

**RESUMO**

Apesar de documentos oficiais brasileiros defenderem, desde a década de 1990, a abordagem textual no ensino de Língua Portuguesa, ainda há dificuldades de compreensão a respeito do que consiste essa abordagem e de como articulá-la com conteúdos gramaticais. Neste ensaio, sintetizamos alguns pressupostos teóricos que norteiam esses documentos, como os apresentados por Geraldi (1997 [1984], 2015), Castilho (1998), Mendonça e Bunzen (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Neves (1990, 2004), Rojo e Moura (2012), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Santos e Lebler (2021), dentre outros autores. Além disso, destacamos aspectos textuais-discursivos presentes nos documentos oficiais, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nosso objetivo é sugerir articulações entre os quatro eixos apresentados na BNCC – oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e produção textual –, visando a pensar em um ensino de Língua Portuguesa mais produtivo e crítico. Usaremos exemplos contemporâneos, retirados da internet, para analisar diversos aspectos que podem ser abordados na educação básica. Assim, pretendemos mostrar como o ensino pautado na abordagem de gêneros textuais variados, integrada aos conteúdos gramaticais, é capaz de desenvolver a competência textual-discursiva.

**Palavras-chave:** Linguística de Texto. Ensino de Língua Portuguesa. BNCC.

**ABSTRACT**

Although some official Brazilian guidelines have defended, since the 1990s, the textual approach in Portuguese teaching, there are still difficulties in understanding what this approach consists of and how to articulate it with grammatical contents. In this essay, we synthesize some theoretical assumptions that guide these documents, such as those presented by Geraldi (1997 [1984], 2015), Castilho (1998), Mendonça and Bunzen (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Neves (1990, 2004), Rojo and Moura (2012), Santos, Cuba Riche and Teixeira (2012), Santos and Lebler (2021), and other authors. In addition, we highlight textual-discursive aspects from official documents, especially the national curriculum parameters (BRASIL, 1998) and the national common curricular base (BRASIL, 2018). We aim to suggest articulations between the four axes presented by the national guidelines – orality, linguistic/semiotic analysis, reading and textual production –, in order to ponder over a more productive and critical way of teaching Portuguese. We will use contemporary examples, taken from the internet, to analyze several aspects that can be addressed in basic education. Thus, we intend to show how teaching based on the approach of varied textual genres, integrated with grammatical contents, is able to develop textual-discursive competence.

**Keywords:** Text Linguistics. Portuguese teaching. Curricular guidelines.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Letras Vernáculas/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8415-3535>. E-mail: leonorwerneck@letras.ufrj.br.



## 1 INTRODUÇÃO

Dezenas de livros, centenas de Dissertações, Teses e artigos acadêmicos têm sido publicados no Brasil, nos últimos 40 anos, defendendo que o ensino de Língua Portuguesa precisa enfatizar uma abordagem textual, visando ao desenvolvimento da competência discursiva e à compreensão dos efeitos de sentido das estratégias linguísticas em textos variados, em uma perspectiva multissemiótica e contextualizada. Por que, então, ainda é necessário tratar desse assunto em artigos e ensaios acadêmicos? Por que ainda há tanta dificuldade para implementar um ensino de língua mais produtivo e crítico? As respostas são numerosas e passam pelos problemas enfrentados na formação docente, pela falta de incentivo em atualização profissional, pela ausência de investimentos em educação nos níveis municipal, estadual e federal. Porém, nenhuma dessas respostas soluciona o problema – elas apenas apresentam outros –, e o professor da educação básica se vê, muitas vezes, diante do impasse de aplicar o que propõem os documentos oficiais, em escolas nas quais sequer há material didático atualizado.

Nosso objetivo, neste ensaio<sup>2</sup>, é mostrar como textos que circulam na internet cotidianamente podem ser usados em sala de aula, para trabalhar conteúdos das mais diversas séries, proporcionando uma visão atualizada e contextualizada dos recursos linguísticos/semióticos na construção de sentido. Assim, começaremos sintetizando os pressupostos teóricos que norteiam os documentos oficiais – especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – tratando-os complementarmente, pois é evidente o diálogo entre as reflexões teóricas e esses documentos. Posteriormente, ilustraremos a abordagem textual defendida nos textos acadêmicos contemporâneos e nos documentos oficiais, mostrando como aplicar conteúdos e estimular uma leitura crítica a partir de materiais que circulam cotidianamente na internet.

Sabemos que os documentos oficiais apresentam equívocos variados e merecem ser lidos criticamente. Entretanto, tais documentos norteiam a elaboração de materiais didáticos, conteúdos programáticos municipais e estaduais e mesmo avaliações locais e nacionais, portanto não podemos nos furtar a analisá-los, imaginando estratégias de aplicação do que é proposto, adaptando para a realidade com a qual nos confrontamos diariamente. Nossa ideia, neste ensaio, é colaborar para o debate a respeito de ensino de língua, sem trazer respostas prontas, mas tentando pensar em

---

<sup>2</sup> Agradeço à Professora Mestre Julia Vieira Correia (Doutoranda em Língua Portuguesa, pela UFRJ) e ao Professor Doutor José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN), pela leitura atenta deste ensaio e pelas valiosas sugestões.





sugestões de abordagem textual na sala de aula que podem e devem ser adaptadas conforme os objetivos dos professores e o nível de escolaridade da turma.

