



## Os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa

### *Oral genres in Portuguese language textbooks*

Elizete Rodrigues de Araujo\*  
Patrícia Sousa\*\*  
Maria Aparecida Resende Ottoni\*\*\*

Recebido em: 22/11/2021

Aprovado em: 08/12/2021

Publicado em: 31/12/2021

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma análise documental, de natureza descritivo-interpretativa, de como os gêneros orais são trabalhados nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do 6º ano do Ensino Fundamental das seis coleções aprovadas no PNLD de 2020. O presente estudo justifica-se pela importância dos gêneros orais nas diferentes práticas sociais, o que é materializado em diferentes obras e documentos oficiais, como na BNCC, em que a oralidade é destacada como um dos quatro eixos para o ensino de LP. Além disso, justifica-se por tomar como material de análise a principal ferramenta de trabalho de grande parte dos docentes das escolas públicas brasileiras: o livro didático. Essa pesquisa embasou-se em estudos sobre os gêneros do discurso e sobre as abordagens de gênero no ensino, especialmente dos gêneros orais (BAKHTIN, 2000; BUNZEN, 2004; BEZERRA, 2015, 2020; TRAVAGLIA, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; TRAVAGLIA et al, 2017; CAVALCANTI; DIONÍSIO, 2015; DELL'ISOLA, 2012; FERREIRA, 2019; MARCUSCHI, 2003; SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

**Palavras-chave:** Gêneros orais; BNCC; Livros didáticos de Língua Portuguesa; PNLD.

**ABSTRACT:** This work aims to present the results of a descriptive-interpretive documentary analysis of how oral genres are worked on in Portuguese Language textbooks (LDLP) of the 6th year of Elementary School of the six collections approved in the 2020 PNLD. The present study is justified by the importance of oral genres in different social practices, which is materialized in different works and official documents, such as in the BNCC, in which orality is highlighted as one of the four axes for the teaching of LP. Furthermore, it is justified by taking as material for analysis the main working tool of most teachers in Brazilian public schools: the textbook. This research was based on studies on discourse genres and on genre approaches in teaching, especially on oral genres (BAKHTIN, 2000; BUNZEN, 2004; BEZERRA, 2015, 2020; TRAVAGLIA, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; TRAVAGLIA et al, 2017; CAVALCANTI; DIONÍSIO, 2015; DELL'ISOLA, 2012; FERREIRA, 2019; MARCUSCHI, 2003; SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

**Keywords:** Oral genres; BNCC; Portuguese language textbooks; PNLD.

\* Mestranda do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é professora da Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: belezete@gmail.com

\*\* Mestranda do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é professora da Educação Básica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). ORCID: 0000-0002-0935-2059. E-mail: pat.costa.sousa@gmail.com

\*\*\* Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade, pela Universidade de Brasília (2007). Professora associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFU). ORCID: 0000-0003-3674-3407. E-mail: cidottoni@gmail.com.

## Introdução

Este trabalho é fruto das atividades e estudos desenvolvidos no primeiro semestre de 2021 na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Resende Ottoni no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Uberlândia. Nesta disciplina, perpassamos pelas principais abordagens de gêneros como a sociossemiótica, a sociorretórica e a sociodiscursiva e analisamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual recomenda que o ensino de Língua Portuguesa seja realizado por meio de gêneros discursivos/textuais.

A motivação para este trabalho surgiu da necessidade, enquanto professoras atuantes no ensino de Língua Portuguesa, de constatarmos se, de fato, os gêneros orais, equiparados aos gêneros escritos, pela BNCC, assumiram essa relevância também nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), posto que muitas vezes esses gêneros são relegados a segundo plano em sala de aula e nos materiais didáticos de apoio ao/ à professor/a. Assim, o presente estudo justifica-se pela importância dos gêneros orais nas diferentes práticas sociais, o que é materializado em diferentes obras e documentos oficiais, como na BNCC, em que a oralidade é destacada como um dos quatro eixos para o ensino de LP. Além disso, justifica-se por tomar como material de análise a principal ferramenta de trabalho de grande parte dos docentes das escolas públicas brasileiras: o livro didático.

Nosso objetivo é apresentar os resultados da análise de como os gêneros orais são trabalhados em LDLP do PNLD do Ministério da Educação (MEC), o qual é responsável pela escolha, compra e distribuição de materiais didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras por um período de quatro anos. Para tanto, faremos uma análise documental de natureza descritivo-interpretativa dos livros destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, das seis coleções de LDLP aprovadas no PNLD de 2020, com utilização validada de 2020 a 2023. Tendo em vista o objetivo do trabalho, excetuando as considerações iniciais e finais, apresentamos este estudo em três partes. Na primeira, tecemos considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros orais, sobre os gêneros orais e sobre algumas das abordagens de gênero discursivo/textual<sup>1</sup>. Na segunda parte, discorreremos sobre a metodologia utilizada e apresentamos o roteiro proposto

---

1 Assumimos aqui essa designação para facilitar o entendimento tanto do caráter textual como discursivo do gênero, embora a maioria dos autores aos quais nos referimos adotem o termo “gênero” sem designação, o que não exclui nenhum dos dois aspectos apontados.

pela docente responsável pela disciplina e que foi seguido por nós no desenvolvimento deste estudo. Na terceira parte, apresentamos os resultados da análise da presença dos gêneros orais nos LDLP selecionados.

