

Este momento poderia ter sido aproveitado para que os alunos tivessem a chance de recontarem seu conto oralmente e, desta forma, havendo gravação/filmagem, terem meios de contrastarem este gênero nas duas modalidades e vivenciarem o processo de re-textualização com suas implicações.

Em outro capítulo desta mesma série, este processo é pedido, porém através da leitura, o que se constitui em uma oralização da escrita e não no desempenho do gênero na modalidade oral.

Os contos maravilhosos eram, originalmente, contos populares, transmitidos oralmente de uma geração a outra. Durante os séculos XVII, XVIII e XIX, os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, por exemplo, dedicaram anos de sua vida recolhendo histórias contadas pelas pessoas comuns e registrando-as em livros. Graças a eles, os contos maravilhosos são hoje mundialmente conhecidos.

Agora você vai fazer o inverso: primeiramente vai recriar, por escrito, um conto maravilhoso, de acordo com as orientações a seguir, ou inventar um conto, se quiser. Em seguida, vai transmitir seu conto oralmente para seu professor e colegas, lendo-o ou contando-o.

Depois dessa atividade oral, seu conto será “publicado” no livrinho de contos do seu grupo, que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, seus pais e demais convidados. Vamos lá?

a) Em cada lista de palavras a seguir, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. A palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a seqüência. Veja:

- menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
- Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
- Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
- João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
- Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
- Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
- Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile

b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível, engraçado.

c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso: inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a variedade padrão da língua. Dê um título sugestivo a seu conto.

d) Faça um rascunho primeiro e só passe seu conto a limpo no livrinho depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso** (p. 88). Refaça o texto quantas vezes for necessário.

e) Seguindo as orientações de seu professor, leia ou conte seu conto maravilhoso para toda a turma.

Professor: Sugerimos organizar a atividade oral fora da sala de aula, na biblioteca, no pátio da escola, ou no jardim ou praça. Coloque os alunos em círculo, sentados no chão, por exemplo, e o “contador” ou “leitor” à frente do grupo, formando uma espécie de “roda do conto”. Se possível, amplie a atividade, convidando outras classes para a escuta.




Figura 37

(Português: Linguagens, 5ª série, p. 104).

Ao professor é feita a seguinte solicitação: “Sugerimos organizar a atividade oral fora da sala de aula, na biblioteca, no pátio da escola, no jardim ou praça. Coloque os alunos em círculo, sentados no chão, por exemplo, e o “contador” ou “leitor” à frente do grupo, formando uma espécie de “roda do conto”. Se possível, amplie a atividade, convidando outras classes para a escuta” (figura 37).

Desta forma, vemos a preocupação dos autores em tornar esta atividade o mais real possível, remontando ao hábito de muito tempo atrás que é o de ouvir contos em público. Contar algo que foi escrito ou vice-versa é re-textualizar, atividade muito freqüente em nosso dia a dia, como já foi salientado nesta pesquisa. Como são alunos de 5ª série, as etapas detalhadas deste processo que são propostas por Marcuschi (2003, p. 75), em seu modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito, não poderiam ser aqui totalmente exploradas. Todavia, ao pedir que os alunos contem oralmente o que escreveram, comparações podem ser feitas entre o conto nas duas modalidades, se a etapa oral for gravada ou filmada. Uma primeira diferença que se apresentará claramente será a eliminação de marcas estritamente operacionais; uma outra, a introdução da pontuação; também de fácil observação, a retirada de repetições, reduplicações, redundâncias e a introdução de paragrafação. Estas são as quatro primeiras operações no modelo de re-textualização de Marcuschi, acima citado.

Quanto ao uso do modelo, deve-se exercitar a criatividade, podendo-se ir desde um estudo intuitivo e ilustrativo em sala de aula com a colaboração dos alunos, até um trabalho de dissertação de mestrado ou tese de doutorado sobre questões muito complexas envolvidas nesses processos. Conhece-se pouco a este respeito; vale a pena tratar o assunto com cuidado.

(MARCUSCHI, 2003, p. 122).

O mais importante neste trabalho com a re-textualização é acabar com os vários mitos que têm envolvido a oralidade e a escrita, dentre eles o de que a escrita representaria a fala, que a fala seria o lugar do caos. Ao fazer os alunos re-textualizarem seus próprios textos, ou textos de outrem, dois importantes aspectos virão à tona:

[...] o texto oral apresenta nos diversos gêneros alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário [...] os conteúdos e os raciocínios resultantes nos textos escritos não aumentam o grau de abstração presente nos correspondentes textos orais originais.

(MARCUSCHI, 2003, p. 124).

Na atividade seguinte, como mostra a figura 38 abaixo, são dadas sugestões quanto ao uso da variedade padrão informal no processo de contar fatos que foram lidos, ouvidos ou vivenciados, o que significa que a re-textualização é parte integrante da rotina das pessoas. Portanto, já na 5ª série, os alunos poderiam ser advertidos dos contrastes entre a modalidade oral e a escrita, bem como fazer experiências reais de ambas.

**Para falar com expressividade**

Professor: Estas atividades têm por objetivo levar os alunos a expressarem-se oralmente. Como o número de exercícios é insuficiente para que todos se expressem individualmente, sugerimos que elas sejam feitas ora em grupo, ora individualmente, ora pelo conjunto da classe. Uma forma de possibilitar que todos tenham vez é ampliar as atividades com exercícios semelhantes.

**■ O CONTO MARAVILHOSO – DO ESCRITO AO ORAL**

Nas nossas conversas do dia-a-dia, costumamos contar fatos engraçados que acontecem conosco ou com outras pessoas, notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, fatos que presenciamos, histórias que lemos ou ouvimos, anedotas, etc. Costumamos, também, discutir muitos assuntos, dando nossa opinião ou tentando convencer alguém de nossas idéias.

Essas conversas acontecem geralmente em situações informais e, por isso, a linguagem nelas empregada é quase sempre a informal, que se caracteriza pelo uso de gírias, por interrupções (*ahh...*), pela presença de palavras que testam a atenção do locutário (*né?*, *sabe?*, *certo?*, *entendeu?*) e ainda de expressões como *então*, *aí*, *daí*, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala.

→ As atividades propostas a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias usando a variedade linguística empregada nos contos maravilhosos, isto é, a variedade padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando *ahh*;
- não empregar gíria;
- não usar *né?* nem as expressões *aí*, ou *daí*, substituindo-as por outras equivalentes, como *em seguida*, *mais tarde*, *tempos depois*, *por causa disso*, *por consequência*, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

Vamos lá?

Figura 38

(Português: Linguagens, 5ª série, p. 119)

### 6.3.3 O Cordel.

Outro gênero que é sugerido pelos PCN (Língua Portuguesa, 1998, p. 54) para a prática da escuta da linguagem oral é o cordel. Na Coleção Novo Diálogo, este gênero aparece em três momentos diversos.

No volume da 5ª série, 5º módulo, texto três: “Bimba espalhou capoeira nas praças do mundo inteiro” (2004, p. 211-214), de autoria de Bule Bule (Antônio Ribeiro da Conceição), apresentado no próprio livro didático como um escritor de literatura de cordel.

