

# **FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

1º ciclo do 4º bimestre do 9º ano

Eixo bimestral: **ROMANCE**

### **Formação Continuada em Língua Portuguesa**

2º ciclo do 4º 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**

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

### **USO DA LÍNGUA**

- Reconhecer a importância dos conectivos e da pontuação no encadeamento das orações.
- Identificar e diferenciar os discursos direto, indireto e indireto livre.
- Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.

### **PRODUÇÃO TEXTUAL**

- Planejar um texto narrativo mais longo, ordenando os elementos da narrativa.

## COMO ENSINAR?

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: INFERÊNCIAS E CONFERÊNCIAS

Nesta primeira sequência didática, são apresentadas atividades de leitura que visam ao processo de inferenciação e ao adequado uso do dicionário. A sequência está organizada em quatro 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.
- Usar adequadamente o dicionário.

## INTRODUÇÃO

Como aponta Marcuschi (2008, p. 233)<sup>1</sup>, “[...] a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. Ainda que essa capacidade inferencial seja algo relativamente natural e intuitivo, o professor pode contribuir para que sejam desenvolvidas estratégias que visem ao compartilhamento de conhecimentos por parte de quem escreve e de quem lê, o que provocará o atendimento às expectativas geradas na produção e na leitura de um texto.

<sup>1</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

E, se compreender um texto é realizar inferências a partir de informações fornecidas pelo texto, somadas a informações situadas em contextos mais amplos (conhecimentos prévios pessoais, tais como conhecimento linguístico, conhecimentos factuais, lógicos e de norma), o professor tem aí a chave de como contribuir para o desenvolvimento dos processos inferenciais do leitor aprendiz.

Em primeiro lugar, todo texto é produzido em um determinado gênero o qual já traz em si uma série de informações que orientam a interpretação do texto produzido. Há textos cujo objetivo é relatar algo, informar, promover reflexão, apresentar opinião, etc. Há os ficcionais e os não-ficcionais. Enfim, identificar o gênero em que um determinado texto se materializa é imprescindível para inferir muito de sua intenção e sentido.

Além do gênero, o contexto tem papel primordial na interpretação de textos. Todo o tempo, o leitor é guiado por pistas extralinguísticas (conhecimentos de mundo) e metalinguísticas (informações gramaticais úteis para o processamento do texto). Se tomarmos o exemplo a seguir, veremos que a simples interpretação de um pronome é um ato inferencial pautado em conhecimentos extralinguísticos e metalinguísticos.

“Pedro e Camila namoram há 3 anos. *Ela* mora em São Paulo e *ele*, em Minas Gerais”.

Conhecimentos sobre categorias gramaticais associados ao conhecimento de mundo nos levam a inferir que Pedro é homem e Camila é mulher, e conhecimentos gramaticais nos levam a associar o pronome *ela* (feminino) a Camila e *ele* (masculino) a Pedro. Assim, não temos dúvida ao afirmar que quem mora em São Paulo é Camila e quem mora em Minas Gerais é Pedro, embora tal informação não esteja explicitada dessa forma no texto. Como afirma Marcuschi (2008, p. 249), “[...] pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto”.

## PASSO 1: BRINCANDO DE DETETIVE

No primeiro passo desta sequência didática, propõe-se exercitar o processo de inferência a partir de pistas contextuais. Para tanto, o professor poderá selecionar trechos da obra sugerida para leitura (ou de outro texto que lhe aprouver). De posse desses trechos, os alunos, em duplas, deverão fazer anotações de suposições a partir de pistas contextuais para inferir o sentido de palavras desconhecidas. Feitas as suposições, as duplas poderão partilhar entre si as conclusões a que chegaram, refletindo em conjunto sobre as pistas que levaram a tais suposições (esse processo poderá auxiliar alunos com dificuldade para fazer inferência a observar melhor o contexto e a chegar a conclusões próprias). Por fim, a atividade requer a conferência dos sentidos atribuídos no dicionário, atividade prevista em passo posterior.