### **O ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros orais**

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, por muitos anos pautado em práticas tradicionais que valorizavam o estudo da gramática desvinculado das práticas discursivas, assume, primeiramente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e, mais recentemente, com a publicação da BNCC, um olhar voltado para uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67), com vistas a tornar a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A BNCC é um dos principais documentos norteadores do ensino e definidores das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação do Brasil. O ensino de Língua Portuguesa, à luz da BNCC, leva em consideração as transformações das práticas de linguagem em consequência das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e o funcionamento da linguagem nas práticas sociais. Assim, em conformidade com o que já se preconizava nos PCN “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 66). Nessa perspectiva,

[...] ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.67-68)

Desse modo, percebemos claramente que as formas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa dão lugar, pelo menos no que se refere aos pressupostos deste documento que rege a Educação Básica brasileira, a um ensino da língua e de outras semioses com foco no seu uso contextualizado nas práticas sociais, o que inclui não somente os gêneros escritos como também os orais.

### **O gênero oral**

Como já mencionado, a oralidade aparece na BNCC como um dos quatro eixos previstos para o ensino de Língua Portuguesa:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos [...]). (BRASIL, 2018, p.71)

### Esse eixo da oralidade

compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p.78-79)

Diante de tamanha importância assumida no principal documento norteador da prática escolar brasileira e, considerando-se que nesse mesmo documento, como observado anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa pauta-se na centralidade do texto e do gênero discursivo/textual, precisamos aqui especificar a definição de gênero oral que adotamos. Para isso, recorremos à proposta do Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI)<sup>2</sup>, liderado pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Segundo a proposta dos membros desse grupo, gênero oral

é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. (TRAVAGLIA *et al*, 2017, p.17)

Sendo assim, a simples oralização (vocalização) de um texto escrito, não o torna um gênero oral (Cf. MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 68 *apud* TRAVAGLIA *et al*, 2017, p.17). Quanto à caracterização dos gêneros orais, propomos uma adaptação aos parâmetros que Travaglia *et al* (2017, p. 21-22) utilizam para as categorias de texto, pautados na caracterização de gênero de Bakhtin (2000, p. 280). Deste modo, temos o seguinte quadro:

<sup>2</sup> O PETEDI foi criado em 2000, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, e teve suas atividades encerradas em 2019. O PETEDI se dedicou ao estudo dos textos e discursos a partir de perspectivas teóricas diversa e seu último projeto foi voltado ao estudo dos gêneros orais.

Quadro 1 – Parâmetros para a caracterização de gêneros, incluindo os gêneros orais

a) Conteúdo temático;
b) Estrutura composicional;
c) Objetivos e funções sociocomunicativas da categoria;
d) Características da superfície linguística (o que Bakhtin chamou de estilo);
e) Condições de produção e esferas sociais ou comunidades discursivas;
f) Elementos específicos da língua oral (entonação, altura da voz, tom, etc);
g) Multimodalidade (gestos, expressões faciais, músicas, atitudes e posturas corporais, etc.)

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Travaglia *et al* (2017)

Feitas a definição e a caracterização do gênero oral e considerando-se que as crianças, em sua grande maioria, desde cedo desenvolvem o domínio oral, antes mesmo de ler ou escrever, pairam algumas dúvidas sobre como aperfeiçoar essa prática na escola e, sobretudo, quais gêneros orais trabalhar em sala de aula.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.175), “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, principalmente reguladas por restrições exteriores”. Assim, traçando um paralelo entre o que estes dois autores propõem sobre os gêneros orais e aquilo que Bakhtin (2000) expressa em relação aos gêneros primários e secundários, vemos que o papel da escola é o de propiciar ao aluno condições de transitar entre os diversos gêneros discursivos/textuais: dos mais simples aos mais complexos, sejam orais ou escritos. Isso é muito importante, visto que os gêneros discursivos/textuais refletem o modo de agir e interagir em sociedade.

### **O gênero discursivo/textual e suas principais abordagens no ensino**

O gênero discursivo/textual é definido por Bakhtin (2000, p. 280) como “tipo relativamente estável de enunciado”, constituído “não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, por sua construção composicional”, que reflete as mais diversas situações de linguagem (oral ou escrita), considerando todas as atividades humanas. Por essa definição e, sobretudo, levando-se em consideração que o gênero discursivo/textual é composto por elementos que envolvem aspectos concretos da linguagem, utilizados em situações reais de comunicação, e ainda de forma contextualizada,

custou-nos acreditar que práticas que focam o ensino por meio de gêneros tenham demorado tanto tempo para constarem em documentos oficiais de ensino aqui no Brasil.