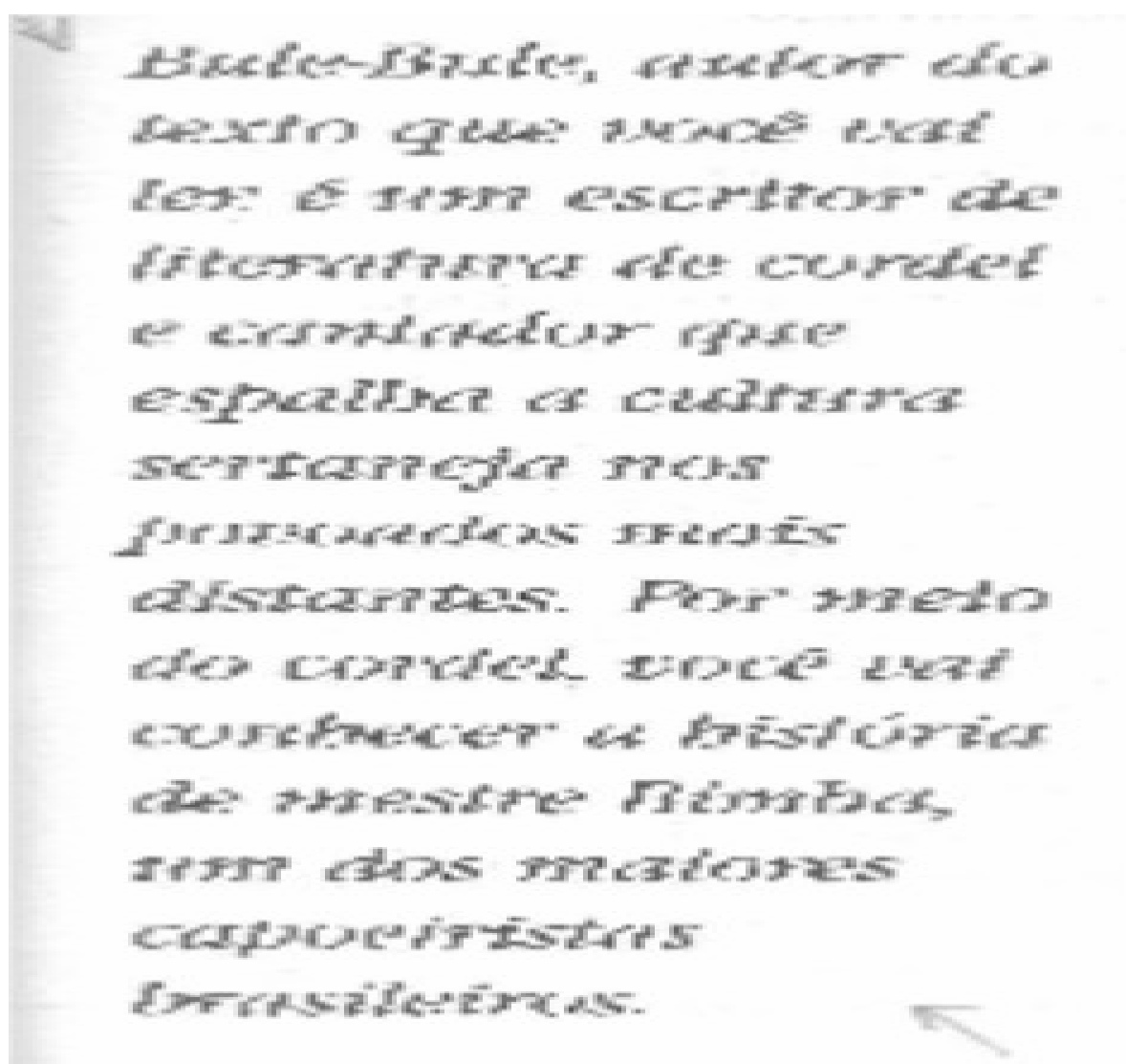


Figura 39

(Novo Diálogo, 5ª série, p. 211).

Este gênero é assim definido:

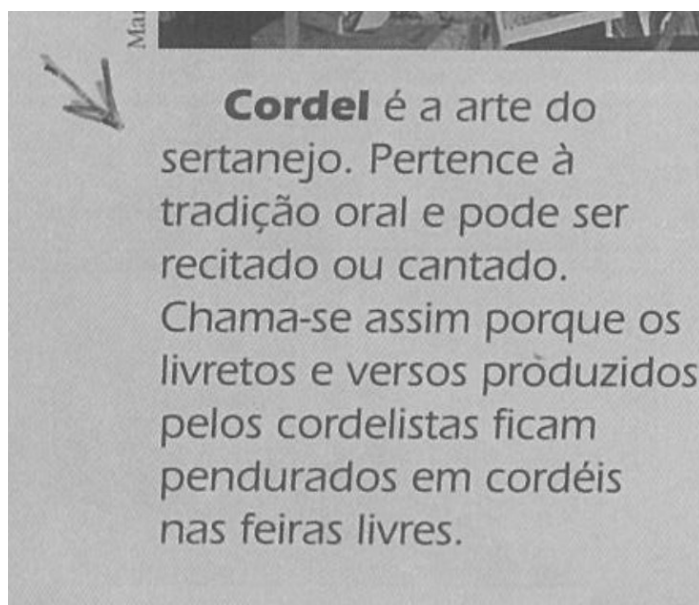


Figura 40

(Novo Diálogo, 5ª série, p. 212).

Embora os PCN sugiram que o cordel seja ouvido, motivo pelo qual uma de suas atividades propostas é o “emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário” (PCN: Língua 1998, p. 55), ele, aqui, será lido pelos alunos e a compreensão do texto focaliza o conteúdo, sem que o gênero seja analisado, em suas características peculiares, como sugere outra atividade dos PCN (Língua Portuguesa, 1998, p. 55): “identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano”.

No volume da 7ª série desta coleção, este gênero é apresentado no 1º módulo, texto dois: “Cordel adolescente, ó gente!”, de Sylvia Orthof (figura 41). Dez perguntas orientam os alunos na compreensão do texto (2004, p. 24-25), em sua maioria, focalizando o aspecto temático, com exceção da primeira e da última, que focalizam a estrutura composicional, conforme foram aqui reproduzidas:

Pergunta 01, página 24:

*O cordel é uma narrativa em versos que se inicia com uma apresentação.*

- a) Quem se apresenta ao leitor/ouvinte? Qual o seu nome e o que faz?
- b) Qual sua estratégia para atrair a atenção das pessoas para o cordel?

Leia-se a última pergunta após a figura 41 a seguir:

↘ *Você vai ler um cordel, texto da literatura popular escrito em versos rimados, declamados em praças, feiras, ruas... Este cordel narra a história de Bertulina, uma adolescente que se apaixona como tantas outras.*

↘ **Os exemplares são confeccionados artesanalmente e vendidos pendurados em cordas finas, chamadas cordéis.**



**20**

Figura 41

(Novo Diálogo, 7ª série, p. 20).

Pergunta 10, página 25:

*Quanto às características deste cordel, é possível afirmar que:*

- ( ) não é um poema narrativo.
- ( ) as primeiras estrofes apresentam quem é a narradora, o que faz e como faz.
- ( ) o primeiro verso de cada estrofe, geralmente, apresenta uma afirmação que será desenvolvida dentro da estrofe.
- ( ) as rimas ajudam a dar musicalidade e não ajudam a memorizar os versos.

O terceiro e último momento, em que o cordel é apresentado nesta Coleção “Novo Diálogo”, ocorre no volume da 7ª série, 7º módulo, texto um: “*Um gênio da Arte: Cândido Portinari*”, de Daniel Fiúza Pequeno, escritor, poeta, cordelista e artista plástico.