Observe dois exemplos de como os trechos poderão ser explorados pelos alunos:

**Trecho 1:** “Seu almoço compunha-se de um hors-d’oeuvre de peixe cozido temperado com um ‘reading sauce’, de um roast-beef escarlate guarnecido com cogumelos, de uma empada recheada com pedacinhos de ruibarbo e groselhas verdes, de um pedaço de chester – tudo isso regado com algumas taças de um chá excelente, especialmente selecionado pelo encarregado do Reform Club.”

Inferências possíveis a partir do contexto (Aqui os alunos deverão registrar suas suposições):

- 1 – todas as palavras desconhecidas são comida, tempero, acompanhamento ou recheio, pois estão sendo citadas em contexto de almoço.
- 2 – parecem requintadas, pois têm nome francês e são servidas em um clube para pessoas da alta sociedade inglesa.

3 – “guarnecido” deve ser “acompanhado”, pois após o roast-beef é citado o que o acompanha (cogumelos).

4 – “escarlate” deve ser “mal-passado”, pois a cor escarlate é vermelha, e essa cor sugere que a carne esteja ainda meio crua.

**Trecho 2:** “Ali, Phileas Fogg deu a descrição de Passepartout, e deixou uma quantia suficiente para repatriá-lo.”

1 – “repatriar” é um verbo e se refere a uma ação a ser feita com Passepartout (-lo).

2 – o verbo “repatriar” tem o prefixo re- (que, geralmente, significa algo que se faz de novo) e tem o radical “patri”, que é da mesma família de *pátria*.

3 – Phileas Fogg precisava partir deixando Passepartout para trás, sem dinheiro. Daí ter deixado dinheiro para que Passepartout pudesse retornar ao seu país. Então, “repatriar” deve significar “colocar de novo na pátria dele”, ou seja, “retornar ao país de origem”.

O professor deve orientar os alunos a fazerem inferências a partir de todo tipo de informação a eles disponível: gramatical, conhecimento de mundo, informações textuais, etc.

## **PASSO 2: COLOCANDO OS LIVROS EM ORDEM**

Feita a atividade sugerida no primeiro passo, o professor poderá explorar o uso do dicionário com propósitos de manuseio e domínio da ferramenta. Antes de sugerir a consulta ao dicionário em si, convém que o professor se certifique de que os alunos, de fato, dominam a lógica de organização por ordem alfabética, informação imprescindível na consulta do dicionário impresso. Para tanto, sugere-se que o professor faça uma rápida dinâmica em pequenos grupos.

Na dinâmica sugerida, cada grupo de alunos recebe um número de livros diversos e deve, em pouco tempo, empilhá-los adotando como critério a ordem alfabética do último sobrenome do (primeiro) autor. Ganha o grupo que conseguir concluir a atividade corretamente em menor tempo. Na conferência, o professor pode explorar, por exemplo, o critério de ordem adotado quando dois nomes se iniciam com a mesma letra, no qual se deve considerar a segunda letra para a organização alfabética... e assim por diante, conforme segue: Andrade, Arruda, Ataíde, Belli, Beltrão, Cintra, Gazaniga, Medeiros, Muller, Souza.

### **PASSO 3: EXPLORANDO A ORGANIZAÇÃO DOS DICIONÁRIOS**

Conferida a habilidade de organização em ordem alfabética, o professor poderá sugerir que os alunos pesquisem, no dicionário, algumas das palavras exploradas anteriormente. Antes disso, porém, o professor pode sugerir que os alunos, de posse de diferentes dicionários, pesquisem, nas páginas iniciais, informações a respeito de como a obra se organiza. Alguns dicionários apresentam informações detalhadas a respeito das siglas adotadas, bem como da disposição de cada verbete, etc. Nesse momento, o professor poderá explorar com a turma, por exemplo, alguns aspectos importantes para um uso mais proveitoso do dicionário, tais como os que seguem:

a) Dicionários costumam apresentar, no canto superior da página, as duas ou três letras do primeiro verbete (páginas pares) e do último verbete (páginas ímpares) em fontes destacadas, o que orienta a busca. Em muitos deles, em vez de constar apenas as primeiras letras, pode-se ler a palavra inteira, referente ao primeiro e último verbete. O professor pode explicar ao aluno que “verbo” é o nome que se dá a cada uma das palavras que têm seus sentidos explicados nos dicionários ou enciclopédias.