Sem entrar no mérito dos motivos que levaram a essa dificuldade, afinal esse não é o propósito deste estudo, daremos ênfase aqui ao apontamento de caminhos para o trabalho com gêneros discursivos/textuais. Desse modo, faz-se necessário um breve resumo sobre as três principais abordagens do ensino de gêneros discursivos elencadas por Bunzen (2004). A primeira é a “Escola de Sidney”, uma proposta para práticas de letramento em língua materna baseadas em postulados da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Halliday e no ciclo de ensino de gêneros proposto por Jim Martin e Joan Rothery das décadas de 70 e 80, o qual é constituído de quatro estágios: 1) negociando campo; 2) desconstrução; 3) construção conjunta e 4) construção independente. Esta abordagem trabalha o gênero de forma holística e transdisciplinar e enfatiza o protagonismo estudantil.

A segunda abordagem é a “Escola de Genebra”, com o interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros. Essa abordagem centra-se na diversificação dos textos e nas relações desses com os elementos sócio-históricos que os constituem e propõe um trabalho por meio de sequências didáticas de ensino, nas quais há a apresentação da situação e a produção inicial, até se chegar à produção final. Além disso, as sequências didáticas enfatizam a progressão no ensino dos gêneros, de modo que um mesmo gênero é estudado em vários anos numa crescente em termos de abordagem e complexidade. Sob esse viés, o gênero desempenha um papel de “mega-instrumento” (SCHNEUWLY, 2004 *apud* BEZERRA, 2020) de linguagem, uma vez que vai “permitir uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997 *apud* BUNZEN, 2004, p. 230). Esta é a abordagem mais difundida no Brasil, a ponto de se reconhecer aqui uma “escola brasileira de ISD” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018; CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018 *apud* BEZERRA, 2020).

A “Escola norte-americana” ou “Nova Retórica” aparece como terceiro modelo e tem como principais representantes Caroline Miller e Charles Bazerman. Essa abordagem não apresenta uma forma explícita de se trabalhar com gênero, o qual é visto como forma de “ação social” (MILLER, 1984 *apud* BUNZEN, 2004), e a preocupação é maior com a redefinição do próprio conceito de gênero, de modo que o contexto e o uso são priorizados em relação à forma. Assim, a ênfase se dá em questões sociais e culturais e não em aspectos linguísticos dos gêneros.

Portanto, considerando o conceito de gênero discursivo/textual e suas principais abordagens, voltamos nossa atenção para a pergunta de Travaglia (2011): “O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?”.

### **O gênero como objeto de ensino**

Sabemos que a resposta para a questão levantada no tópico anterior não é tão simples, visto que Travaglia (2011) acredita que para que haja efetivamente um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros discursivos/textuais é necessário responder às questões levantadas por ele em seu artigo. Somado a isso, quando se pretende trabalhar com gêneros na escola, é necessário que se faça uma reflexão acerca do próprio conceito de “gênero” (TRAVAGLIA, 2011). A definição bakhtiniana, discutida anteriormente, permeia as três principais abordagens aqui tratadas, sem contar que é a que se se faz presente na BNCC.

Outra questão apontada por Travaglia (2011, p. 513) relaciona-se à escolha dos gêneros a serem trabalhados na escola, já que estes aparecem em grande número na sociedade e, levando-se também em consideração que o domínio de sua produção está diretamente atrelado ao desenvolvimento da competência discursiva do usuário da língua, essa escolha também acaba se tornando um tanto quanto difícil.

Para facilitar, este autor propõe seis critérios os quais apresentamos a seguir e sobre os quais devemos refletir nessa escolha:

- a) Trabalhar tanto com gêneros orais quanto com gêneros escritos, dando a eles importância igual;
- b) A utilização que o aluno necessariamente fará de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão;
- c) Trabalhar com os gêneros de ocorrência mais frequente e/ou constante na vida das pessoas;
- d) Trabalhar com textos tanto de uso privado, quanto com os de uso público, observados os demais critérios;
- e) Tendo em vista a plena participação na sociedade letrada, deve-se optar por textos de gêneros que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem”;
- f) E finalmente, lembrando que os tipos são as categorias de textos que compõem os gêneros, trabalhar com tipos que em nossa pesquisa chamamos de fundamentais porque entram na composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros. (TRAVAGLIA, 2011, p. 513)

Travaglia também ressalta que, mesmo com tais critérios, o ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros envolve uma série de questões e está longe de ser algo claro e definido, pois inclui também reflexões acerca de aspectos como as categorias de texto e os tipos de abordagem teórico-metodológicas sobre metalinguagem ou termos epilinguísticos no ensino.

## Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo, seguimos, como passo a passo, o roteiro, para análise de livros didáticos, sugerido pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, ministrante da disciplina em questão, o qual reproduzimos a seguir.