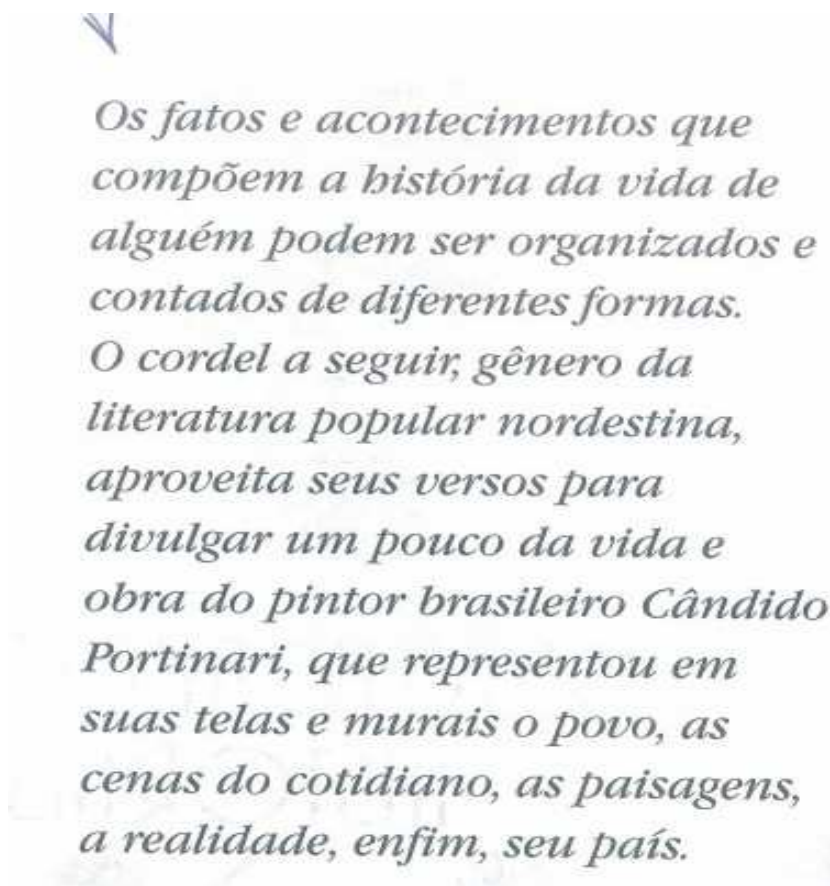


Figura 42

(Novo Diálogo, 7ª série, p. 232).

A atividade de compreensão do texto trabalha com o conteúdo e com alguns aspectos formais. Diferentemente dos outros dois momentos em que este gênero foi apresentado, desta vez os alunos são incentivados a recitá-lo em duplas, para vivenciarem o seu ritmo e sonoridade, como pode ser observado na figura 43 a seguir.

Mais uma vez, é preciso que fique bem claro para os alunos que textos escritos falados não representam a modalidade oral, porém uma oralização da escrita e o professor poderá aproveitar a oportunidade para comentar ou retomar aspectos próprios da oralidade.

**Contando e cantando**  
**O CORDEL**

*O texto que você leu pertence à tradição oral e só é possível perceber o valor da obra por completo quando recitado ou cantado.*

Forme dupla com um(a) colega. Vocês vão recitar, um(a) para o(a) outro(a), o cordel sobre Portinari para que assimilem bem a maneira como os versos são organizados, o seu ritmo e a sonoridade.

Respeite as pausas, cuide da entonação da voz, dê fluência à sua leitura. É importante que você também escute com atenção a leitura do(a) colega.

71

235

Figura 43

(Novo Diálogo, 7ª série, p. 235).

### 6.3.4 O Relato

Como mostram as tabelas 09 e 10, existem quatro momentos em que a modalidade oral também poderia ter sido trabalhada, através de relatos.

Na Coleção Novo Diálogo, no volume da 5ª série, a seção “Projeto de Redação” tem por objetivo elaborar um filme, baseado no relato de uma aventura, como mostra a figura 44 a seguir.



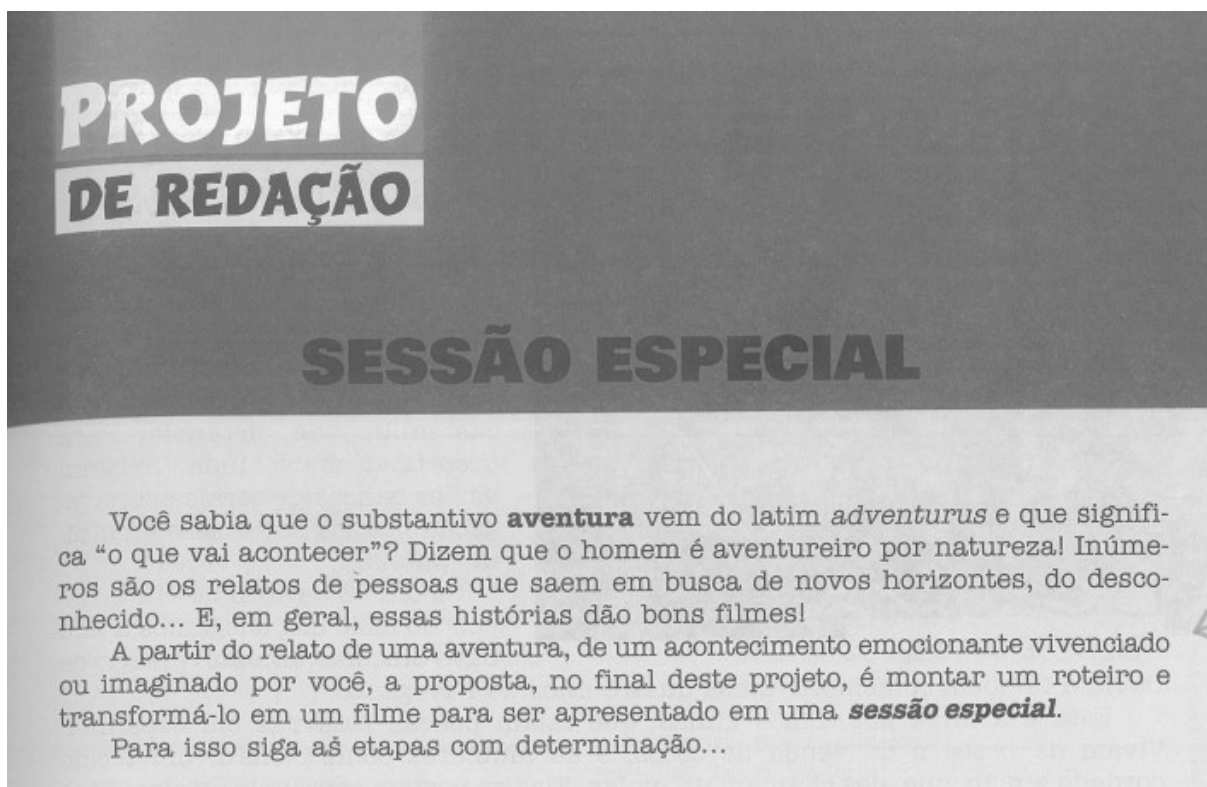


Figura 44

(Novo Diálogo, 5ª série, p. 87).