b) Dicionários costumam identificar com símbolos diferentes os diversos verbetes: um símbolo quando se trata de palavra da língua, outro quando se trata de um prefixo, outro quando se trata de um termo estrangeiro, por exemplo.

- c) Alguns dicionários apresentam a ortoépia de vocábulos nos quais há dúvida quanto à pronúncia. Tal informação costuma aparecer entre parênteses, logo após o verbete. Termos estrangeiros costumam ser seguidos de sua transcrição fonética.
- d) Antes do significado e dos sinônimos apresentados em cada verbete, é comum que seja mostrada entre colchetes a etimologia do verbete, o que auxilia quanto à origem e formação da palavra.
- e) Em *itálico* e **negrito** costuma vir a categoria gramatical do verbete, o que pode ser decisivo para a definição do sentido que se busca.
- f) A regência é outra informação comumente trazida pelos dicionários e que auxilia no uso do verbete em produção textual.
- g) A definição de cada um dos sentidos do verbete (em diferentes categorias gramaticais e regências) é apresentada após um número, que facilita a procura e a identificação dos diferentes sentidos atribuídos ao mesmo verbete.

Após essa exploração das páginas iniciais do dicionário, os diferentes grupos poderão trocar informações sobre os dicionários que consultam.

#### **PASSO 4: CONSULTANDO O DICIONÁRIO**

Por fim, os alunos podem pesquisar as palavras indicadas pelo professor, a fim de conferir as inferências feitas no passo 1.

#### **Como avaliar?**

Esta primeira sequência didática contém três descritores e prevê atividades divididas em quatro passos.



No primeiro deles, cabe aos alunos levantar hipóteses diversas com o propósito de identificar o sentido de palavras desconhecidas, bem como fazer antecipações a respeito do conteúdo dessas expressões. Ao apresentarem suas suposições, compete ao professor orientar as reflexões, caso haja problemas na linha de raciocínio apresentada pelos alunos. Compete ao professor, ainda, explorar conhecimentos (meta)linguísticos e extralinguísticos que possam contribuir para o processo de inferência das expressões selecionadas para a atividade.

Quando da consulta ao dicionário, o professor deverá ater-se aos vários sentidos apresentados nos diferentes verbetes, explorando informações fornecidas pelo próprio dicionário para identificar qual sentido melhor se encaixa no trecho lido.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: ORTOGRAFANDO**

Esta segunda sequência didática propõe explorar questões ortográficas em dois passos.

Eixo Uso da língua:

Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.

## **INTRODUÇÃO**

Quando se trata de ortografia, muitas são as questões que podem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula. Dois aspectos, porém, vêm à tona nesta proposta didática. Primeiro, questões etimológicas que influenciam na convenção ortográfica, haja vista que a obra proposta para leitura neste bimestre de estudos é uma obra que foi escrita em 1874, oportuniza a exploração das variações ortográficas ocorridas ao longo da história da língua portuguesa. Segundo, pontos da nova ortografia, tendo em vista que estamos em período de transição para a adoção do acordo ortográfico assinado pelos países de língua portuguesa, que deverá vigorar plenamente a partir de 2016.

Convém que o professor reflita sobre esses dois pontos, a fim de dinamizar as ações propostas para o cumprimento da habilidade prevista nesta sequência didática.