Quadro 2 – Roteiro para análise de livros didáticos

1. Selecionar o/s livro/s.
2. Analisar o texto inicial direcionado para o professor e investigar se há vinculação a uma abordagem de gênero específica ou a várias. Observar se essa vinculação se concretiza nas questões propostas para o trabalho com os gêneros.
3. Observar se os gêneros são tomados como objeto de ensino, em conformidade com o que defende Travaglia (2011).
4. Selecionar um foco como, por exemplo, gêneros orais, gêneros constituídos pelo verbal e imagético, gêneros do campo literário ou do jornalístico, gêneros do humor...
5. Considerando seu foco, ver quantos e quais gêneros foram incluídos;
6. Ver se são nomeados e se são incluídos na íntegra ou não;
7. Investigar qual designação é usada: gênero textual, gênero de texto, gênero discursivo, gênero do discurso, gênero, gênero textual/discursivo, gênero discursivo/textual ou outra. Investigar ainda se é seguido um padrão em todo o documento e se há justificativa para a adoção de determinada nomenclatura.
8. Analisar se são propostas atividades para o trabalho com os exemplares de gêneros, se são incluídos apenas para leitura, etc.
9. Analisar a natureza das questões propostas: análise linguística, semiótica, leitura, produção, leitura e produção ou... Quantificar os dados e ver o que predomina;
10. Ver se a junção do verbal e do não verbal é explorada na abordagem de gêneros constituídos por esses modos de significação.
11. Investigar se as especificidades do gênero são contempladas.
12. Investigar, baseando-se no texto de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), se as questões materializam um trabalho com texto ou com o gênero.
13. Investigar se há algum dos equívocos apontados por Bezerra (2015) e discutir sobre eles.

Fonte: Roteiro elaborado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni na disciplina Gêneros Discursivos e/ou Textuais nas Práticas Sociais, no Programa Mestrado Profissional em Letras.

Como já exposto, escolhemos analisar o livro do 6º ano do Ensino Fundamental das seis coleções de LDLP aprovadas pelo PNLD, em 2020, totalizando seis livros. Na tabela a seguir, estão elencados os títulos das seis coleções, a quantidade de livros do 6º ano

distribuída no Brasil, a porcentagem correspondente a essa quantidade e o código que utilizamos na análise para fazermos referência a cada livro.

Tabela 1 – LDLP – EF – Anos Finais – aprovados pelo PNLD-2020

Código	Título	Quant.de exemplares	%
LD1	Apoema	184.579	6%
LD2	Geração Alpha Língua Portuguesa	496.626	18%
LD3	Português: conexão e uso	383.144	14%
LD4	Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	674.460	24%
LD5	Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem	211.563	7%
LD6	Tecendo Linguagens	869.037	31%

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de FNDE – 2020.

Na sequência, escolhemos nosso foco – os gêneros orais – e procedemos à análise, em conformidade com o roteiro apresentado e com base nos textos estudados na disciplina. Inicialmente selecionamos nosso objeto de análise, com a opção pelos livros didáticos, pela importância deste material pedagógico no contexto da educação pública brasileira. Em seguida, verificamos a visão geral sobre gênero que consta do manual do professor e se essa visão é realmente contemplada no material didático proposto para o/a aluno/a. Em um momento posterior, a análise foi direcionada para o foco deste trabalho, ou seja, os gêneros orais, verificando-se as questões do roteiro, quase sempre, pela ordem em que estas aparecem. Neste estudo, realizamos uma análise documental de natureza descritivo-interpretativa.

### Resultados da análise da presença e da abordagem dos gêneros orais em LDLP

Após a **seleção dos livros**, a saber, os exemplares do 6º ano das seis coleções do PLND de Língua Portuguesa, mencionadas na seção anterior, que constitui o *corpus* deste trabalho, procedemos à análise aqui relatada.

Em se tratando da **vinculação à uma abordagem de gênero específica**, por meio da leitura do texto inicial de cada livro, direcionado para o professor, constatamos que em todos os livros didáticos há uma vinculação à abordagem sociodiscursiva de gêneros, da Escola de Genebra. De tal modo, essa vinculação se concretiza na proposta de trabalho com os gêneros por meio de sequências didáticas, ainda que incompletas em alguns dos manuais analisados.

Na análise, também **investigamos qual designação é usada nos livros**: gênero textual, gênero de texto, gênero discursivo, gênero do discurso, gênero, gênero textual/discursivo, gênero discursivo/textual ou outra; se é seguido um padrão em todo o documento e se há justificativa para a adoção de determinada nomenclatura. No quadro 3, apresentamos os resultados:

Quadro 3 – Ocorrências das designações de gênero nos livros didáticos

	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6
<b>Designações</b>	<b>Número de ocorrências</b>					
Gênero ou gêneros	98	174	287	173	135	175
Gênero(s) textual(is)/ de texto	17	43	47	29	13	14
Gênero(s) discursivo(s)/ do discurso	1	7	16	6	6	9
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>224</b>	<b>350</b>	<b>208</b>	<b>154</b>	<b>198</b>

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os livros didáticos.