Após a leitura de um trecho do livro que relata as aventuras da família Schürmann, escrito pela própria esposa, Heloísa Schürmann, os alunos devem resgatar suas próprias lembranças de algum acontecimento que vivenciaram, completando frases dadas, para que um texto escrito seja elaborado.

Imagina-se como não seria interessante gravar/filmar os mais diferentes relatos de tantos jovens, aproveitando para focalizar aspectos característicos da modalidade oral e para, em seguida, contrastá-los com o mesmo relato na modalidade escrita. Mais uma vez, salientar a presença da re-textualização em tantos momentos da vida real.

Na seção “*Agora é a sua vez*”, os alunos são orientados a elaborar um relato de uma expedição, imaginando-se pesquisadores, após terem lido trechos do livro autobiográfico de Orlando Villas Boas (1914-2002), que conta detalhes de sua vivência entre os povos indígenas brasileiros (figuras 45 e 46).

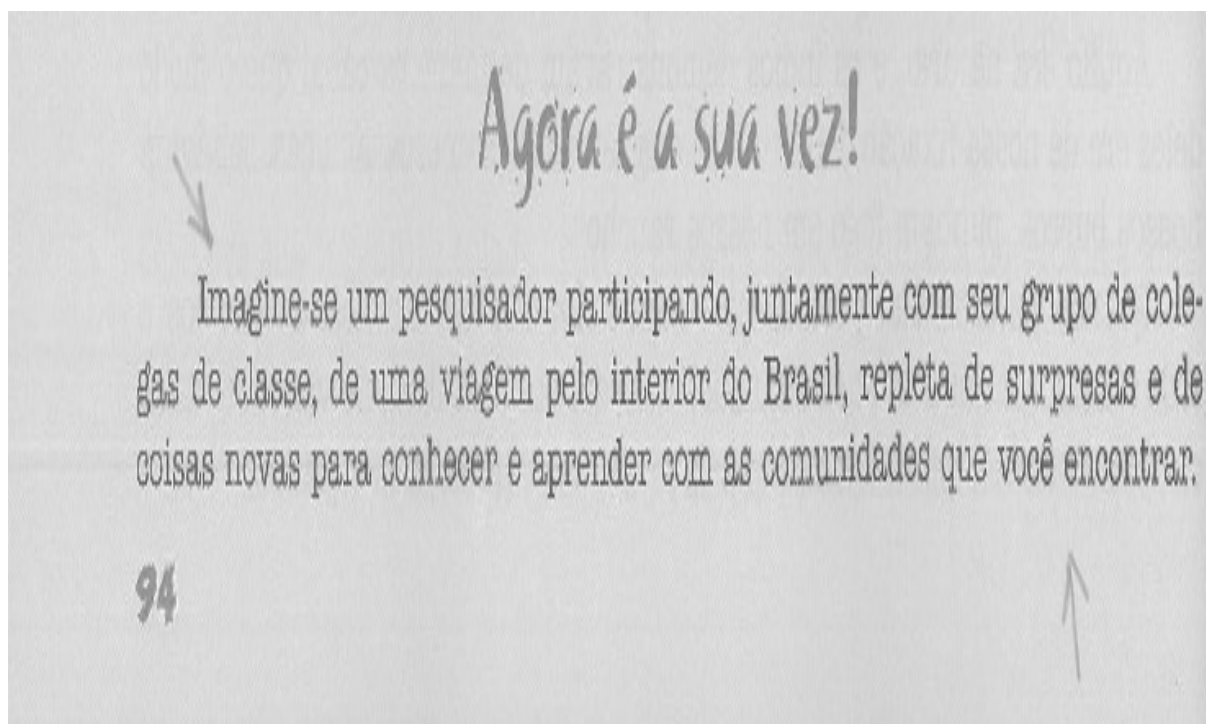


Figura 45  
(Novo Diálogo, 5ª série, p. 94).

6. Você fará um relato dos acontecimentos dessa expedição. Lembre-se de colocar, em cada etapa da viagem, alguns ingredientes que normalmente agradam aos leitores: um pouco dos riscos que enfrentaram, um tantinho de humor e um montão de emoção. Inclua outras informações que julgar necessárias, afinal você é o dono da história!

Figura 46  
(Novo Diálogo, 5ª série, p. 96).

Como as diversas etapas propostas no livro didático não focalizam relatos orais, mas apenas a preocupação com o texto escrito, para a elaboração final de um roteiro de filme, conclui-se que não há a intenção de trabalhar com a oralidade nestas unidades; todavia, fica aqui registrado todo um potencial a ser desenvolvido com esta modalidade.

**III. Cenas de uma aventura •  
mergulhando no roteiro**

Sua tarefa agora é transformar um dos textos produzidos nas etapas **Acredite se quiser** e **Pé na estrada** deste módulo em um roteiro de filme, a ser apresentado a seus colegas.

Assim, é importante que o texto elaborado por você seja não só interessante, mas também claro para ser compreendido por todos. Siga as etapas indicadas e bom trabalho!

Caro(a) aluno(a),  
Nesta etapa do projeto, há dicas que o(a) ajudarão a elaborar um roteiro para escrever a sua história.

98

Figura 47  
(Novo Diálogo, 5ª série, p. 98).

Conforme comentado anteriormente, trata-se de outra oportunidade para mostrar a oralização da escrita: em filmes e novelas os atores memorizam textos escritos, ao encenarem situações que devem simular ou retratar uma realidade.

No volume da 7ª série desta Coleção “Novo Diálogo” o objetivo dos relatos é, também, a elaboração de textos escritos: uma pessoa inesquecível (figura 48).

Todas estas propostas orientam os alunos para sua produção escrita, tanto em relação ao conteúdo, o que escrever, como em relação à estrutura do texto, o como escrever.

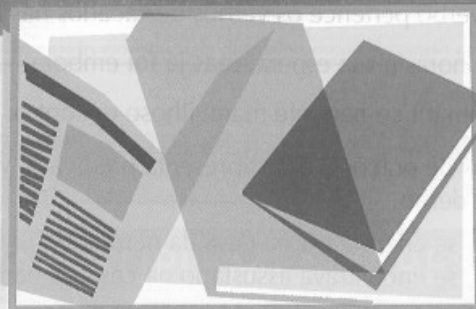
A apresentação final focaliza o desempenho oral dos alunos que poderá ser feito através de leituras, portanto, da oralização da escrita (figura 49).

Por se tratar de tema tão interessante, uma pessoa inesquecível, os relatos gravados ou filmados teriam, certamente, enriquecido esta atividade, colaborando com o entendimento, por parte dos alunos, das peculiaridades da modalidade oral.

# PROJETO DE REDAÇÃO

Coletânea

## UMA PESSOA INESQUECÍVEL



Diariamente são publicados, no mundo todo, milhares de livros, jornais, revistas, periódicos, publicações de interesse geral e específico. Essas publicações trazem diferentes textos — notícias, cartas do leitor, artigos, contos, pesquisas, relatos etc. — que têm finalidades diversas e visam a um determinado público.

Neste projeto você vai contar fatos marcantes que viveu junto de alguém muito especial, escrevendo um relato de suas memórias.

Siga as etapas...

Professor, é importante ressaltar que, na primeira etapa do projeto, o objetivo é treinar a capacidade de os alunos estabelecerem todos os elementos necessários para a produção de um texto: o que escrever, para que leitor, com qual finalidade. Mais adiante, será trabalhada a organização, a estrutura do texto.