Além disso, a versão digital de domínio público disponível na internet da obra proposta para leitura do bimestre, *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne, apresenta inúmeros registros ortográficos que divergem do padrão estabelecido pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)<sup>2</sup>. Não há dúvidas de que esses desvios decorrem de problemas de tradução e revisão, o que fica evidente em trechos como os que seguem:

“Parecia-lhe *inverosímil*.” (p. 186 – desvio ortográfico).

“Várias vezes, avistaram bandos de *índianos* ferozes [...]” (p. 213 – desvio ortográfico)

O que não se pode perder de vista, porém, é a possibilidade de antigos registros ortográficos se perpetuarem em versões mais atuais da tradução. Assim, é importante explorar com os alunos um pouco da história da ortografia nacional.

Há, no Brasil, três fases ortográficas citadas pela literatura especializada e explorada por Garcia em sua tese de doutorado<sup>3</sup>. A primeira delas foi a chamada **fase fonética**, que se estendeu do século XII ao XV, e que se pode observar no português arcaico encontrado nos primeiros registros portugueses. Como à época não havia regras oficiais de registro da escrita, cada um escrevia conforme sua intuição e pronúncia. Procurava-se, então, espelhar fielmente a pronúncia, sem critérios específicos, o que levava a algumas discrepâncias ortográficas que perduram até hoje.

<sup>2</sup> O VOLP é um documento organizado pela Academia Brasileira de Letras. Em sua quinta edição, registra as palavras consideradas oficiais da língua, com o propósito de apresentar sua grafia oficial, já atualizada a partir do Acordo Ortográfico firmado em 1990 pelos países falantes de Língua Portuguesa. Ele, portanto, é mais representativo do que os dicionários, no quesito *ortografia*, e pode ser consultado em sua versão impressa ou *online*, através deste endereço eletrônico: <<http://www.academia.org.br>>.

<sup>3</sup> GARCIA, Tania M. Reciclagem neuronal: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário. 2008. 324 p. Tese (Doutorado em Psicolinguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

A segunda fase ocorreu do século XVI, indo até 1904, e ficou conhecida como **pseudoetimológica**. Por ter se iniciado no período conhecido como Clássico, marcado pela supervalorização da cultura greco-latina. Essa supervalorização fez com que a escrita incorporasse muitas letras do alfabeto greco-latino. Assim, passaram-se a incorporar à grafia do português muitas letras que não tinham absolutamente nenhuma contrapartida sonora. A justificativa para essas letras estaria na origem etimológica das palavras vindas do grego e do latim. Muitos desses critérios de inserção de letras eram questionáveis, daí a fase chamar-se “pseudoetimológica”.

A fase **simplificada** data de 1904, período em que foi proposta a supressão de consoantes mudas e de letras dobradas que não possuíam contrapartida fonética, bem como a criação de regras para o uso dos acentos gráficos. Essa ortografia simplificada, entretanto, só passou a vigorar no Brasil a partir de 1931.

Hoje, vivemos um período de transição por uma nova ortografia, decorrente de um acordo firmado em 1990 entre os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Brasil, Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Timor Leste, após sua independência. A ortografia vigente no país até 2008 foi estabelecida pela Academia Brasileira de Letras em agosto de 1943, tendo sido alterada em 1971 apenas quanto aos padrões de acentuação.

## **PASSO 1: EXPLORANDO O VOLP**

Uma primeira sugestão de atividade envolvendo ortografia seria explorar com os alunos algumas das palavras da obra lida que apresentem divergência em relação ao padrão ortográfico vigente. A partir dessa exploração, seria possível discutir os motivos (etimológicos, de tradução, etc) da não adaptação ao NOVO ACORDO. Professor, você, pode iniciar esse passo apresentando o VOLP à turma e propondo que todos consultem a versão *online* do documento para fins de conhecimento dessa importante ferramenta de consulta.