De modo geral, em todos os livros, percebemos que os/as autores/as utilizaram majoritariamente o termo “gênero”, sem referência a textual ou a discursivo. Todavia, tanto o termo “gênero textual/de texto”, quanto “gênero discursivo/do discurso” foram adotados também, apenas ocorrem em menor número. Interessante notar que as autoras de LD3 fazem uma distinção entre “gêneros do discurso” e “gêneros textuais” para a adoção da nomenclatura:

Para os autores que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso, o ponto de partida seria uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação de produção. Já os que adotam a perspectiva dos gêneros textuais buscariam compartilhar análises da situação de produção com a análise da organização dos textos e a descrição mais detalhada da materialidade textual. (CARVALHO; DELMANTO, 2018, p.IX).

Todavia, ocorre que muitos estudiosos tomaram o resultado da pesquisa de Rojo (2005) como uma verdade absoluta e saíram reproduzindo-o indevidamente. Na verdade, observamos que os livros didáticos trabalham os aspectos textuais e os discursivos dos gêneros. Por isso, ao se excluir ou distinguir essas expressões, pode-se incorrer no erro de achar que, por conta da nomenclatura, há a exclusão de algum aspecto. Sendo assim, a justificativa das autoras do LD3 mostra-se incoerente com o que propõem os principais estudiosos de gênero. Nós concordamos com Bezerra (2017, p. 13), quando ele afirma que

o gênero não é *ou* discursivo *ou* textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos. Pesquisar ou ensinar o gênero apenas como textual ou apenas como discursivo equivale realmente a não pesquisar ou

ensinar o gênero como tal, mas sim concentrar-se em uma espécie de simulacro dele.

Em decorrência desse nosso posicionamento, utilizamos neste artigo a designação gênero discursivo/textual.

Tendo em vista nosso **foco – os gêneros orais** – na sequência investigamos **quantos e quais gêneros orais foram incluídos** nos LDLP analisados. No quadro 4, apresentamos os resultados:

Quadro 4 – Gêneros orais presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNDL (6º ano do EF)

	Videoblog	Apresentação oral	Entrevista oral	Encenação teatral	Leitura dramática	Podcast	Audiobook	Locução de notícia	Contação de histórias	Relato oral de experiência vivida	Spot	Declamação de poemas	Debate
LD1	-	-	-	p. 109	-	p. 225	-	p.73	p. 167	-	-	-	-
LD2	-	-	p.250	-	-	-	-	-	p. 54	p.164	-	-	-
LD3	p.41	p. 144 p. 192 p. 266	p.193	p.161	.163	p.163 p.177 p. 216	p.233	-	-	-	-	-	-
LD4	-	-	-	-	-	p.62 p.230	-	-	-	-	p.176	-	-
LD5	-	p. 222	-	-	.230 .244	-	-	-	p. 232	-	-	-	-
LD6	-	p. 36 p. 101 p. 159 p. 231	p. 35	-	-	-	-	-	p. 222	-	-	p. 61	p.159 p.190

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os livros didáticos.

Contabilizamos o total de treze gêneros orais em todos os livros analisados. Em LD4 há a presença de apenas dois: o *podcast* e o *spot*. Já no LD3 são contemplados sete gêneros orais. Essa discrepância acontece porque, embora todos abordem a oralidade em quase todas as unidades, muitas vezes, as atividades se resumem apenas à oralização,

não constituindo um trabalho efetivo com gêneros. Além disso, por mais que todos os livros apresentem os tipos fundamentais para a constituição da maioria dos gêneros, alguns, como é o caso do LD2, não se aprofundam neste assunto.

De modo geral, observamos uma preocupação em adequar os livros didáticos à BNCC, e conseqüentemente, ao ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos/textuais. Apesar disso, não é sempre que as atividades propostas nos livros didáticos são direcionadas para este fim. Destacamos, portanto, que há sim uma orientação para se trabalhar com os gêneros discursivos/textuais, mas ainda é preciso avançar nesse sentido, pois em todos os manuais do professor há menção da abordagem bakhtiniana, mas, no livro do aluno, boa parte das atividades não estão de acordo com essa abordagem.

É importante destacar que em relação à **forma como os gêneros foram incluídos nos livros – se são nomeados e se são incluídos na íntegra ou não** –; dos 34 (trinta e quatro) exemplares incluídos, conforme quadro 4, apenas em um pequeno número houve sua inclusão na íntegra e isso não ocorreu em todos os livros em que estes gêneros estiveram presentes.

Quanto a serem nomeados, reproduzimos no quadro 4 as nomenclaturas utilizadas pelos autores dos livros. No entanto, nem todos, de fato, foram tratados como gêneros, pois em algumas das atividades propostas percebemos que os aspectos discursivos dos gêneros orais não foram considerados. Ademais, sabemos que não há um consenso sobre o que alguns estudiosos da área consideram gênero ou não.