## 2 A CONCEPÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA

Desde a década de 1980, a concepção textual-discursiva de ensino de língua vem sendo discutida no Brasil, em pesquisas integrando diferentes pressupostos teórico-metodológicos, como: oralidade (CASTILHO, 1998; MARCUSCHI, 2001), práticas de leitura, produção textual e de análise linguística (GERALDI, 1997 [1984], 2015; MENDONÇA; BUNZEN, 2006; ANTUNES, 2007; KEMIAK; ARAÚJO, 2010; SANTOS, CUBA RICHE e TEIXEIRA, 2012), abordagem gramatical na escola (NEVES, 1990, 2004; MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2017) e multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Essas reflexões ecoam a publicação dos documentos oficiais brasileiros que norteiam políticas de ensino e elaboração de conteúdos curriculares e materiais didáticos – PNC (BRASIL, 1998, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais-OCN (BRASIL, 2003) e a BNCC (BRASIL, 2018). Assim, nesses documentos, defende-se o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva textual-discursiva que articule diversos pressupostos teóricos da Linguística e da Pedagogia – como Pedagogia da Leitura, Funcionalismo, Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso, Semiótica, dentre outros.

Conforme os Parâmetros, é objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.” (BRASIL, 1998, p. 52). Para isso, propõe-se uma abordagem textual com base em gêneros, reiterada posteriormente na BNCC, implicando a integração entre as Práticas de Linguagem: análise linguística/semiótica, oralidade, leitura/escuta de textos variados, produção textual (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a leitura/escuta de textos (orais, escritos, multissemióticos), representativos de gêneros variados, pressupõe o conceito de leitura como interação, construção de sentidos (cf. KOCH, 2003, 2008; MARCUSCHI, 2002, 2008), com diversos objetivos, observando etapas de leitura – pré-textual, textual, pós-textual (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012). Com isso, segundo os PCN, consegue-se desenvolver a competência discursiva dos alunos:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso





da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 55)

Tal perspectiva, porém, não significa que é necessário ler textos que contemplem todos os gêneros citados nos PCN ou, mais recentemente, na BNCC, o que seria inviável. Em vez disso, o professor deve priorizar gêneros representativos dos variados campos de atuação social (jurídico, jornalístico-midiático, artístico/literário, pessoal etc.), conforme consta na BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (...) Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Já no que concerne ao eixo da produção, tanto os PCN quanto a BNCC defendem o estímulo à elaboração de textos variados, dos diversos campos de atuação, sempre procurando contextualizá-los quanto à circulação, temática, intencionalidade e situação de produção/leitura. A proposta dos PCN e da BNCC, porém, não significa produzir textos que contemplem todos os gêneros lidos, pois o professor deve selecionar os gêneros mais pertinentes para produção, conforme o conteúdo programático, o nível dos alunos, o Projeto Político Pedagógico da escola e as diretrizes municipais ou estaduais que regem a escola onde atua. Além disso, a proposta implica a produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) representativos dos mais diversos gêneros, considerando as etapas de produção: planejamento, elaboração, (auto) avaliação, revisão/reescrita (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Ainda a respeito de leitura e produção, é urgente ressaltar uma lacuna presente nos PCN e na BNCC que incomoda professores de todos os níveis de ensino: mesmo que o campo artístico/literário seja contemplado nos documentos, ainda há uma distância entre o diálogo teórico-prático presente nos documentos a respeito de ensino de Língua Portuguesa e o silêncio referente à educação literária. Tampouco ao abordar oralidade e análise linguística/semiótica, os documentos enfatizam a literatura. Para Dalvi (2018, 2019), são diversos os problemas encontrados no ensino de literatura:

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à





escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo. (DALVI, 2018, p. 15)

Não analisaremos, neste ensaio, textos literários, mas não podemos nos furtar de alertar para a necessidade de incluirmos o debate acerca da educação literária quando tratamos de ensino de Língua Portuguesa. Afinal, concordamos com Candido (1995, p. 249), que defende que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Continuando a síntese sobre a concepção apresentada pelos PCN e complementada pela BNCC, a análise linguística/semiótica constitui considerar o texto, na perspectiva das multisssemioses, como unidade de ensino (cf. SANTOS; LEBLER, 2021), observando a língua em uso, considerando as variedades linguísticas, uma vez que os textos “submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção (...)” (BRASIL, 1998, p. 78-79). Assim, o que era mostrado, desde a década de 1990 nas pesquisas de diversos autores – como Travaglia (1995, 2003, 2019), Soares (2002), Bezerra e Reinaldo (2013), Teixeira e Santos (2018), apenas para citar alguns – vem sendo o foco do debate sobre ensino de Língua Portuguesa no que concerne à interação entre aspectos linguísticos e textuais-discursivos em gêneros diversos.

Dessa forma, atualmente parte-se de uma percepção de ensino que defende a reflexão sobre as estratégias linguísticas, sem desprezar aspectos normativos ou desconsiderar a nomenclatura – mas sem considerá-la como fim em si mesma. Essa concepção de análise linguística/semiótica, porém, segundo a BNCC, só faz sentido se integrada aos outros eixos de ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura e produção textual.