### ... Passo a passo

- I. Quem não se comunica, se trumbica • analisando a situação de comunicação
- II. Uma pessoa especial • organizando as idéias
- III. Leituras e leitores • apresentando a coletânea

Caro(a) aluno(a),  
Antes de escrever um texto, temos de planejar detalhadamente: o que queremos dizer, para que tipo de leitor, com que finalidade. É a adequação a essas condições que definirá o tipo de texto a ser produzido.

### I. Quem não se comunica, se trumbica • analisando a situação de comunicação

Cada texto tem uma função específica e leva um tipo de mensagem ao leitor, estabelecendo comunicação com ele. Se desejamos, por exemplo, divulgar um serviço ou um produto, não temos dúvida de que devemos escrever um anúncio, que será publicado em revistas e jornais, ou em um folheto para ser distribuído onde circulam potenciais interessados nesse tipo de serviço ou produto. É, portanto, a **situação de comunicação** que nos indica que texto devemos produzir.

Figura 48

(Novo Diálogo, 7ª série, p. 38).

### III. Leituras e leitores • apresentando a coletânea

#### Montando a coletânea

1. Depois que os textos forem passados a limpo e estiverem devidamente identificados:
  - organizem os textos da coletânea em ordem alfabética.
  - escrevam o sumário e criem uma capa para o livro: título, série, quem escreveu os textos, ano.
  - escolham um colega para fazer o desenho da capa.
2. Decidam com o professor o dia e o local do lançamento e quem serão os convidados.
3. Se você desejar ler suas memórias no dia do lançamento, combine com seu professor e ensaie a leitura.

Caro(a) aluno(a),

Os textos que escrevemos podem ser lidos, dramatizados, declamados, cantados...

Chegou a hora de contar suas memórias e encantar seus leitores.

#### Como manter a platéia atenta

Quando nos dirigimos a uma platéia, devemos ter consciência de que a nossa voz está sendo usada para estabelecer comunicação com um grupo, ou seja: para que sejamos ouvidos e compreendidos.

Lêa algumas dicas que o(a) ajudarão a manter a atenção.

- Pronuncie bem cada sílaba das palavras, as letras **r** e **s** no final das palavras (gostar, espaços), os encontros de vogais e de consoantes no meio delas (vidraceiro, reino).
- Ajuste o volume da voz à situação em que se encontra. Considere o tamanho da sala, a distância entre você e a platéia, a acústica da sala, os possíveis ruídos externos.
- Varie a velocidade com que você pronuncia as palavras e o tom da voz para auxiliar na interpretação do texto: falar mais rápido ou mais alto pode passar mais emoção, falar mais devagar ou mais baixo é adequado quando se deseja transmitir paz, harmonia.
- Fale sempre voltado(a) para a platéia.

#### Lançando a coletânea *Uma pessoa inesquecível*

1. Escolham, entre os colegas, aquele que fará a apresentação do projeto. Ele deverá explicar para os convidados o objetivo do trabalho realizado por vocês, o que vocês aprenderam e o que significam os relatos sobre as pessoas consideradas *inesquecíveis*.  
Professor, após a apresentação e explicação dos objetivos do projeto por um aluno da classe, cada um dos demais poderá fazer a apresentação do próprio texto.
2. Organizem o espaço para a apresentação e arrumem os livros sobre uma mesa.
3. Reservem os lugares dos convidados especiais.
4. Caprichem na apresentação.

**Sugestão:** Professor, volte à pág. 36.

Na Coleção “Português: Linguagens”, no volume da 5ª série, o relato pessoal é trabalhado em dois capítulos da unidade quatro, apenas com o objetivo da elaboração de um texto escrito. Tais oportunidades, como tem sido proposto nesta análise, poderiam também incluir a oralidade.

No capítulo um, o tema é extremamente significativo, os episódios mais importantes da vida dos alunos, parte de uma temática maior desta unidade: descobrindo quem sou eu.

Escreva um relato pessoal, contando os episódios mais importantes de sua vida. Depois de terminado, seu relato será “publicado” num livrinho, que fará parte da exposição **Eu também faço história** proposta no capítulo **Intervalo** para ser lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados.

Siga as instruções:

- Escolha o tipo de relato que você irá produzir.
  - A história de seu nome: quem o escolheu, por que, qual é o significado dele, se há outras pessoas na família que têm o mesmo nome, se isso causa (ou já causou) algum tipo de confusão; se você tem apelido, qual, por que, etc. Professor: Se houver tempo, sugerimos pedir aos alunos as duas produções.
  - A história de seus antepassados: qual é origem deles, por que imigraram ou migraram, por quais dificuldades passaram, que episódios marcantes viveram no lugar novo que escolheram, em que trabalhavam, quantos filhos tiveram, etc.
- Planeje seu relato. Converse com seus pais, tios e avós sobre o assunto, procurando obter o maior número possível de informações.
- Comece seu relato indicando o lugar e o tempo em que aconteceram os fatos que irá relatar. Tente organizar as informações de forma a prender a atenção de seu leitor. Caracterize pessoas, lugares, objetos, etc. e procure empregar diálogo, quando possível. Lembre-se: você é o protagonista dos fatos e deve, portanto, escrever na 1ª pessoa. Não se esqueça de observar se a variedade lingüística empregada é adequada a esse tipo de gênero e ao público leitor.

**AVALIE SEU RELATO PESSOAL**

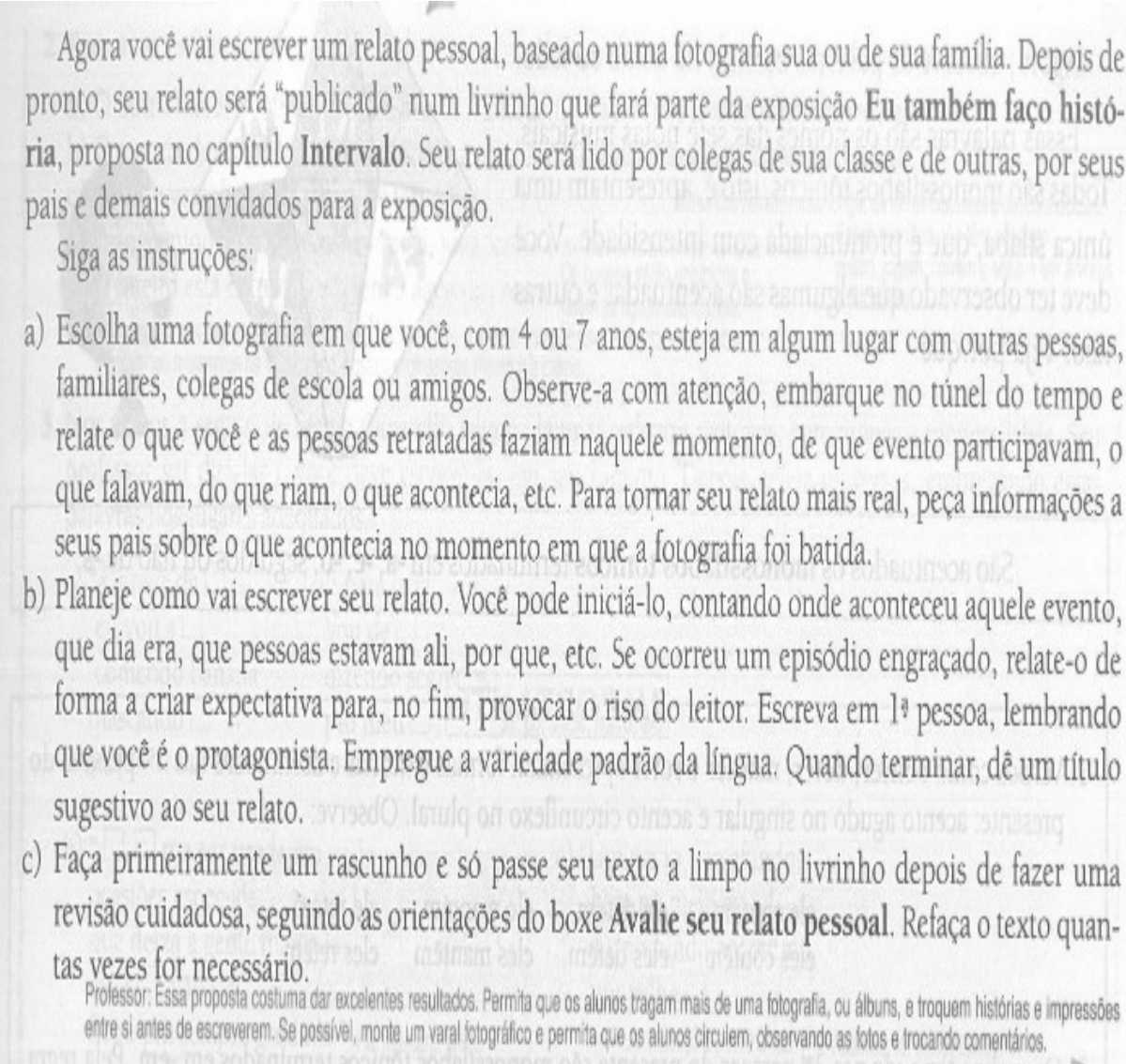
Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e espaço bem definidos, e se o narrador é protagonista. Veja se apresenta trechos descritivos e se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

