podem ser levantadas pelo professor são:

A pontuação (dois pontos e exclamação) leva a inferir que *ravar* é um verbo *dicendi*.

O advérbio “não” seguido de exclamação indica que a opinião dos irmãos diverge quanto ao que Ploti propõe a Temebe.

As estruturas sintáticas e o contexto semântico imediato indicam que *lebe* é um lugar. As estruturas narrativa e sintática sugerem que os verbos *tilar* e *joner* indicam ações opostas.

As desinências verbais permitem identificar a qual paradigma cada verbo pertence, sendo possível sua análise, apesar da opacidade de seu radical.

#### **Horizontes problemático e indevido**

Qualquer espécie de substituição das pseudopalavras presentes no texto por outras conhecidas caracteriza-se como um nível de compreensão em um nível de opinião pessoal, podendo tal compreensão ser ou não adequada ao texto.

#### **Sequência didática 3: As vozes dos personagens e do narrador**

Esta terceira sequência didática, organizada em dois passos, explora descritores relativos ao foco narrativo e à apresentação das falas de personagens.

Eixo Uso da língua:

- Diferenciar e utilizar adequadamente os discursos direto e indireto.
- Identificar o ponto de vista do narrador.

## **INTRODUÇÃO**

O discurso direto se caracteriza pela fala visível dos interlocutores ou personagens e apresenta, geralmente, um verbo *dicendi* (“dizer”, “responder”, “afirmar”, “indagar”, “perguntar”, dentre outros) ou um recurso de pontuação que indique tal tipo de discurso (dois pontos, travessão, aspas e mudança de linha). O

discurso indireto, por sua vez, apresenta a fala não explícita dos personagens, pois ela é apresentada pelo narrador. Há, ainda, o discurso semi-indireto (ou indireto livre), em que a fala do personagem, por vezes, confunde-se com a do narrador em uma estrutura na qual não há verbo *dicendi*, nem pontuação indicativa do discurso direto.

Para além das características de cada tipo de discurso individualmente, entretanto, o professor deve aprofundar com os alunos a adequação linguística na transposição do discurso direto para o discurso indireto. Para tanto, o esquema que segue pode ser de grande valia<sup>5</sup>:

<b>Discurso Direto → Discurso Indireto</b>
<b>Pronomes:</b> <b>Eu, me, mim, comigo → Ele (ela), se, o, a, lhe, si, consigo</b> <b>Nós, nos, conosco → Eles (elas), os, as, lhes</b> <b>Este, esta, isto → Aquele, aquela, aquilo</b>
<b>Tempos e Modos Verbais:</b> <b>Pres. ind. → Imperf. ind.</b> <b>Perf. ind. → Mais-que-perf. ind.</b> <b>Fut. do pres. → Fut. do pret. ind.</b> <b>Pres. subj. → Imperf. subj.</b> <b>Fut. subj. → Imperf. subj.</b> <b>Imperat.</b>
<b>Adjuntos Adverbiais:</b> <b>Aqui, cá → Ali, lá</b> <b>Agora, hoje → Naquela ocasião, naquele dia.</b>

Quanto à análise do ponto de vista do narrador, seria, no mínimo, ingênuo pensar que apenas o fato de identificar um narrador em primeira pessoa (narrador-

<sup>5</sup> MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental**: de acordo com as atuais normas da ABNT. 23. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002, p. 96.

personagem) ou em terceira pessoa (narrador observador ou onisciente) resolve a questão. A figura do narrador não é imparcial, pois ele está autorizado a reportar vozes, a representar pontos de vista e ideias, ainda que não sejam suas. Tal autoridade constitui sua identidade no texto narrativo, expressando sua subjetividade. O narrador pode, inclusive, se dirigir ao leitor a fim de persuadi-lo.