Finalmente, em relação ao eixo da oralidade, defende-se, na BNCC, que sejam analisadas situações reais (gravação de conversa, debates regrados ou não etc.) ou simuladas (esquetes teatrais e em vídeo, falas de personagens em tirinhas, memes etc.) de uso da língua oralmente, considerando sempre oralidade e escrita como um contínuo tipológico – na esteira do que é defendido por autores como Castilho (1998), Marcuschi (2001, 2008), dentre outros – e ressaltando as sutilezas referentes a essas modalidades, em diálogo com outros aspectos semióticos e à constituição dos gêneros orais, conforme defendem autores como Dolz e Schneuwly (2004).



Segundo Drum e Lebler (2020, p. 2), os PCN e a BNCC – seguindo as reflexões teórico-práticas contemporâneas sobre ensino de língua – deixam clara a necessidade de articular múltiplas semioses e também tecnologia, ou seja,

rever o ensino das linguagens de maneira não mais restrita apenas à modalidade verbal e ao texto em seu formato tradicional, mas de forma a contemplar a multissemiose e as novas tecnologias da informação e comunicação, bem como os inúmeros gêneros textuais/discursivos de esferas como a jornalística, por exemplo.

Entretanto, Ribeiro (2020) ressalta que ainda falta muito para o Brasil conseguir implementar a prática de Multiletramentos e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) defendida na BNCC, devido ao tamanho do país e à desigualdade de condições didático-pedagógicas. Além disso, é importante destacar que a formação docente não costuma incluir o debate acerca de letramento digital – o que deixa professores sem saber como utilizar recursos tecnológicos em sala de aula e precisa ser sanado com formação continuada – e que ainda é necessário enfatizar a necessidade de discutir no ambiente escolar, com pais e alunos, aspectos como netiqueta, questões éticas (plágio, por exemplo) etc., visando a diminuir o desconhecimento e até o preconceito existente a respeito das TDICs. Outra dificuldade que se impõe ao trabalho com gêneros multissemióticos e digitais decorre da necessidade de ampliar o conhecimento de mundo dos alunos – conhecimento enciclopédico, linguístico, textual, contextual (cf. KOCH; ELIAS, 2006) – para que percebam nuances linguístico-discursivas nos textos.

Em relação aos gêneros caracterizados pela multimodalidade – memes, charges, músicas, notícias, apenas para citar alguns –, podemos listar alguns aspectos multissemióticos a serem trabalhados na educação básica: emoticons, figurinhas, gifs e ausência de pontuação em mensagens no Whatsapp; tom de voz, movimento, música em filmes; imagens, símbolos e balões de fala em tirinhas e charges; caixa alta e cor vermelha em manchetes; reconfiguração de poesias digitais diante do clique ou do passar do mouse (GOMES, 2015); caixa alta, estrutura de frases e de parágrafos em textos de internet; presença de preconceito linguístico para caracterizar humor na fala de personagens de charges e de memes (como o suricato, ou o bode gaiato); paralelismo sintático e imagético em memes (como os de Chico Buarque sério e sorrindo, ou os de “antes e depois”); etc. Porém, não há necessidade de enfatizar ainda mais nomenclatura técnica além do que já existe; pelo contrário, é relevante analisar como estratégias diferentes colaboram, juntas, para a construção da tessitura textual.





Há uma série de pesquisas a respeito da análise linguística/semiótica – como Barros, Teixeira e Lima (2019) e Camargo e Ribeiro (2020), que refletem acerca da aplicação didático-pedagógica de conceitos semióticos. Citando como exemplo o gênero notícia, Sousa e Teixeira (2019, p. 51) indicam de que maneira essa articulação multissemiótica pode ser aplicada didaticamente:

É preciso repensar como o espaço, o tempo e as relações entre enunciador e enunciatário se dão no espaço virtual de comunicação. Tomando o gênero notícia como ilustração, é preciso levar em conta os diferentes suportes (jornal, sites de notícias, redes sociais) que o põem em circulação. Uma notícia impressa contrai uma relação sintagmática, por meio da estratégia enunciativa da montagem da página, com outras notícias, títulos e fotografias. Além disso, obedece a uma determinada distribuição dentro do jornal, organizado em seções e cadernos.

Outro aspecto que precisa ser considerado, na análise de textos multissemióticos, principalmente os que circulam na internet, é a volatilidade temporal de alguns deles, que exige informações contextuais para compreensão. Se compararmos os textos presentes nas Imagens 1 e 2, perceberemos como a necessidade de acionar conhecimento prévios é diferente em cada um deles.

**Imagem 1:** Post Facebook/meme – Anúncio de quarto com banheiro



Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/aluga-se-quarto-com-banheiro-a-8-quadras-do-centro-ramires-calin-videos-viralizados-o-7-me-interessa-mas-nao-tem-um-como-banheiro-mais-perto/1109499>.