Com relação ao fato de a maioria dos exemplares serem apenas parcialmente incluídos, poderíamos estabelecer um diálogo com o que Rocha e Ottoni (2016, p. 129) dizem sobre como pode ser comprometido o trabalho com os gêneros nos LDLP, tomados como objeto de ensino, uma vez que os professores e os alunos não têm acesso a todos os exemplares dos gêneros na íntegra, o que afeta a exploração das especificidades dos gêneros. Ainda, no que diz respeito a esse assunto, merece destaque a forma como o LD2 tratou os gêneros orais, apresentando sempre um resumo, com um roteiro de atividades a serem desenvolvidas, como mostra a figura 1.

Figura 1: Exemplo de tratamento do gênero no LD2

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Relato oral de Experiência vivida	Colegas da turma	Relatar acontecimento marcante da vida	Apresentação em sala de aula

Fonte: LD2 – Geração Alpha (COSTA; MARCHETT, 2018, p.164)

Somado a isso, os autores tiveram uma preocupação em disponibilizar o *link* do Museu da Pessoa para que os alunos entrassem em contato com vários exemplares do gênero relato oral de experiência vivida. Além disso, por meio de perguntas, os alunos são orientados a observarem a dicção, a entonação, o volume da voz e a linguagem corporal. Ademais, no momento da apresentação em sala de aula, os alunos deveriam avaliar a apresentação dos colegas, levando em consideração os elementos (construção composicional, o conteúdo temático e o estilo) do gênero em questão. (COSTA; MARCHETT, 2018, p. 164-165).

Na pesquisa, analisamos também **se são propostas atividades para o trabalho com os exemplares de gêneros orais incluídos**, observando a **natureza das questões propostas (análise linguística/ semiótica, leitura, produção)**. Sobre isso, é importante salientar que são sugeridas atividades para o trabalho com os gêneros orais, mas isso ocorre de forma tímida. Entretanto, elementos como estilo e construção composicional geralmente são abordados.

Identificamos também que, no geral, as atividades do eixo oralidade, na maioria dos livros didáticos, voltam-se para a oralização, de modo a não privilegiar o ensino por meio dos gêneros discursivos/textuais. Isso pode ser explicado pelo fato de que esse eixo prevê o desenvolvimento de habilidades como fluência, expressividade, precisão, clareza e entonação para situações do cotidiano e da vida pública; favorecendo interações respeitadas e monitoradas de fala, como evidenciado nas habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018, p.161):

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...] expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa [...].

Considerando que os livros didáticos analisados são todos voltados para o 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades tenham, talvez por essa razão, o foco na oralização, uma vez os/as estudantes dessa faixa etária ainda não possuem domínio de situações de fala mais formais. Todavia, isso não justifica que as atividades não contemplem as especificidades dos gêneros orais. Em relação aos gêneros orais, observamos que geralmente são utilizados como um pretexto para leitura ou como apoio para outros gêneros discursivos/textuais, ou ainda, para marcar as diferenças entre língua falada e língua

escrita. Apesar de isso ser uma constante, o LD1 e o LD5 apresentaram uma preocupação com o planejamento da fala em situações formais.

No LD1 (figura 2), os/as estudantes, em uma discussão, são orientados a utilizar “recursos como frases bem encadeadas, comparação e contraste de ideias, ligadas por palavras como: **mas, entretanto, porém** etc.” E além disso, ao retomar a fala do outro, utilizar expressões como: “Com base no que você falou ...” “... Retomando o que você falou ...” ou “Não estou de acordo com o que você disse porque...”; “Ao contrário do que você pensa, eu ...”. (TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 250). Aqui vemos um exemplo de atividade que aborda o estilo do gênero e também a estrutura composicional.

Figura 2 – planejamento da fala em apresentações orais

4. Argumentar a respeito de um ponto de vista. Na argumentação, use recursos como citação de dados, frases bem encadeadas, comparação e contraste de ideias, ligadas por palavras como **mas, entretanto, porém** etc.
5. Retomar a fala do outro. Use recursos como: “Com base no que você falou...”, “Retomando o que você falou...”, ou “Não estou de acordo com o que você disse porque...”, “Ao contrário do que você pensa, eu...”. Ao fazer isso, você dará prosseguimento à fala do colega, demonstrando consideração por ela, mesmo que seja para dela discordar.
6. Pedir apartes quando quiser comentar a fala do outro. Um aparte contribui para o desenvolvimento das ideias em discussão, mas deve ser solicitado para não interromper a continuidade de um argumento.

Fonte: LD1 – Apoema (TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 250).

Já no LD5 (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 223), há um direcionamento de como iniciar a apresentação, dos modos de informar sobre as etapas da apresentação, dos modos de introduzir cada tópico e dos modos de encerrar a apresentação oral. Temos assim, outro exemplo de preocupação com estilo do gênero e também com a estrutura composicional (figura 3).

Figura 3 – Como planejar a fala da apresentação oral

**Atividade 3 – Como planejar a fala da apresentação oral**

Agora é momento de refletir sobre como podemos organizar a fala em uma apresentação oral, usando linguagem mais formal e recorrendo a recursos da língua para tornar a nossa fala mais clara e objetiva.