A atividade deverá ser organizada antecipadamente, seja agendando o laboratório de informática, caso a escola disponha de um, seja levando para a sala de aula algum dispositivo com acesso à rede (computador, tablet, celular, iPad)<sup>4</sup>. Uma vez conectados, o endereço a ser consultado é <<http://www.academia.org.br>>. No site da Academia Brasileira de Letras, a aba “Nossa língua” contém dois *links* que deverão ser explorados com a turma. O primeiro, “Vocabulário Ortográfico”, aborda o VOLP em sua história, sua constituição. O segundo, “Busca no Vocabulário”, permite a consulta de palavras. Ao digitar uma palavra no espaço de busca, ela aparecerá logo abaixo do campo digitado, confirmando a ortografia empregada na consulta. Caso apareça a mensagem “Nenhuma palavra encontrada na pesquisa”, significa que a palavra a ser consultada não foi escrita de acordo com a ortografia oficial vigente.

## **PASSO 2: EXPLORANDO A ORTOGRAFIA**

Por fim, sugere-se que o professor explore com os alunos algumas das mudanças ortográficas decorrentes do Acordo Ortográfico de 1990 e proponha um jogo de soletração. O professor poderá organizar de forma artesanal (sozinho ou com auxílio dos alunos) um tabuleiro a ser adotado no jogo e cartas contendo palavras segundo a grafia vigente.

Algumas palavras que podem ser exploradas no jogo, por serem de uso comum e terem tido sua grafia alterada a partir do Acordo, são: ideia, heroico, voo, pé de moleque, micro-ônibus, autoescola, linguíça, infraestrutura, ultrassom.

Em duplas, os alunos deverão sortear uma carta, lendo-a ao amigo, que deverá soletrar corretamente a palavra ouvida, avançando uma casa em caso de acerto.

---

<sup>4</sup> Caso a atividade seja possível apenas com acesso por meio de um único dispositivo, o professor deverá se certificar se não há a possibilidade, por exemplo, de apresentação por um *datashow* o que possibilitaria o envolvimento de todos os alunos.

## Como avaliar?

Esta sequência didática possui um único descritor, explorado em dois passos.

O desenvolvimento das atividades propostas torna-se simples, uma vez que depende exclusivamente da conferência ortográfica, o que se sugere ser feito sob consulta do VOLP. O professor pode atribuir às atividades pontuações específicas, caso queira pontuar a atividade. Assim, para além da correção ortográfica e dos acertos durante as atividades, podem ser considerados outros aspectos, como agilidade na busca, cooperação no trabalho em equipe, etc.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: UMA HISTÓRIA E VÁRIOS FINAIS

A última sequência didática prevista neste ciclo sugere, em quatro passos, uma produção coletiva de uma narrativa, em que se propõe interação com o leitor.

Eixo Uso da língua:

Identificar e diferenciar os discursos direto, indireto e indireto livre.

Eixo Produção textual:

- Planejar um texto narrativo mais longo, ordenando os elementos da narrativa.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, leitores são atraídos por propostas inusitadas de leitura. A internet é um suporte que permite inúmeras experiências diferenciadas com a produção textual e com a leitura, mas nem sempre se encontra disponível no ambiente escolar. Com o propósito de reconstruir o papel atrativo do texto impresso, sugere-se, nesta sequência didática, uma produção coletiva interativa. Nela, o leitor tem opções de escolha quanto

às decisões a serem tomadas ao longo da narrativa, o que pode levá-lo a diferentes consequências e finais, sempre partindo da produção original. Certamente, um desafio para quem escreve – o que se torna altamente motivador – e prazeroso para quem lê, o que estimula a leitura e a troca de experiências com as diferentes produções propostas.

Assim, a produção sugerida nesta sequência didática inova ao trazer à tona uma produção não-linear e interativa. Nela, além da aplicação dos conhecimentos e habilidades explorados ao longo deste ciclo (e de outros), espera-se que os alunos consigam escrever uma narrativa que apresente adequadamente os diferentes tipos de discurso, inclusive o discurso indireto livre.