Acesso em: 27 jul. 2021

**Imagem 2:** Charge – Maradona e Deus



**Fonte:** <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2020/11/25/charges-maradona.htm>.  
Acesso em: 27 jul. 2021

A Imagem 1 caracteriza-se como gênero textual híbrido, pois trata-se de um post de anúncio de aluguel no *Facebook* que circula como meme na internet, em redes sociais e sites variados. No caso, o anúncio de aluguel divulgado no *Facebook* é marcado verbalmente pela ambiguidade (o quarto com banheiro fica a 8 quilômetros do Centro ou é apenas o banheiro que fica a essa distância do quarto?), e o inusitado dessa ambiguidade provoca o humor, reiterado pelo comentário do internauta, logo abaixo. A relação entre o anúncio e o comentário passa a configurar o meme, a partir da percepção de que um anúncio não costuma ter como intencionalidade causar humor.

Por outro lado, a charge (Imagem 2) exige do leitor um conhecimento prévio diferente para a interpretação. Para compreender o meme, exige-se a percepção do que é o gênero anúncio, do que se espera dele em matéria de objetividade, do que ocorre quando o internauta percebe a ambiguidade. Já para a charge, publicada poucos dias após a morte do jogador argentino Diego Maradona, é necessário recuperar o que houve na Copa do Mundo FIFA de 1986, quando, em um jogo entre Argentina e Inglaterra, Maradona alegou que fez um gol “um pouco com a cabeça e um pouco com a mão de Deus” – e entender que a charge mostra Maradona chegando ao céu e devolvendo uma mão para Deus. Interessante destacar que o nome de Maradona não aparece na charge, mas informações multissemióticas, como a camisa 10 nas cores azul e branca, as falas em espanhol e o conhecimento da morte do ídolo da seleção portenha e do que houve em 1986, contribui para a construção do sentido.





Assim, o meme e a charge citados aqui exigem conhecimentos prévios variados e diversos, principalmente na dimensão intertextual. Além disso, chama a atenção como, no caso das Imagens 1 e 2, a charge exige mais informação contextual que o meme e pode, inclusive, causar estranhamento em leitores que desconheçam os fatos associados a ela. Já na Imagem 3, o meme é tão situado temporalmente, que talvez, meses depois da sua publicação, muitos leitores sequer consigam recuperar o sentido.

**Imagem 3:** Meme – BBB21



**A dupla que planeja,  
planeja... e nada dá certo.**

Fonte: [https://twitter.com/kamila\\_ks/status/1365519620904529922](https://twitter.com/kamila_ks/status/1365519620904529922). Acesso em: 27 jul. 2021

Desta vez, o meme (amplamente divulgado, no primeiro trimestre de 2021, nas redes sociais) associa os personagens de desenho animado Pinky e Cérebro – ratos de laboratório famosos por arquitetar planos mirabolantes para dominar o mundo – a dois participantes do *reality* Big Brother Brasil 21, o cantor Projota e o fisiculturista Arthur – que tentavam pensar em estratégias para não serem eliminados da casa do BBB. Para ressaltar o tom humorístico, pois nunca conseguem executar suas ideias, ambas as duplas são representadas visualmente de maneira semelhante: à esquerda, o articulador (Cérebro/Projota); à direita, o pouco inteligente (Pinky/Arthur). Porém, pelo fato de ser um meme totalmente articulado a um programa de televisão (BBB21), que a cada ano apresenta novos integrantes, é bastante provável que, poucos meses após o encerramento da temporada de 2021, poucos telespectadores se lembrem do que acontecia na casa. É um caso, portanto, de meme que exige conhecimentos bastante variados para compreensão: a respeito do desenho animado e do que os personagens fazem (e como se mexem também, pois o gestual das duas duplas é bastante semelhante na imagem); e a respeito do programa de TV e de quem eram os dois integrantes, suas atitudes e seus fracassos. A estrutura verbal da legenda do meme – com repetição enfática do verbo



“planejar”, uso de reticências indicando continuidade e presença do “e” com sentido adversativo – reitera o humor presente no meme.

Esses exemplos comprovam como os textos de uma maneira geral – e os multissemióticos, principalmente os veiculados na internet, em particular – exigem cada vez mais conhecimentos prévios para serem compreendidos. Por isso, a necessidade de, na escola, enfatizar os multiletramentos articulando as marcas presentes em cada texto. Segundo Dionísio (2011, p. 119),

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Pesquisas de autores como Ramos (2012) e Santos e Ramos (2020) somam-se às reflexões a respeito dos multiletramentos na escola (cf. DUARTE; CAMPELO; RIBEIRO DE OLIVERA, 2020), colaborando para o debate acerca de gêneros como charges, tirinhas, memes na educação básica, constituindo-se, portanto, boas referências para profissionais do ensino.

Assim, quando se trata de ensino de língua, é importante considerar a transformação do “conhecimento implícito e inconsciente em um conhecimento explícito e consciente, a fim de que esse sujeito possa empregá-lo, de forma competente, nas mais variadas situações sociointeracionais.” (SANTOS; LEBLER, 2021, p. 72).