Reproduza o quadro abaixo em seu caderno, incluindo as sugestões de como iniciar frases. Em seguida, discuta com os(as) colegas outras possibilidades de recursos para cada momento da apresentação.

<b>Modos de iniciar a apresentação:</b>	Boa tarde! O nosso grupo investigou/ vai apresentar
<b>Modos de informar sobre as etapas da apresentação</b>	<b>Inicialmente</b> , vamos apresentar...
	<b>Em seguida</b> , falaremos...
	<b>Em um terceiro momento</b> ...
<b>Modos de introduzir cada tópico preparado (por apresentador)</b>	<b>Finalizaremos</b> ...
	Eu vou (Nós vamos) começar falando, então...
	Dando prosseguimento à apresentação...
<b>Modos de encerrar</b>	Finalmente, vou (vamos) falar...
	Para encerrarmos, gostaríamos de destacar que...

Fonte: LD5 – Singular e Plural (BALTHASAR; GOULART, 2018, p.223)

Outro aspecto observado na pesquisa diz respeito à abordagem da **conjugação do verbal com o não verbal**. De um modo geral, nos gêneros orais, isso ocorre em relação à performance na associação dos gestos, expressões faciais, linguagem corporal e verbal. E, ainda, concernente aos gêneros orais associados à cultura digital, evidencia-se o caráter multimodal desses gêneros, explorando, assim, elementos não verbais, pois

A comunicação oral não se faz só por meios linguísticos. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral. Signos e sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude, também são utilizados. (DOLZ; SCHNEWLY, 2004, p.160)

Nossa investigação voltou-se, ainda, para a abordagem das **especificidades dos gêneros orais incluídos** nos LDLP. Lembramos que essas especificidades apareceram anteriormente no quadro 1 (TRAVAGLIA *et al*, 2017), e são aqui reforçadas: a) conteúdo temático; b) estrutura composicional; c) objetivos e funções sociocomunicativas da categoria; d) características da superfície linguística – o que Bakhtin chamou de estilo; e) condições de produção e esferas sociais ou comunidades; f) elementos específicos da língua oral – entonação, altura da voz, tom, etc; g) multimodalidade (gestos, expressões faciais, músicas, atitudes e posturas corporais, etc.).

Observamos que, de forma geral, como já mencionado, nos livros didáticos analisados já há uma grande preocupação no tocante à oralidade, contudo, as especificidades do gênero precisam de um pouco mais de atenção pois, dos seis livros analisados, somente um, o LD2, conseguiu contemplar todas as especificidades de todos os gêneros orais a que se propôs apresentar. Verificamos também que o “*podcast*” e a “*contação de histórias*” foram os gêneros orais que mais tiveram suas especificidades atendidas, ambos presentes em quatro dos seis livros.

Na sequência do estudo, perquirimos, com base em Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), **se as questões materializam um trabalho com texto ou com o gênero**. Assim, analisando as atividades propostas em todos os livros didáticos, é possível perceber que há uma tentativa dos autores em trabalhar com os gêneros discursivos/textuais. Contudo, nem sempre esse trabalho volta-se para as características do gênero e sim para uma compreensão e interpretação do texto. Desse modo, vale destacar os apontamentos de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 39) “trabalha-se com aspectos internos ao texto, que não são relacionados às condições de funcionamento desse texto em sociedade, como representante de certo gênero”.

Durante a oferta da referida disciplina, nós também lemos e discutimos o texto de Bezerra (2015), no qual ele aponta **alguns equívocos no que diz respeito à conceituação de gênero, tipologia, domínio discursivo e suporte**. Em nossa pesquisa, investigamos se nos LDLP selecionados algum desses equívocos está materializado. Percebemos que em todos os livros há equívocos, como se pode ver no quadro 5:

Quadro 5 – Equívocos conceituais presentes nos livros didáticos

	Gênero X Tipologia			Gênero X Domínio discursivo			Gênero X Suporte	
	Gênero dissertativo	Gênero narrativo	Gênero argumentativo	Gênero jornalístico	Gênero poético/Literário	Gênero publicitário	Gênero homepage	Gênero cartaz
LD1	-	X	X	X	-	X	-	-
LD2	X	X	X	X	X	X	-	-
LD3	-	-	X	X	-	-	X	X
LD4	-	X	-	X	X	X	-	--
LD5	-	-	X	X	X	X	-	X
LD6	-	X	X	X	X	-	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Bezerra (2015) e dos livros didáticos analisados.

Tendo em vista que a própria BNCC traz em seu bojo equívocos no que diz respeito aos gêneros discursivos/textuais, era esperado que isso ocorresse também nos LDLP, conforme demonstra o quadro 5.