**206**

Figura 50

(Português: Linguagens, 5ª série, p. 206).

No capítulo dois, o relato é baseado em uma fotografia do aluno, ou de sua família e será publicado para ser exposto na escola: outra oportunidade bem real para um relato através da oralidade e sua comparação com o relato escrito.



Agora você vai escrever um relato pessoal, baseado numa fotografia sua ou de sua família. Depois de pronto, seu relato será “publicado” num livrinho que fará parte da exposição **Eu também faço história**, proposta no capítulo **Intervalo**. Seu relato será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para a exposição.

Siga as instruções:

- Escolha uma fotografia em que você, com 4 ou 7 anos, esteja em algum lugar com outras pessoas, familiares, colegas de escola ou amigos. Observe-a com atenção, embarque no túnel do tempo e relate o que você e as pessoas retratadas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia, etc. Para tornar seu relato mais real, peça informações a seus pais sobre o que acontecia no momento em que a fotografia foi batida.
- Planeje como vai escrever seu relato. Você pode iniciá-lo, contando onde aconteceu aquele evento, que dia era, que pessoas estavam ali, por que, etc. Se ocorreu um episódio engraçado, relate-o de forma a criar expectativa para, no fim, provocar o riso do leitor. Escreva em 1ª pessoa, lembrando que você é o protagonista. Empregue a variedade padrão da língua. Quando terminar, dê um título sugestivo ao seu relato.
- Faça primeiramente um rascunho e só passe seu texto a limpo no livrinho depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu relato pessoal**. Refaça o texto quantas vezes for necessário.

Professor: Essa proposta costuma dar excelentes resultados. Permita que os alunos tragam mais de uma fotografia, ou álbuns, e troquem histórias e impressões entre si antes de escreverem. Se possível, monte um varal fotográfico e permita que os alunos circulem, observando as fotos e trocando comentários.

Figura 51

(Português: Linguagens, 5ª série, p. 225).

Esta análise mostrou que são diversos os momentos em que a oralidade poderia ter sido também contemplada, se os autores dos livros didáticos escolhidos tivessem a preocupação de trabalhar os aspectos característicos desta modalidade, em seus diversos gêneros, ou de contrastar a produção textual de um mesmo gênero em duas modalidades.

Pensar na fala e na escrita, como manifestações da linguagem humana, longe de postular a supremacia de alguma delas, pressupõe a compreensão de que ambas são “modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

A dicotomia entre estas modalidades, que persistiu por tanto tempo e ainda pode ser verificada em diversos materiais didáticos, decorre do paradigma teórico da análise imanente ao código. Partindo-se da concepção de língua que norteou toda esta pesquisa, ou seja, a de que “a língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato” (MARCUSCHI, 2003, p. 43), propõe-se que os textos orais e escritos sejam apresentados e analisados através do *continuum* tipológico, abaixo ilustrado na figura 52.

Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

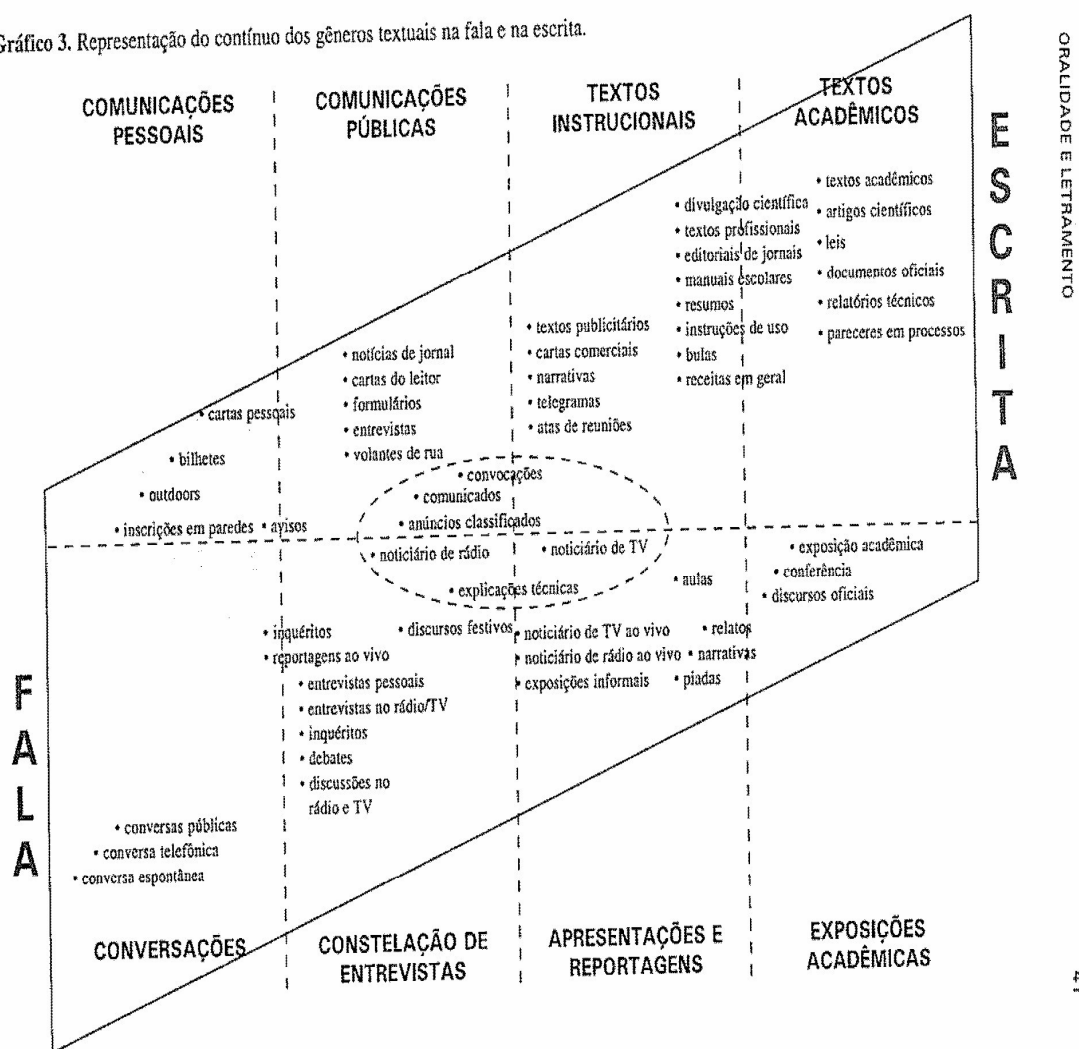


Figura 52

(MARCUSCHI, 2003, p. 41).



Conforme pode ser observado na figura 52, a fala e a escrita mantêm relações de semelhanças e diferenças quanto às estratégias de formulação que, conseqüentemente, ocasionam variações nas seleções lexicais, no estilo, no grau de formalidade etc. A conversa espontânea, por exemplo, localizada no canto inferior do gráfico, constitui o gênero prototípico da modalidade oral, enquanto textos acadêmicos e científicos são gêneros prototípicos da escrita. Mas os bilhetes, que são gêneros escritos, trazem diversas características atribuídas equivocadamente apenas à modalidade oral, como a informalidade, o não planejamento, a dialogicidade. Da mesma forma, discursos oficiais, gêneros orais, estariam muito mais próximos das características atribuídas à modalidade escrita, na visão dicotômica, como o planejamento, a formalidade, a forma monologada. Existe, sim, entre os diversos gêneros, orais e escritos, uma “diferenciação gradual ou escalar” (MARCUSCHI, 2003, p. 43) e tais diferenças só podem ser consideradas através dos usos e não do sistema lingüístico, pois o funcionamento lingüístico depende das mais variadas condições de produção.

Os gêneros analisados nas duas coleções escolhidas, “o debate” e “a exposição oral” são, portanto, gêneros mistos ou híbridos, não só porque também fazem uso da modalidade escrita, realizam um planejamento prévio, como não seguem as estratégias de processamento de um texto oral, o qual apresenta uma sintaxe interativa. Marcuschi (2003) salienta que a existência de gêneros híbridos não é tratada pelos manuais de Língua Portuguesa e representou alguns gêneros mistos dentro do balão no contínuo tipológico (figura 52), onde a produção (a concepção discursiva) e o meio são de modalidades diversas.

Concluindo, o maior ou menor grau de planejamento, formalidade, contextualização, implicitude, distanciamento, dialogicidade, não depende da modalidade (oral ou escrita), mas da “atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar de sistema lingüístico” (MARCUSCHI, 2003, p. 42).

Como na vida diária os seres humanos falam muito mais do que escrevem e falam nas mais variadas situações, informais/formais, privadas/públicas, é na sala de aula que os jovens aprendizes devem ser expostos aos mais diversos gêneros, pois só os vivenciando, poderão se tornar capazes de utilizar apropriadamente sua língua nas mais variadas oportunidades de comunicação.

## 7 CONCLUSÕES

Partiu-se do problema abordado por diversos autores, que foram referências significativas para a fundamentação desta pesquisa, como Marcuschi (2001), Castilho (2003), Dionísio (2001), Barbosa (2005), Melo e Cavalcanti (dec. 2000), dentre outros, quanto ao insuficiente trabalho realizado em sala de aula com a modalidade oral, limitada, na maioria das vezes, a uma troca de idéias entre os alunos. Com base em uma vasta literatura sobre este tema, pretendeu-se provar, inicialmente, a hipótese de que os livros didáticos que constituem os *corpora* desta pesquisa, embora recentemente publicados (2002 e 2004), continuam tratando a modalidade oral de maneira muito restrita.

Este aspecto já pôde ser imediatamente observado no sumário de cada volume das duas coleções, o que foi registrado na segunda etapa que precedeu à análise dos dados, conforme mostram as tabelas de 01 a 08. São diversos os gêneros solicitados como produção textual, sempre a partir da leitura e compreensão de textos representativos do gênero focalizado. Contudo, a grande maioria destes gêneros pertence à modalidade escrita, em sua variedade padrão culta, como se pode verificar nas mesmas tabelas, acima mencionadas.

Os gêneros orais contemplados não ocorreram em todas as séries das duas coleções escolhidas, como é a proposta lançada por Rojo (2005 p. 35): “[...] gêneros de cada um dos domínios devem ser trabalhados em cada série do Ensino Fundamental, prevendo-se uma progressão didática em cada domínio [...]”. Como se sabe, Dolz e Schneuwly (1996), que também fazem a mesma proposta, agrupam os gêneros textuais em cinco domínios: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, o instruir ou prescrever.

Este mesmo pensamento da realização de uma progressão didática é encontrado em Barbosa (2005, p. 171) que reconhece a importância deste procedimento, conforme citação abaixo:

Dessa forma, o interessante seria que, em todas as séries do Ensino Fundamental, gêneros orais e escritos pertencentes a diferentes agrupamentos fossem trabalhados mais aprofundadamente. Isso implicaria, por exemplo, trabalhar com gêneros da ordem do argumentar desde as séries iniciais e não somente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Na Coleção “Português: Linguagens” esta capacidade de argumentação aparece na 6ª série, 2ª unidade, capítulo 02 – Texto argumentativo: verdade e opinião (tabela 02); na 7ª série, 2ª unidade, capítulo 03 – A crônica argumentativa (tabela 03). Estes momentos contemplam a modalidade escrita.

É na última unidade da 7ª série que o gênero oral “o debate regrado público” é realizado em três diferentes capítulos, sendo a primeira vez em que um gênero oral é apresentado nesta coleção. Corroborando com a observação feita por Barbosa (2005, p. 171), de que os gêneros da ordem do argumentar são trabalhados, geralmente, nas séries finais, nesta coleção, como foi colocado, o debate é trabalhado na 7ª série e o texto argumentativo escrito, na 8ª série, unidades 03-04, conforme mostra a tabela 04.

Nenhum gênero oral foi proposto na 5ª ou na 6ª séries. A oralidade é enfocada na 7ª série, como já foi mencionado, com o debate regrado público (tabela 03) e na 8ª série, com o seminário, 4ª unidade, capítulo 03 (tabela 04).

Já na Coleção “Novo Diálogo”, a modalidade oral é contemplada na 6ª série, 5º módulo, com a exposição oral (tabela 06), na 7ª série, 3º módulo, com o plenário (tabela 07) e na 8ª série, 2º módulo, com o debate ao vivo (tabela 08).

Quanto ao aspecto da argumentação que Barbosa (2005) considera ausente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esta coleção é um típico exemplo, pois apenas na 7ª série, com o plenário e na 8ª série, com o debate ao vivo, os alunos farão uso de argumentos na modalidade oral.