Dessa maneira, é fundamental analisar as expressões nominais presentes ao longo da narrativa, pois elas evidenciam pontos de vista (seja do narrador, do personagem ou do autor do texto)<sup>6</sup>. Em outras palavras, a escolha de uma dada expressão e não de outra para se reportar a algo no discurso revela o ponto de vista de quem fala, podendo indicar ironia, crítica, apreciação, desconfiança, defesa, etc.

### **PASSO 1: Construir narrativas a partir de um mesmo fato**

Com o propósito de atender aos descritores previstos nesta sequência didática, o professor pode sugerir que os alunos se organizem em duplas e que cada dupla pense em um breve relato a partir de algum episódio pessoal. Cada aluno contará sua história em riqueza de detalhes ao colega de dupla, que deverá anotar as principais passagens da narrativa.

Em seguida, o colega que ouviu a história narrada a escreve em terceira pessoa, procurando se ater, ao máximo, aos detalhes registrados a respeito da narrativa do outro. Feitos os devidos registros, algumas duplas podem ser sorteadas para apresentação ao grande grupo. Primeiramente, o narrador-personagem conta o episódio ocorrido consigo mesmo e, em seguida, o colega lê o registro que fez da história em terceira pessoa a respeito do amigo.

---

<sup>6</sup> CORTEZ, Suzana Leite. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. *In*: KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 317-337.

## **PASSO 2: Comparar as narrativas**

A partir desses relatos (um oral, em primeira pessoa, e outro escrito, em terceira pessoa), a turma poderá avaliar em que medida as diferentes escolhas linguísticas que estruturam cada um dos textos aponta pontos de vista opostos sobre o mesmo fato narrado. Paralelamente, os alunos poderão comprovar a impossibilidade de textos imparciais.

### **Como avaliar?**

Esta terceira sequência didática sugerida envolve o uso e transposição dos discursos direto e indireto, bem como a identificação do ponto de vista do narrador. A sugestão de narrar um fato em primeira pessoa e outro aluno registrar a história em terceira pessoa pode ser avaliada a partir do esquema de transposição de discursos apresentado por Marins e Zilberknop (2002). A sequência proposta permite, ainda, a análise dos efeitos de sentido decorrentes da mudança do ponto de vista do narrador, bem como a análise de expressões nominais selecionadas a fim de identificar sua função argumentativa nos diferentes focos narrativos.

#### **Sequência didática 4: Conjunções e o modo subjuntivo**

Esta quarta sequência didática contempla os últimos dois descritores do eixo *Uso da língua*. Para tanto, são sugeridos dois passos.

Eixo Uso da língua:

- Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.
- Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais.

## INTRODUÇÃO

Se o estudo das conjunções subordinativas e seus diferentes sentidos não é de fácil entendimento para os alunos, também não o é o emprego do modo subjuntivo. Sempre presente em orações subordinadas, caracteriza-se como um grande desafio, seja por sua estrutura morfológica variante, seja pelas concepções equivocadas de uma nomenclatura confusa e sua relação com tempos verbais que não necessariamente coincidem com a realidade temporal referencial<sup>7</sup>.

Diante disso, como apresentar o subjuntivo aos alunos de modo eficaz? A sugestão de Ramalhete é que o modo subjuntivo seja apresentado aos alunos não a partir de critérios morfológicos e sintáticos, mas a partir de noções e atos de fala. A autora sugere duas classificações, geralmente excludentes, que chama de Subjuntivo I e Subjuntivo II, segundo suas principais funções e as noções que expressam:

### **Subjuntivo I:**

- a) Desejar, ordenar, pedir. Ex.: Quero que você faça. Raios o partam.
- b) Duvidar, supor, opinar. Ex.: Duvido que dê certo. Pensava que fosse mais fácil.
- c) Concessão, restrição. Ex.: Chegou sem que ninguém visse.
- d) Objetivo, finalidade. Ex.: Trouxe o livro para que todos examinassem.
- e) Condição. Ex.: Caso chova, a corrida será suspensa.
- f) Futuro de data incerta (a ação do verbo da oração principal realiza-se antes da expressa pelo verbo no subjuntivo). Ex.: Insistirei até que ele ceda.