### 3 ALGUNS EXEMPLOS DE ABORDAGEM TEXTUAL NA ESCOLA

Como, então, abordar textos, especialmente os multissemióticos, em sala de aula? Vamos tentar responder a esta pergunta a seguir, analisando exemplos que circulam na internet. Nosso objetivo é mostrar algumas atividades que podem articular os quatro eixos propostos na BNCC – oralidade, leitura, produção, análise linguística/semiótica. Porém, destacamos que as sugestões abaixo constituem um recorte da ampla gama de gêneros, suportes, conteúdos e propostas a serem implementados nos mais diversos níveis de escolaridade. Além disso, não pretendemos esgotar as possibilidades de análise dos textos citados, apenas mostrar um panorama de atividades. É necessário lembrar, conforme já ressaltamos anteriormente, que alguns exemplos podem ficar datados,





exigindo referências contextuais que eventualmente se perdem. As sugestões de atividades, portanto, podem e devem ser adaptadas, conforme o objetivo do professor, embora acreditemos que possam ser aplicadas em turmas de 9º ano de ensino fundamental ou 1º ano de ensino médio.

Uma das estratégias interessantes de análise textual, em qualquer turma, é criar expectativas de leitura, apresentando apenas um trecho do texto a ser trabalhado, para que os alunos levantem hipóteses (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012). Nesse momento, vários aspectos podem ser analisados, enfatizando, por vezes, um ou outro eixo previsto na BNCC. Assim, como primeira atividade, propomos o debate a respeito da seguinte frase, propositalmente descontextualizada: “Eu entro no supermercado, as pessoas me agradecem”:

- 1) Discutir se a frase foi escrita em algum lugar, ou foi dita por alguém. Ou seja, se ela se parece com um texto oral ou escrito.
- 2) Levantar hipóteses sobre o possível contexto dessa frase: onde, quando e por quem ela teria sido elaborada?
- 3) Fazer inferências a respeito do tipo de agradecimento e por que as pessoas agradecem:
- 4) Questionar se o supermercado é específico ou se está sendo tomado no sentido genérico (qualquer supermercado) e que pessoas são essas: específicas (amigos, colegas, trabalhadores do supermercado), ou tomadas no sentido de população?
- 5) Na frase, há duas orações sem conectivo e separadas por vírgula. Pedir que os alunos incluam cada uma das conjunções a seguir após a vírgula, explicando qual sentido o enunciado passa a ter: e, mas, então, porque.
- 6) Observar a estrutura da frase e refletir se parece haver uma ideia de equivalência ou de desequilíbrio entre "eu" e "as pessoas".

Nas atividades (1) a (4), a ênfase é instigar os alunos a levantarem hipóteses a respeito da situação discursiva na qual o enunciado surgiu. As questões não têm exatamente um gabarito, mas pretendem propiciar um debate, levando os alunos a refletir a respeito da imagem que podemos construir dos interlocutores e do contexto, a partir dessa frase. Não há, por exemplo, nada que nos leve a categorizar a frase como tipicamente oral ou escrita (objetivo da questão 1) – principalmente porque sabemos que oralidade e escrita não constituem uma dicotomia, mas um contínuo (cf. MARCUSCHI, 2001) –, mas o importante é estimular o debate e perceber o que os alunos imaginam que caracterize essas modalidades. Uma reflexão como essa é importante para preparar os alunos para as atividades a respeito de um vídeo, por exemplo, como faremos mais adiante.

Retomando as questões (1) a (4), as inferências levantadas a partir da frase também colaboram para construir uma imagem do enunciador e da motivação do enunciado. Ao questionar se “supermercado” e “pessoas” são tomados no sentido geral ou no sentido específico, o aluno vai



percebendo a intencionalidade, pois, como veremos na Imagem 4 – e já vamos adiantando alguns detalhes –, o sentido geral desses termos amplia o escopo da fala do personagem da charge. Afinal, “as pessoas” é um sintagma que representa a população em geral, e “supermercado” também é usado em sentido genérico, qualquer supermercado, porém representando um lugar bastante relevante quando descobrimos de quem é essa frase.

Já a questão (5) colabora para compreender as possibilidades de construção do enunciado e os possíveis efeitos de sentido criados com e sem conectivos. Uma atividade que pode preceder a questão (5) é a análise sintática das duas orações, formadas por sujeitos diferentes, verbos flexionados no presente do indicativo concordando com os sujeitos e, em seguida, estruturas ligeiramente diferentes: oração 1 = suj+v+adv ; oração 2 = suj (com adj adn)+v+OI. Essa estrutura oracional também é marcada por um ritmo enfatizado pelo uso da vírgula, criando um efeito de tempo concomitante, dando a entender que o agradecimento das pessoas é ato contínuo à estrada do “eu” no supermercado. Aliás, a questão (6) colabora para refletir a respeito de uma relação de desequilíbrio em relação aos termos que funcionam como sujeito das orações. O uso do verbo no presente reitera a ideia de recorrência do agradecimento. Então, a questão (5) pode ser usada para mostrar que cada conjunção inserida no enunciado altera o sentido e quebra o ritmo criado com o uso da vírgula. Após o debate acerca dessas questões (e de outras que eventualmente surjam), podemos mostrar a charge que é objetivo desta análise (Imagem 4):

**Imagem 4:** Charge – Ministro da Economia



Fonte: <https://twitter.com/nostrendsbrasil/status/1370797253280022530>. Acesso em: 27 jul. 2021