Diante do que foi aqui exposto, pode-se concluir que a primeira hipótese levantada pôde ser constatada: os livros didáticos que constituem os *corpora* desta pesquisa, embora recentemente publicados (2002 e 2204), continuam tratando a modalidade oral de maneira muito restrita, não existe, realmente, uma progressão didática na abordagem dos gêneros orais.

A segunda hipótese desta pesquisa pressupunha que a língua falada nos Livros Didáticos de Português (LDP) ainda não seria tratada através do conceito de gêneros textuais, o que impediria o desenvolvimento dos alunos quanto a sua capacidade comunicativa em contextos mais formais.

Observando a listagem das atividades de produção textual nas duas coleções, através das tabelas 01-08, verifica-se que a proposta de trabalho com a oralidade é, ainda, apenas uma tentativa inicial, reconhecendo-se que os gêneros escolhidos fazem parte dos gêneros orais propostos pelos PCN (1998, p. 54), que sugerem para a prática da escuta da linguagem oral: cordel, “causos” e similares, texto dramático, canção, comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, exposição, seminário, palestra e propaganda; já para a prática de produção de textos orais os PCN (1998, p. 57) sugerem: canção, textos dramáticos, notícia, entrevista, debate, depoimento, exposição e seminário.

É necessário fazer aqui duas observações: a primeira que, ao proporem o debate regrado público, a exposição oral, o plenário e o seminário, as duas coleções analisadas estão tratando a oralidade através do conceito de gêneros textuais, seguindo a orientação dos PCN e dos autores que estudam este tema; a segunda, que, ao incluírem o texto dramático, a canção, a notícia, como gêneros orais, os PCN deixam de fazer a distinção entre o que vem a ser gêneros orais e o que se constitui em apenas uma oralização da escrita, como é o caso destes últimos. O texto dramático, a canção e a notícia são gêneros escritos que, memorizados, são levados ao público através da voz.

Além destas considerações referentes às duas hipóteses levantadas no início desta pesquisa, a análise do tratamento dado à oralidade nas duas coleções escolhidas buscou respostas a três questionamentos que se constituíram os objetivos específicos.

Quanto ao primeiro, verificar se o texto falado é o ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem nos LDP utilizados, concluiu-se que não, pois nas cinco atividades representativas da modalidade oral (o seminário e o debate regrado público na Coleção “Português: Linguagens” ; a exposição oral, o plenário e o debate ao vivo na Coleção “Novo Diálogo” ) o ponto de partida é o texto escrito, quer nas informações sobre as características do gênero, quer nas leituras que dão fundamento ao tema abordado (vide anexo).

Embora a modalidade escrita seja parte integrante de gêneros secundários, como os gêneros orais acima citados o são, aos alunos não foi dada a oportunidade de ouvirem a realização dos gêneros e, assim, poderem ter um modelo inicial, no qual se pudessem basear para sua futura produção.

Quanto ao segundo objetivo, analisar se a modalidade falada é tratada a partir do *continuum* tipológico dos gêneros textuais, concluiu-se que não, pois nenhuma informação deste *continuum* é fornecida. Os estudos lingüísticos mais recentes enfocam a importância deste *continuum* porque é através dele que a visão dicotômica da língua (fala *versus* escrita), que perdurou por tanto tempo, vem a ser modificada. Portanto, ao se trabalhar com os gêneros orais formais e públicos, necessário se faz conscientizar os aprendizes sobre as semelhanças e diferenças das duas modalidades, o que é consequência do gênero a ser utilizado, que, por sua vez, é consequência da situação de produção, dos interlocutores, do que precisa ser dito.

Conforme foi sugerido em diversos momentos desta análise, um cotejo entre um mesmo gênero, realizado em duas modalidades, seria bastante ilustrativo e pertinente.

Quanto ao terceiro objetivo, observar se as atividades propostas para a produção de textos orais se limitam à troca de idéias, ou se também contemplam as características do gênero em questão (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), foi verificado que existe a preocupação por parte dos autores dos LDP das duas coleções escolhidas em oferecer aos alunos tais características para que possam produzir os seus próprios textos em um determinado gênero (oral/escrito). A diferença verificada foi na quantidade de detalhes fornecidos para o trabalho com a modalidade oral.

Enquanto algumas atividades apresentaram apenas informações básicas quanto ao conteúdo temático, a estrutura composicional e ao estilo, sobretudo nas séries menos avançadas, outras já dispuseram de maior riqueza quanto aos mesmos aspectos.

Outro ponto ao qual esta pesquisa esteve bastante atenta foi em relação aos traços intrínsecos à oralidade, ou seja, os fenômenos prospectivos (hesitações, interrupções) e os retrospectivos (repetições, correções, paráfrases). Nem os autores das duas coleções analisadas os contemplaram, nem os PCN os propuseram, bem como vários dos autores que sugerem um trabalho em sala de aula com os gêneros orais formais públicos. Dos autores consultados para o desenvolvimento desta pesquisa, o estudo destes aspectos pode ser encontrado em alguns deles: Castilho (2003), Hilgert (2003), Urbano (2003), Jubran e Koch (2006), Marcuschi (2003, 2006), Melo e Cavalcanti (dec. 2000).

Indubitavelmente, o estudo destes fenômenos prospectivos e retrospectivos pode se tornar bastante complexo, porém, o que fica aqui proposto é que, gradativamente, em todas as séries do Ensino Fundamental, não apenas exista uma progressão didática quanto aos gêneros trabalhados, mas também, paralelamente, alguns destes fenômenos possam ser mostrados, como parte integrante da modalidade oral, ocorrendo em maior ou menor frequência a depender da situação comunicativa e do gênero adotado.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com todos os profissionais da área do ensino da Língua Portuguesa, interessados em oferecer aos alunos não apenas conceitos teóricos dos fenômenos lingüísticos estudados, mas também torná-los reflexivos e críticos, vivenciando em sua realidade escolar diversos gêneros textuais, pois a comunicação humana se dá, principalmente, através de textos orais e escritos. A freqüente e gradativa exposição aos e prática dos diversos gêneros textuais privados e públicos, informais e formais permitirá aos alunos do Ensino Fundamental desempenharem seu papel de falantes e escritores em suas mais diversas situações de comunicação: pessoal, social, acadêmica e profissional.

## REFERÊNCIAS

- BAHKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- BAHKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETTI, Dino: **Fala e escrita em questão**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística: I. objetos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETTI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.
- BELINE, Ronald. A variação lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística: I. objetos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Teresa. **Novo diálogo** (5ª– 8ª Séries). São Paulo: FTD, 2004.
- BENTES, Anna Christina. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BENVENISTE, Emile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Emile. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).
- CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza de Cochar. **Português: linguagens** (5ª - 8ª Séries). 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha; SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza. Interrupção. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François. Relato da Elaboração de uma seqüência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à lingüística: objetos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Considerações sobre a Lingüística de Texto**. Salvador, 2005. Universidade Federal da Bahia-UFBA.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETTI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

HOFFNAGEL, Judith Chamblis. Entrevista: uma conversa controlada. In: MACHADO, Anna Raquel; DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (2ª tiragem 2006).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, Anna Raquel; DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de re-textualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Curso de Lingüística de Texto**. Texto mimeografado de palestra proferida na Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. Texto mimeografado. Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal da Paraíba, [ca. 2000].

OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da Lingüística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.



PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Joana Plaza: Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (3a. tiragem julho 2002).

RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de Oliveira; URBANO, Hudinilson. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETTI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETTI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

WEEWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola, 2002.

**ANEXOS**