---

<sup>7</sup> cf. RAMALHETE, Raquel. Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (Org.) **O ensino de Português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

**Subjuntivo II:**

g) Expressão da condição hipotética. Ex.: Se você fosse sincera, teria mais amigos.

h) Futuro de data incerta (a ação do verbo da oração principal realiza-se depois da expressa pelo verbo no subjuntivo ou simultaneamente a ela). Ex.: Quando eu crescer, vou ser piloto de jato. Assim que puder, me mudo daqui.

**Subjuntivo I ou II:**

i) Incerteza quanto a um elemento (definido por oração relativa).

Ex.: Até o momento em que ele diga... Até o momento em que ele disser... Aquele que estiver pronto... Aquele que esteja pronto...

A partir dessa sistematização, Ramalhete sugere que tais noções sejam apresentadas segundo critérios de frequência de uso e de dificuldade de aprendizagem. Desse modo, propõe que as estruturas subjuntivas sejam exploradas na seguinte ordem:

1. g (Se você fosse sincera)
2. a (Quero que você faça)
3. b (Duvido que dê certo)
4. h (Quando eu crescer)
5. c, d, e, f, i.

É importante, entretanto, que não se deixe de fazer referência à proposta tradicional de ensino do subjuntivo, visto que os alunos muito provavelmente serão expostos a ela com outros professores.

**PASSO 1: Identificar, no discurso indireto, a presença do modo subjuntivo em estruturas *dicendi***

O conhecimento das estruturas dos tipos de discurso explorado na sequência anterior pode ser útil, também, para introduzir a reflexão sobre a habilidade exigida por um dos descritores desta sequência: relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais. O professor pode, inicialmente, solicitar que os alunos selecionem exemplos de frases que contenham estruturas *dicendi*, típicas do discurso indireto, tais como “Ele/Ela disse que...”.

Ao coletarem os exemplos, os alunos observarão que as estruturas sintáticas exigem, por vezes, a presença do modo subjuntivo na oração subordinada (que, nos exemplos tomados serão substantivas). A partir disso, o professor poderá aprofundar as observações feitas no ciclo anterior a respeito do nexos lógico entre os verbos (em tempo, pessoa e, neste caso, modo) em estruturas sintáticas subordinadas adverbiais.

**PASSO 2: Analisar o sentido das conjunções subordinativas**

As atividades de preenchimento de lacunas em textos (tais como a sugerida anteriormente em relação à habilidade de inferência e ampliação de vocabulário) podem ser úteis também na identificação de diferentes conjunções e seus efeitos de sentido em orações subordinativas. Nesse caso, suprime-se a conjunção em diferentes estruturas, cabendo aos alunos preencher adequadamente os espaços.

Nessa atividade, explorar as trocas de conjunções feitas pelos alunos durante os exercícios e levá-los a refletir sobre que sentidos foram produzidos a partir de seus equívocos é essencial para que a habilidade de relacionar o uso de conjunções e seus sentidos seja devidamente desenvolvida. Nesse mesmo exercício, podem ser suprimidas as desinências verbais relativas ao modo exigido por cada estrutura.

## Como avaliar?

A avaliação desta sequência passa por critérios mais objetivos do que os relacionados à produção textual, por exemplo. É importante verificar se os alunos conseguem ou não identificar o modo subjuntivo e se demonstram uso adequado das conjunções. Vale lembrar que, embora a sequência se reporte a conteúdos morfosintáticos, as habilidades de leitura são fundamentais para que os alunos tenham êxito no reconhecimento da semântica das conjunções, assim como na dos tempos verbais.

### Sequência didática 5: Produção de uma narração

Esta última sequência didática propõe atividades de *Produção textual* e é organizada em três passos.

Eixo Produção textual:

- Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime do romance.