As noções de discurso direto e discurso indireto foram exploradas ao longo dos ciclos anteriores. Assim, cabe, por fim, explorar com os alunos, a noção de discurso indireto livre (ou semi-indireto), na qual a fala do personagem costuma se confundir com a do narrador e em que o texto se apresenta em uma estrutura sem verbo *dicendi*, nem pontuação indicativa do discurso direto ou elo subordinativo entre os períodos. Sem dúvida, o discurso indireto livre é o mais complexo, pois nele é possível perceber, na fala do narrador, emoções, sentimentos e reflexões dos personagens, em uma mistura sutil e possivelmente geradora de dúvidas a respeito de quem, afinal, está se manifestando.

O exemplo a seguir clarifica as características desse tipo de discurso:

Ex.: Como nas noites precedentes, uma fila de agricultores se formou na porta de uma padaria e o padeiro saiu a informar que não havia pão. Por quê? Onde estava o pão? O padeiro respondeu que não havia farinha. Onde então estava ela? Os agricultores invadiram a padaria e levaram o estoque de roscas e biscoitos, a manteiga e o chocolate. (Garcia de Paiva. *Os agricultores arrancam paralelepípedos.*)

Você poderá utilizá-lo para mostrar aos alunos a diferença entre a fala do padeiro, apresentada em discurso indireto (observe o verbo *dicendi* seguido da conjunção subordinativa *que*),

“[...] e o padeiro saiu a *informar que* não havia pão.”

“O padeiro *respondeu que* não havia farinha”

e a fala dos agricultores (sublinhada, no texto), apresentada tal qual eles se expressaram, como é característico do discurso direto, porém, sem as marcas de pontuação esperadas (dois-pontos, travessão, etc.) e com ajuste do tempo verbal para adequá-la à fala do narrador, o que insere tais falas no discurso do narrador, caracterizando a mistura típica do **discurso indireto livre**.

## PASSO 1: PLANEJANDO A OBRA COLETIVA

Num primeiro momento, o professor deverá dividir a turma em grupos de cinco alunos. Cada grupo deverá produzir uma obra narrativa a partir das orientações dadas pelo professor. As orientações podem ser apresentadas aos alunos conforme segue:

Orientações para a produção coletiva de um texto narrativo
1. Organizem-se em grupos de cinco.
2. Definam o tema da história a ser produzida pelo grupo. Seguem algumas sugestões comuns que poderão ser exploradas pelos grupos: a) amigos que ganham uma viagem e vivem uma grande aventura; b) amigos que decidem acampar em uma floresta e vivem uma grande aventura; c) amigos que resolvem dar uma festa enquanto os pais viajam; d) amigos que decidem invadir uma casa supostamente mal-assombrada; e) amigos que se aventuram em uma determinada competição;

- f) amigos que encontram um livro misterioso e, ao lerem-no, descobrem seus poderes mágicos;
- g) amigos que descobrem um portal para um mundo paralelo;
- h) amigos que casualmente criam a fórmula da invisibilidade e passam a viver aventuras;
- i) amigos que testemunham um crime; etc.

**3.** Definam os elementos principais da narrativa (escolham os personagens, caracterizem o espaço, tempo, estabeleçam o conflito principal, etc.)

**4.** Organizem o foco narrativo em terceira pessoa.

**5.** Escolham como a história começa e, a partir daí, façam a primeira escolha interativa de leitura, que subdividirá a história em diferentes caminhos e finalizações. Por exemplo, se o grupo optar por desenvolver uma história a partir da primeira sugestão dada (amigos que ganham uma viagem e vivem uma grande aventura), poderá iniciar a história contando, em poucas linhas, como os amigos ganharam a viagem. Feita a narração inicial, o grupo deverá escolher um acontecimento que gerará duas opções de escolha ao leitor, conforme possibilidades sugeridas a seguir:

“Os amigos, com as passagens em mãos, dirigiram-se ao aeroporto e, ao chegarem lá, descobriram que o voo havia sido cancelado. Se você quer que eles aguardem no aeroporto até o próximo voo, vá para a página 2. Se você quer que eles decidam voltar para casa e remarcar a viagem para outro dia, vá para a página 4”.