A partir do momento em que nos deparamos com a charge, percebemos que algumas hipóteses levantadas anteriormente foram comprovadas, outras não. Como costuma ser típico em charges, há uma forte associação contextual que precisa ser retomada para a compreensão. Para Ramos e Carmelino (2020, p. 34), por estar atrelada intertextualmente à notícia, a charge exige do leitor “a recuperação dessa informação para entender o texto”, na percepção de aspectos verbais, visuais e verbo-visuais. Assim, é comum que a charge não seja totalmente compreendida por todos os leitores, pois depende de acionamento de conhecimento de mundo para recuperar quem é o personagem que aparece – na Imagem 4, o Ministro da Economia brasileiro, durante 2020-2021, Paulo Guedes – e por que ele está dizendo o que diz. No caso, trata-se de um pronunciamento do ministro que teve grande repercussão<sup>3</sup>, referente à sua pretensa receptividade positiva em supermercados, mesmo ele tendo aumentado o preço dos alimentos em plena pandemia de Covid-19. A declaração foi recebida com espanto pela mídia e rapidamente virou memes e charges, circulando livremente pela internet.

Após ler a charge, podemos sugerir as seguintes atividades:

- 7) Discutir o que constitui o gênero charge: quais as características principais, em que suportes circula.
- 8) Analisar a presença de um traço simbolizando a fala do personagem da charge e o uso de aspas indicando o teor da fala.
- 9) Analisar quem é o personagem: a roupa que usa (o detalhe da gravata com cifrões), sua fisionomia (o olhar, testa franzida), seus gestos, o jeito de falar "de lado" (típico de quem está dando uma entrevista).
- 10) Analisar a presença do carrinho de supermercado voando e o inusitado dessa situação. Vale a pena também observar os traços na horizontal perto do carrinho e os traços curvos perto das rodinhas, indicando o movimento do carrinho sendo arremessado contra o ministro.

Alguns detalhes presentes na charge só são perceptíveis para quem se recorda da postura física do ministro ao dar entrevistas, como a testa franzida, as mãos se mexendo<sup>4</sup> ou mesmo sua posição de perfil. A dificuldade de recuperar esses pormenores, porém, não compromete a compreensão, mas apaga os traços de humor que essas marcas reiteram e são típicas da charge, por

---

<sup>3</sup> Em 22/06/2021, pouco mais de três meses após o pronunciamento do ministro, a frase em questão aparece citada mais de 500 vezes em sites, no Google, o que comprova o impacto dessa declaração.

<sup>4</sup> Comparemos a charge à foto presente no site Brasil 247, no seguinte endereço: <https://www.brasil247.com/economia/guedes-entro-no-supermercado-as-pessoas-me-agradecem> ou <https://brasil364.com.br/entro-no-supermercado-e-as-pessoas-me-agradecem-pelo-preco-dos-alimentos-diz-paulo-guedes/>.



mostrar caricaturalmente o personagem. Outros detalhes podem ser associados a seu cargo: a gravata verde com cifrões – ambos remetendo a dinheiro – e o terno escuro (geralmente usado por políticos, advogados etc.). Ramos e Carmelino (2020) reiteram a importância da observação das cores usadas em charges, aspecto muitas vezes deixado em segundo plano nas análises.

Além disso, há marcas típicas de charges, como linhas e traços indicando movimentos ou fala de personagens e texto verbal reduzido – articulação multissemiótica essencial para compreender o gênero. Assim, as questões de (7) a (10) complementam a compreensão de algumas características do gênero charge e ampliam a percepção do humor e da crítica social referente ao contexto de aumento de preços durante a pandemia – o que, certamente, não levaria a população a agradecer ao responsável pelo aumento.

Se juntarmos os dois blocos de atividades propostos – antes e depois de ler a charge –, vemos que, no primeiro bloco, as inferências são essenciais, devido à descontextualização da fala do ministro; após termos contato com a charge, as atividades do segundo bloco colaboram na reconstrução de sentido. Todas as questões que propomos aqui, porém, articulam reflexões a respeito de leitura, oralidade, análise linguística/semiótica, de maneira integrada, e podem ser ainda ampliadas, conforme os objetivos do professor.

O segundo texto que queremos analisar (Imagem 5) é um vídeo de um minuto de duração, que constitui um esquete de humor com o personagem Dona Hermínia, interpretado pelo humorista Paulo Gustavo, e está divulgado – com mais de 1,5 milhão de visualizações – na plataforma *YouTube* ([https://www.youtube.com/watch?v=HPLG\\_8AoyP4](https://www.youtube.com/watch?v=HPLG_8AoyP4)).