### PASSO 1: Construir uma narrativa “*Frankensteiniana*”

Uma primeira sugestão para a atividade de produção coletiva de um texto narrativo é que se construa, em grupo, uma espécie de história *frankenstein*. Os diferentes elementos narrativos e do enredo são distribuídos entre os alunos de uma equipe. Cada aluno define rapidamente, sem que o outro saiba, as características do elemento pelo qual ficou responsável (personagens, conflito, narrador, espaço, tempo, clímax, etc.).

Após tal definição, o professor orienta o grupo a reunir-se, num curto período de tempo, com o propósito de ajustar os elementos num todo harmonioso, e o grupo apresenta oralmente a narrativa construída.

O grande grupo, após divertir-se com a narrativa oral *frankensteiniana*, avalia a coerência e a adequação da estrutura do texto narrativo construído. Esta é, pois, uma tarefa lúdica de produção textual.

## **PASSO 2: Produzir uma narrativa coletiva em Wiki**

Se o professor dispuser de um laboratório de informática com acesso à Internet, poderá utilizar um *wiki* como recurso de produção textual coletiva. Um *wiki* (ou *wikiwiki*, que significa “extremamente rápido” no idioma havaiano) pode tanto designar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto como o *software* colaborativo utilizado para criá-lo. Esse programa permite a produção coletiva de um texto, de forma rápida, sem que seja necessário que o conteúdo passe por um revisor para ser publicado. A facilidade de edição e publicação de texto é o que mais caracteriza um *wiki*, sendo que, em alguns casos, sequer é necessário o cadastro do usuário para participar da produção coletiva.

O professor, assim, poderá acessar um *wikispace* e criar uma “sala” particular na qual seus alunos produzirão textos coletivos. O recurso *online* permite que o professor visualize o histórico das alterações feitas no texto coletivo, podendo avaliar melhor a participação de cada aluno a partir do resultado final da produção e do histórico de seu processo (co)elaborativo.

A linguagem de edição textual costuma ser bastante facilitada, tendendo à edição “WYSIWYG” (“*What You See Is What You Get*”, que significa basicamente “o que se vê é o que será”). Desse modo, contribuir na elaboração de um *wiki* atualmente pode ser tão fácil quanto escrever um e-mail.

A sugestão é que os alunos resgatem as narrativas pessoais relatadas e reescritas na sequência anterior, selecionando a mais interessante para que todos possam

transformá-la em uma narrativa baseada em fatos verídicos, só que mais enriquecida em detalhes.

Caso o professor não disponha da tecnologia necessária para a produção de um *wiki*, nada impede que a atividade seja desenvolvida convencionalmente, em sala de aula.

### **PASSO 3: Revisar o texto**

O passo final da produção coletiva é a revisão por parte de todos. Caso a atividade seja feita com o auxílio do computador, a revisão se dará no próprio programa de elaboração do *wiki*. Se feita nos moldes convencionais, o professor poderá providenciar uma cópia impressa (preferencialmente digitada) da versão final do texto, para que todos os alunos leiam e façam as devidas correções, observando todos os aspectos linguísticos necessários.

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?**

Ao avaliar uma produção textual coletiva, cabe dobrar a atenção, a fim de considerar, além dos critérios comumente observados em uma produção narrativa individual, aspectos coesivos que podem estar comprometidos pela amarração indevida, decorrente da falta de distanciamento e olhar crítico por parte dos alunos.

Alunos nesta fase de escolarização já têm plenas condições de desenvolver um texto narrativo bem articulado. O olhar do professor, neste caso, deve ater-se a três aspectos principais:

- 1) Se o texto mostra-se coerente e coeso, considerando sua situação de produção.
- 2) Se a produção textual revela um desenvolvimento das habilidades focalizadas neste ciclo, tais como o uso adequado dos discursos direto e indireto, o uso do modo subjuntivo, das conjunções subordinativas etc.
- 3) Se o texto final atende a critérios de correção no uso da língua escrita, no que se refere a diferentes aspectos gramaticais, tais como ortografia, pontuação, concordância, regência, colocação pronominal etc.