**6.** Feita a primeira divisão da narrativa, o grupo deverá se subdividir, de modo a continuar a história (nas duas opções definidas), até gerar outra opção de escolha. Assim, a história ganhará diferentes possibilidades de leitura, sempre a partir das escolhas feitas pelo leitor, as quais o conduzirão a uma página específica em que a história continuará, chegando ao fim pensado para aquela sequência.



Antes de continuar a produção, o grupo poderá traçar as diferentes possibilidades e os finais possíveis para, a partir daí, desenvolver o texto, que não precisa ser extenso em cada opção.

No exemplo dado, os amigos podem perder o voo, pegar o avião errado ou sequer sair do país, vivendo aventuras antes mesmo de chegar ao aeroporto; podem ter sua bagagem roubada antes do embarque ou ao chegar ao lugar de destino; podem conhecer alguma celebridade no avião ou no hotel, explorar a cidade e viver muitas aventuras diferentes.

7. Observem, com cuidado, o número da página à qual cada opção remete, de modo a permitir que a história seja organizada sem que haja páginas em branco. O ideal é que cada página remeta a uma opção, de modo que cada escolha gere narrações curtas e que as opções sejam em grande número, gerando diferentes finais possíveis. Não se esqueça de, ao final de cada opção, remeter o leitor à página correta de sequência da história, a fim de impedir que ele leia a continuação que não escolheu inicialmente, evitando, assim o truncamento da história. Certamente, os leitores, ao concluírem uma versão da história, gostarão de retomá-la do início, a fim de optar por caminhos diferentes, o que estimulará a leitura. Cada história produzida por uma escolha, portanto, será curta, mas repleta de interação e dinamismo.

## **PASSO 2: DIVIDINDO FUNÇÕES E ORGANIZANDO A OBRA**

Feito o planejamento da obra, o grupo poderá se dividir, de modo que todos escrevam a história, ficando a cargo de cada um 3 ou 4 sequências. Após a escrita da história e seus diversos fins possíveis, todo o grupo deverá se reunir, organizar e conferir a indicação de páginas de cada opção, a fim de guiar o leitor, sem deixar páginas em branco nem superposições de opções da narrativa.

### **PASSO 3: AJUSTANDO OS DISCURSOS**

Feita a história, é chegado o momento de o grupo conferir os detalhes e ajustar os discursos, para que a história mostre-se coesa. Nesse momento, o grupo tem por tarefa conferir se a história escrita apresenta os três tipos de discurso estudados. É importante que apareçam trechos de discurso direto dos personagens. Também é importante que haja a fala dos personagens por meio do narrador (discurso indireto). E, por fim, o grupo deverá escolher uma situação em que seja possível registrar as emoções e os sentimentos dos personagens por meio da fala do narrador, o que caracteriza o discurso indireto livre. O trecho em que tal tipo de discurso aparece deverá ser apresentado ao professor para que ele o confira e defina com o grupo eventuais ajustes necessários.

### **PASSO 4: JUNTANDO AS IDEIAS E TROCANDO EXPERIÊNCIAS**

Concluída a obra, o grupo deve lhe dar um título e apresentá-la em versão impressa ao professor, que poderá organizar com a turma cópias para distribuição entre os alunos. Por fim, cada grupo pode rapidamente apresentar sua história, em uma síntese oral que estimule a curiosidade de todos. A turma poderá também promover um rodízio de leitura das histórias para troca de experiências.