Em relação aos tipos textuais, Marcuschi (2003, p. 5) esclarece que os tipos “constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual”. E somado a isso, os tipos textuais abrangem um número limitado de categorias (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção). Desse modo, os aspectos narrativos, argumentativos e dissertativos estariam relacionados a tipologias textuais e não propriamente a gêneros.

Já no tocante ao domínio discursivo (campo/ esfera de atividade humana), Marcuschi (2003) aponta que não abrange um gênero particular, mas vários deles. Na esfera jornalística, têm-se diversos gêneros discursivos e/ou textuais: notícia, reportagem, entrevista etc. Já na esfera literária ocorre da mesma forma, há diversos gêneros discursivos e/ou textuais: poema, romance, conto, novela etc. E a esfera publicitária abarca outros gêneros, como por exemplo: anúncio publicitário, propaganda publicitária, comercial para TV etc.

E no que se refere ao suporte, estamos diante de um equívoco frequente e nem tão simples de se resolver, pois em muitos casos não há um consenso sobre esse assunto.

Marcuschi (2003), por exemplo, antes de considerar o *outdoor* como um gênero, o considerava um suporte. Ampliando a discussão, esse autor aponta a *homepage* como um suporte, pois carrega uma série de gêneros. Por conseguinte, podemos estender isso aos cartazes que podem abrigar gêneros como um bilhete, um anúncio publicitário. Foram esses os três tipos de equívocos conceituais sobre gêneros discursivos/textuais encontrados nos livros didáticos analisados.

### **Considerações finais**

Acreditamos que este estudo seja de grande utilidade para os professores de Língua Portuguesa como auxílio nas futuras escolhas do livro didático e também no planejamento pedagógico. Ressaltamos que nunca houve a intenção de se escolher o melhor ou mais completo livro didático, e, embora percebamos uma evolução nos LDLP, avanços ainda se fazem necessários, pois nem sempre é possível ver as teorias apontadas no manual do professor refletidas nas atividades propostas para os/as estudantes, visto que, mesmo o gênero oral aparecendo em destaque nesses manuais, observamos que, de fato, muitas das atividades dos livros dos alunos voltavam-se apenas para a oralização. Somado a isso, percebemos que geralmente são utilizados em atividades secundárias, não evidenciando seu aspecto discursivo em todas as suas especificidades.

Vale ressaltar que o ensino por meio de gêneros textuais/discursivos torna o aprendizado muito mais rico, pois permite ao/à aluno/a, de fato, ser partícipe da sociedade, entendendo o seu funcionamento e sua organização. Desse modo, não se pode apartar os gêneros discursivos/textuais de sua função social, pois eles estão ligados aos modos de agir e interagir em sociedade. Logo, para o/a estudante, faz muito mais sentido trabalhar com os gêneros discursivos/textuais, pois estes fazem parte do seu dia a dia. E isso pode ser fartamente aproveitado, de maneira a propiciar um maior envolvimento dos alunos com as atividades realizadas na escola, além de promover a criticidade dos nossos jovens. Assim, é preciso que o/a professor/a não se atente somente para as atividades propostas nos livros didáticos, mas que saiba se posicionar quanto a elas e utilize esta valiosa (mas não única) ferramenta pedagógica da melhor maneira possível.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Maria Ermantina G. G. Pereira.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BEZERRA, B. G. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. de P. (org.). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015. p. 63-80

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, B. G. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da Anpoll**, [S.L.], v. 51, n. 2, p. 58-70, 9 set. 2020. ANPOLL. <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v51i2.1382>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE, A. L. *et al.* (org.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso. 2004. p. 221-257

CARVALHO, L. B. de; DELMANTO, D. **Português: conexão e uso**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CAVALCANTI, L. de P.; DIONISIO, A. P. (org.). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha: língua portuguesa**, 6º ano do ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

DELL'ISOLA, R. L. P. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, p. 8-19. Disponível em: <<http://danielmazzarobh.files.wordpress.com/2012/06/gc3aaneros-textuais-o-que-hc3a1-por-trc3a1s-do-espelho.pdf>> Acesso em: maio/2021.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (colaboração Sylvie Haller). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

FERREIRA, C. C. N. A abordagem dos gêneros da esfera digital em livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais. In: SILVA, Albina Pereira de Pinho;

OTTONI, M. A. R.(org.). **Contribuições oriundas do Profletras para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental**. Cáceres: Editora Unemat, 2019. p. 49-69. (Coleção Sala de Letras; v. 6). Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/Editora/E-book%20Boneco%20v\\_6.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Editora/E-book%20Boneco%20v_6.pdf)

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. - 1. ed.- São Paulo: Moderna, 2018.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, L. *et al.* **Apoema**: português, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, Uberlândia, MG. **Anais do SIELP**. v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**. EDUFU, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.

#### **Como citar este artigo (ABNT)**

ARAUJO, E.R.; SOUZA, P.; OTTONI, M.A.R. Os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa. SELL, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

#### **Como citar este artigo (APA)**

ARAUJO, E.R.; SOUZA, P.; OTTONI, M.A.R. Os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa. SELL, X (X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.