O professor pode, ainda, atentar para como, no texto dos alunos, ocorre o processo referencial, estimulando-os a adotarem o vocabulário explorado ao longo do ciclo, bem como a utilizarem expressões nominais que direcionem o foco narrativo que se quer dar ao texto. Esse trabalho poderá ser feito em uma atividade de reescrita, a partir do apontamento dessas questões junto ao grupo.

## LEITURA

**Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica.**

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

### Textos Teóricos

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2011.

Material essencial para o trabalho com narrativas, o livro destrincha a estrutura de diferentes narrativas e apresenta os elementos constituintes do enredo, de forma clara e didática.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

O livro recoloca o conceito de gênero literário numa perspectiva moderna, redefinindo a teoria das formas líricas, narrativas e dramáticas. No terceiro capítulo do livro, a autora trata especificamente do romance e do conto, espécies narrativas.

**Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas.**

**Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo.**

#### *Textos Teóricos*

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

A obra, dividida em três grandes partes, dedica sua última parte ao estudo dos processos de compreensão, abordando, com destaque, as questões que envolvem sentido literal/não literal e atividade inferencial. Há, ainda, uma rica análise de como as atividades de compreensão são abordadas em livros didáticos e de como o processo de compreensão vem sendo tratado atualmente no ensino fundamental.

#### *Livro Didático*

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. V. 2, ensino médio. 7. ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2010.

Os autores abordam o tema *inferência* no último capítulo do livro, ao tratar de interpretação de texto. Um dos objetivos em se abordar o assunto é preparar os alunos para exames, como o Enem. Para tanto, apresentam, também, atividades específicas sobre o tema (p. 419-425).

## USO DA LÍNGUA

### **Diferenciar e utilizar adequadamente os discursos direto e indireto.**

#### *Texto Teórico*

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português instrumental**: de acordo com as atuais normas da ABNT. 23. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002, p. 94-98.

No capítulo exclusivamente dedicado aos tipos de discurso, as autoras retomam a abordagem tradicional, de forma bastante didática, exemplificando os processos de transposição e apresentando exercícios para fixação do conteúdo.

#### *Livros Didáticos*

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. V. 2, ensino médio. 7. ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2010.

Neste livro, os autores exploram os tipos de discurso na linguagem verbal, apresentando um quadro de transposição (p. 35-38).

### **Identificar o ponto de vista do narrador.**

#### *Textos Teóricos*

CORTEZ, Suzana Leite. **Referenciação e ponto de vista**: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. *In*: KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 317-337.

Embora o artigo se refira à análise do ponto de vista em crônicas, é bastante pertinente por apresentar a *Teoria do Ponto de Vista*, permitindo que se amplie a concepção de ponto de vista do narrador. O foco do artigo são os processos de referenciação, principalmente o uso de expressões nominais que retomam referentes e geram a progressão temática e a coesão textual.

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

**Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais.**

*Texto Teórico*

RAMALHETE, Raquel. Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (Org.) O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.* Campinas, Pontes, 1997, p. 135-139.

A autora discorre sobre a dificuldade de ensinar o modo subjuntivo e sugere um critério com base no uso, não em fenômenos gramaticais, para a abordagem do assunto entre estrangeiros. O mesmo pode ser repensado para o ensino da língua para falantes nativos.

*Livro Didático*

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.** V. 3, ensino médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

Os autores abordam as orações subordinadas de forma bastante completa, incluindo a explanação das formas reduzidas e dos valores semânticos associados às orações subordinadas adverbiais, com exercícios (p. 148-155).

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime do romance.**

*Livros Didáticos*

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação.** São Paulo: Ática, 2001.

O livro auxilia na produção não apenas de textos narrativos. A partir uma linguagem simples, o texto permite o trabalho com diferentes níveis de escolaridade, desde o Ensino Fundamental até os primeiros períodos de graduações.