#### **Como avaliar?**

Esta última sequência didática sugere uma produção textual coletiva, tarefa nem sempre simples de ser executada, o que exige do professor atenção dobrada para avaliar a real participação de todos na tarefa proposta.

Para além de conferir se os alunos cumpriram a tarefa, contemplando, em suas produções, os diferentes tipos de discurso estudados, o grande desafio da atividade é organizar uma produção que se ramifique em vários caminhos que levem a vários finais.

Esse certamente será um desafio motivador para os alunos durante a produção, uma vez que a leitura da obra produzida não será linear. O professor precisa orientar os alunos nesse sentido e garantir que cada grupo faça, antes da produção em si, um cuidadoso planejamento da estrutura da obra.

Planejada a produção, o grupo poderá se dividir para a escrita, mas o professor precisará ficar atento ao momento posterior à produção, em que o grupo une todos os “pedaços” em busca de ajustes na linguagem e na forma de apresentação dos discursos. Nessa etapa, a revisão é imprescindível e o professor poderá estimular o uso do dicionário, por exemplo, para fixar o que foi explorado no ciclo e conferir questões ortográficas e de outra ordem.

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

## 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.**

### *Texto teórico*

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

A obra de Marcuschi é dividida em três partes, sendo a última dedicada à compreensão textual, com significativa ênfase nos processos de inferenciação. O autor explora inúmeros conceitos, conhecimentos, implicações e tipos de inferências utilizados pelo leitor e analisa como a leitura é explorada em livros didáticos.

### ***Livro didático***

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens 2: literatura, produção de texto, gramática.** 7. ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2010.

A obra didática aborda, da página 419 à 422, o processo de inferenciação como uma das habilidades de leitura. Há explicações, exemplos e atividades, numa linguagem acessível aos alunos.

### **Usar adequadamente o dicionário.**

<http://www.priberam.pt/dlpo/>

O *Priberam* é um dicionário *online* que dispõe de diferentes e úteis ferramentas, como corretor ortográfico, conjugador de verbos e gramática. Além dessas funcionalidades, ele apresenta as diferenças entre o Português Europeu (variedade de sua origem) e o Português Brasileiro, o que pode ser muito interessante de ser explorado em sala de aula.

## **USO DA LÍNGUA**

### ***Texto teórico***

### **Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.**

LUFT, Celso Pedro. **Grande manual de ortografia Globo.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Globo, 2002.

A obra explora amplamente as regras e convenções ortográficas, com inúmeros

exemplos, apresentando listas e explicações que auxiliam muito o trabalho do professor.

***Livro didático***

BORGATT, Ana; BARTI, Therezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Ática, 2012.

Conforme o documento de orientações pedagógicas para o trabalho com o currículo mínimo, a unidade sobre romance contempla o estudo dos recursos de linguagem empregados no Romance e na narrativa.

**Identificar e diferenciar os discursos direto, indireto e indireto livre.**

***Texto teórico***

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 27. Ed. São Paulo: FGV, 2012.

O livro de Garcia tem sua primeira edição ainda na década de 60 do século passado. Entretanto, trata-se de manual utilizado ainda hoje como principal referência para a produção de textos de natureza diversa, devido à riqueza e qualidade do conteúdo apresentado.

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Planejar um texto narrativo mais longo, ordenando os elementos da narrativa.**

***Livros didáticos***

BORGATT, Ana; BARTI, Therezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Ática, 2012.

Em produção textual, a obra propõe a criação de sequência conversacional e a produção de sinopse de um capítulo de romance que podem servir como uma boa orientação ao professor.

SOARES, Magda. **Português 9º ano:** uma Proposta para o Letramento. São Paulo: Moderna, 2012.

A autora propõe que os alunos sejam levados em grupo a relatar um acontecimento, observando a estruturação das partes do texto (começo, meio e fim). Na obra também são trabalhadas questões relacionadas aos tempos verbais presentes na construção das narrativas de uma forma geral, o que também será aplicado ao romance.