**Imagem 5:** Esquete de humor em vídeo – Dona Hermínia



**Fonte:** *YouTube*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HPLG\\_8AoyP4](https://www.youtube.com/watch?v=HPLG_8AoyP4). Acesso em: 29 jun. 2021







No esquete em vídeo, intitulado “Inimigos”, D. Hermínia começa dizendo que não tem inimigos, para, em seguida, listar uma série de desafetos. O personagem D. Hermínia é famoso entre públicos de todas as idades, pois representa uma divertida matriarca, com gestual e fala exageradamente caricatos, que age de maneira mal humorada, reclamando de pessoas e de fatos da vida cotidiana. Esteticamente, esse esquete caracteriza-se pelo tom de conversa, com o personagem olhando pra câmera como se estivesse sendo entrevistado ou conversando com alguém, no estilo de *sitcoms* americanas contemporâneas. As questões a seguir estimulam o debate não apenas a respeito do tema desse esquete, mas também da sua estrutura e de características de outros vídeos como este:

- 1) Analisar, primeiramente, a relação entre o título “Inimigos” e o início da fala de D. Hermínia (“Eu não tenho inimigo, se tem uma coisa que eu NÃO tenho é inimigo”), observando a ênfase no advérbio “não”.
- 2) Analisar o cenário de fundo: uma sala, com decoração repleta de objetos antigos, como telefone de discar vermelho, sofá de couro e papel de parede que não combinam, quadro da Santa Ceia, samambaia, uma série de enfeites sobrepostos.
- 3) Observar a construção do personagem, principalmente em relação à voz (oscilação no tom de voz, presença de gritos, ênfase em algumas palavras e sílabas) e ao gestual: o olhar de lado com meneio de cabeça; o vestido e o lenço na cabeça estampados, que não combinam, com o cabelo enrolado em bobs – característica do personagem, presente em todas as suas aparições em esquetes e filmes –; a postura que quase não muda, com personagem sentado com pernas cruzadas; os gestos comedidos que destoam da fala alterada.
- 4) Analisar a presença de trechos “incoerentes”, o que marca o humor. Por exemplo, o contraponto entre a primeira frase (“Eu não tenho inimigo”) e a explicação subsequente, que quebra a expectativa (“porque pra ter, tem que cultivar, e eu não cultivo”); em seguida, a preparação para a virada da fala do personagem (“tive assim um atrito com a Soraia, né, atual esposa do meu ex-marido”) e a comprovação da demonstração de inimizade (“porque essa VACA foi a responSÁVEL pela minha separação”, “eu não suPORTO ela”).
- 5) Analisar como o texto é predominantemente descritivo, com frases curtas e em ordem direta, apresentação de personagens por meio de aposto.
- 6) Observar que há frequentemente mudança brusca de tópico, marcada pela oscilação entre o que é dito a respeito dos demais personagens.
- 7) Observar, como curiosidade, os problemas da transcrição das legendas, devido, em parte, à forma rápida como o ator fala.

Como podemos perceber na Imagem 5, todo o cenário do vídeo remete a um ambiente caricato, marcado por uma pessoa mais velha que decora sua casa com objetos ultrapassados, fora de moda. E esse cenário dialoga com a própria constituição do personagem, também caricato. Apesar de várias características do personagem do vídeo serem perceptíveis para quem assistiu à peça de teatro ou aos filmes nos quais ele aparece, podemos considerar o esquete como atemporal, uma vez que a linguagem cênica é prototípica e a temática é genérica, universal.





Uma abordagem possível para esse vídeo, em sala de aula, pode analisar o que se propõe nas questões 1 a 7, que instigam à reflexão a respeito de aspectos linguísticos associados à oralidade, à organização tipológica do texto, à temática e a aspectos discursivos variados. Assim, podem ser transcritos alguns trechos, para facilitar a análise de algumas marcas entonacionais e comprovar a relação entre a oscilação de voz e o efeito de humor. Também pode ser sugerido que os alunos retextualizem a fala do personagem para o formato escrito, organizando o texto em parágrafos, para observar que eles serão curtos, descritivos, associados aos personagens (o curioso é que personagens possivelmente desconhecidos do público são apresentados mais detalhadamente, no vídeo). Além disso, a incoerência no início do esquete, entre a expressão implícita “cultivar inimigo” e a expressão mais comum “cultivar amizade”, antecipa o tom humorístico do vídeo, reiterado pela mudança brusca de tópico (característica do personagem, recurso típico de quem está irritado).

As atividades sugeridas a respeito do esquete ilustram como a compreensão do texto implica acionamento do conhecimento de mundo em múltiplas perspectivas. E ainda há muito mais a ser abordado, que o curto espaço deste ensaio não permite contemplar.

É necessário ressaltar, porém, que, para que possamos integrar conhecimentos linguísticos e textuais-discursivos variados no ensino de Língua Portuguesa, é essencial investir na formação docente. Universidades precisam inserir, no Projeto Político Pedagógico de cursos de Licenciatura em Letras, disciplinas que abordem as contribuições teóricas e metodológicas das pesquisas de texto/discurso, articulando-as com outras diversas correntes linguísticas. Conceitos caros à Linguística de Texto e a outras correntes teóricas – como intertextualidade, gênero textual, tipologia textual, modalização, retextualização, referenciação, sequenciação, multissemioses, apenas para citar alguns – já figuram em livros didáticos, documentos oficiais e conteúdos programáticos, mas têm sido implementados nas escolas como conceitos (muitas vezes a serem decorados pelos alunos) e não como práticas discursivas importantes e essenciais para a formação de leitores e de produtores de textos.

Assim, para de fato proporcionar aos alunos o contato com concepções textuais-discursivas, não podemos correr o risco de criar “uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual.” (COSCARELLI, 2007). Concordamos com Bunzen (2007, p. 22), que constata que “Precisamos saber o que estamos fazendo ao receber e didatizar esses conhecimentos, uma vez que um trabalho **com gêneros** (e não **sobre gêneros**) deveria estar fundamentado em uma concepção de língua menos formal ou normativa”. E, para isso, o professor precisa conhecer o referencial teórico que utilizará (sem privilegiar nomenclatura, é sempre bom reiterar) e ser protagonista da





seleção de textos que usará com suas turmas, indo além das coletâneas presentes em materiais didáticos, muitas vezes desatualizadas ou repetitivas, e trazendo para os alunos textos contemporâneos, com temáticas diversas.

## 4 CONCLUSÃO

Conforme já defendemos, é essencial destacar a importância dos estudos de texto e discurso na formação de professores que compreendam seu papel de protagonistas na formação discente, destacando a relevância social, cultural, política e pedagógica de formar leitores críticos e produtores de texto conscientes do seu papel na sociedade atual. Entretanto, ainda há um longo caminho até chegarmos a um ensino que considere o texto como unidade de ensino, sem considerá-lo pretexto, articulando perspectivas teórico-metodológicas variadas. Ou seja, parece ainda distante a implementação do principal objetivo do ensino, independentemente da disciplina: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 23).

Obras recentes, como Aguiar e Santos (2019), Pereira e Costa-Hübes (2021) e Santos e Castanheira (2022), vêm apresentando um panorama do ensino de Língua Portuguesa no século XXI, incluindo propostas de atividades e de estratégias didático-pedagógicas, associadas a reflexões teóricas, visando a colaborar para o debate acerca de como implementar, de maneira crítica, as diretrizes dos documentos oficiais. Esperamos que este ensaio tenha também colaborado para esse debate, que precisa ser sempre retomado, em escolas, universidades, associações de pesquisa, órgãos governamentais, visando a pensar, em conjunto, a educação básica no país.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; SANTOS, L. W. dos (org.). Ensino de língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BARROS, D. L. P. de; TEIXEIRA, L.; LIMA, E. S. de (org.). Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**, n. 15, v. 2, p. 1-9, 2019.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.





BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa (PCNEF). Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+Ensino Médio** (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **OCN – Ensino Médio**. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2003.

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

BUNZEN, C. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. **Letras & Letras**, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.

CAMARGO, G. C. V.; RIBEIRO, T. B. “Redondo é sair do seu quadrado” (2017): análise semiótica de posts publicitários da Skol no Facebook. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-18, e02004, 2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. (org.). **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COSCARELLI, C. Gêneros textuais na escola. **Veredas**, v. 11, n. 2, p. 78-86, 2007.

DALVI, M. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, M. *et al.* (org.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 12-25.

DALVI, M. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Desenredo**, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 119-132.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DRUM, M. F.; LEBLER, C. D. C. Argumentação, gêneros do discurso e o desenvolvimento de habilidades a partir das orientações da BNCC. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, e02005, 2020.

DUARTE, J.; CAMPELO, M.; RIBEIRO DE OLIVERA, M. L. A pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e a Base Nacional Comum Curricular: alguns fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. **LUMEN**, v. 29, n. 2, p. 55-72, 2020.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997 [1984].





GERALDI, J. W. O ensino de língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GOMES, R. S. O enunciatário em poesias digitais. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 343-369, 2015.

KEMIAK, L.; ARAÚJO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Revista Leia Escola**, v. 10, n. 1, p. 45-58, 2010.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. **Prática de análise linguística nas aulas de língua Portuguesa**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2021.

RAMOS, P. Charges e polêmicas na mídia jornalística. *In*: DALCASTAGNÉ, R. (org.). **Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros**. Vinhedo/SP: Horizonte, 2012. p. 137-148.

RAMOS, P.; CARMELINO, A. C. Cor e sentido: comentários sobre leitura de charge em redes sociais. **Diálogos pertinentes**, v. 16, n. 2, p. 32-58, 2020.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.





SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, B. C. A. dos; RAMOS, P. Imprecisões sobre os quadrinhos na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 36, p. 891-912, 2020.

SANTOS, L. W. dos; LEBLER, C. D. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. *In*: OLIVEIRA, M. R.; WIEDERMER, M. L. (org.). **Texto e gramática na Educação Básica**: novos contextos, novas práticas. São Paulo: Pontes, 2021. p. 45-76.

SANTOS, L. W. dos; CASTANHEIRA, D. Gênero textual entrevista e anáforas encapsuladoras: abordagem didática na educação básica. *In*: RIOS, M.; WILSON, V. (org.). **Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas**. Rio de Janeiro: UERJ-SG, 2022. p. 1-21. [no prelo].

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUSA, S.; TEIXEIRA, L. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 46-64, 2019.

TEIXEIRA, C. de S.; SANTOS, L. W. Ensino de gramática nas escolas brasileiras: abordagens, equívocos e perspectivas *In*: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (org.). **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 148-178.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI (Dossiê). [Entrevista concedida a] AGUIAR, M.; SANTOS, L. W. dos (org.). **Policromias**, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019.

*Artigo recebido em: 27/07/2021*  
*Artigo publicado em: 10/08/2021*

#### COMO CITAR

SANTOS, L. W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02108, 2021.

