



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

LARISSA BORGES SANTOS

O papel dos materiais didáticos no ensino da língua portuguesa em sala de aula: perspectivas funcionais de linguagem.

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

LARISSA BORGES SANTOS

3. Título do trabalho

O papel dos materiais didáticos no ensino de língua portuguesa em sala de aula:
perspectivas funcionais de linguagem

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 09/01/2026, às 12:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Larissa Borges Santos, Discente**, em 07/02/2026, às 19:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5900616** e o código CRC **D7265371**.

LARISSA BORGES SANTOS

O papel dos materiais didáticos no ensino de língua portuguesa em sala de aula: perspectivas funcionais de linguagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica (Profissional)..

Área de concentração: Educação Básica

Orientador(a): Dra. Elisandra Filetti Moura

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Larissa Borges
O papel dos materiais didáticos no ensino de língua portuguesa em sala de aula [manuscrito]: perspectivas funcionais de linguagem / Larissa Borges Santos. - 2026.
CXLIII, 153 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Elisandra Filetti Moura
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

1. Português. Material Didático. Educação Básica. Ensino Funcionalista..

I. Moura, Elisandra Filetti , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “O papel dos materiais didáticos no ensino de língua portuguesa em sala de aula: perspectivas funcionais de linguagem” e do Produto Educacional intitulado “O uso da poesia em sala de aula: ressignificando propostas didáticas”, pela discente **LARISSA BORGES SANTOS**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Iris Oliveira de Carvalho (CEPAE/UFG) – membro externo,

Profa. Dra. Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque (UFMT) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2025, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iris Oliveira De Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2025, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque, Usuário Externo**, em 06/01/2026, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5876746** e o código CRC **7225D026**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai que sempre acreditou em mim, a toda a minha família pela paciência e ajuda em todo esse tempo de pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado Matias, Karol e Rhebeca, pelos momentos de companheirismo e descontração.

À minha orientadora, Prof. Dra. Elisandra Filetti Moura, pela condução deste estudo e pelo constante apoio e encorajamento oferecidos ao longo de todo o mestrado.

SANTO, Larissa Borges **O papel dos materiais didáticos no ensino da língua portuguesa em sala de aula: perspectivas funcionais de linguagem**. 2026. 153.f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta pesquisa busca realizar uma investigação apurada acerca de que maneira a utilização dos livros didáticos e materiais de apoio, de língua portuguesa, vêm auxiliando os nossos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da língua. Dessa forma, pretende-se fazer uma investigação da abordagem teórico-metodológica de materiais didáticos adotados por uma turma de sétimo ano do ensino fundamental em uma escola da rede Estadual, a qual a pesquisa se realizará, materiais e como estes instrumentos contribuem ou não para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizado de língua portuguesa. Um dos objetivos desta pesquisa é verificar a relação entre o ensino da modalidade escrita formal da língua portuguesa e as demais variantes linguísticas na abordagem das propostas de ensino em sala de aula. Sendo este o foco principal, torna-se necessário identificar como os materiais didáticos utilizados pelo(a) professor (a) podem contribuir para o ensino da língua. Para tanto, busca-se auxílio em autores que discutem concepções funcionalistas de abordagem da língua como Bagno (2015), Neves (2010), (Antunes, 2007), (Martelotta, 2022), também trouxemos autores como (Rangel, 2006) e (Marcuschi, 2020) que nos dão sustentação acerca do uso do material didático da língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Brasil, 1997) e a Base Nacional Curricular (BNCC, 2017) que são fundamentais para entender o cerne da problemática abordada nesta pesquisa. A metodologia utilizada para a composição do *corpus* desta investigação partirá de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso com um(a) docente da rede pública estadual de ensino e o uso do material didático trabalhado ou desenvolvido por ele(a) voltadas para o ensino de língua portuguesa. Por fim, pretende-se desenvolver um produto educacional que será uma sequência didática; “*O uso da poesia em sala de aula: ressignificando propostas didáticas*” desenvolvido e aplicado no Programa de Pós Graduação Ensino e Educação Básica Mestrado – PPGEEB, dotado de reflexão e proposta de exercícios voltados para alunos dos sétimos anos, do ensino fundamental, escolhida por ser uma turma intermediária processo de escolarização, na qual os estudantes já dominam as estruturas básicas da língua pensados sob uma perspectiva interacional, a partir de princípios da gramática funcional, a fim de disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da educação básica.

Palavras-Chave: Português. Material didático. Educação básica. Ensino funcionalista.

SANTO, Larissa Borges. *Paradigms, contributions, and challenges of the use of textbooks in the teaching and learning process of Portuguese language students in lower secondary education.* 2026. 153 p. Master's Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This research seeks to conduct a thorough investigation into how the use of Portuguese language textbooks and supplementary materials has been assisting students in the process of teaching and learning the language. Thus, the study aims to analyze the theoretical and methodological approaches adopted in the teaching materials used by a seventh-grade class in a state public school, where the research will be carried out, examining how these resources may or may not contribute to the development of students' linguistic skills and competencies within the context of Portuguese language teaching and learning. One of the objectives of this research is to examine the relationship between the teaching of the formal written modality of Portuguese and other linguistic variants as presented in classroom teaching practices. Given this focus, it becomes necessary to identify how the teaching materials used by the teacher can contribute to language instruction. To this end, the research draws on scholars who discuss functionalist approaches to language, such as Bagno (2015), Neves (2010), Antunes (2007), and Martelotta (2022). It also includes authors like Rangel (2006) and Marcuschi (2020), who provide theoretical support regarding the use of Portuguese language teaching materials, as well as the National Curriculum Parameters (PCN – Brazil, 1997) and the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), both fundamental to understanding the core issues addressed in this study. The methodology adopted for the construction of the research corpus will be based on a qualitative approach, consisting of a case study involving a teacher from the state public education system and the teaching materials they use or develop for Portuguese language instruction. Finally, the research aims to produce an educational product in the form of a didactic sequence entitled "*The Use of Poetry in the Classroom: Reframing Didactic Proposals,*" developed and implemented within the Graduate Program in Teaching and Basic Education (PPGEED). This product will include reflections and proposed activities designed for seventh-grade students—an intermediate stage in the schooling process—who have already mastered basic linguistic structures. The activities will be developed from an interactional perspective, grounded in principles of functional grammar, with the goal of providing contributions to the professional practice of elementary school teachers.

Keywords: Portuguese. Teaching material. Basic education. Functionalist teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO	
2.1 A constituição de um capital cultural.....	12
2.2 Programa nacional do livro didático - sua importância.....	14
2.3 Ensino da língua portuguesa e o livro didático.....	24
2.4 Gramática tradicional x gramática funcional.....	28
2.5 O livro didático de língua portuguesa sob novos olhares.....	33
2.6 A evolução dos livros didáticos de língua portuguesa.....	38
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	
3.1 Aspectos gerais.....	45
3.2 Instituição escolhida para a pesquisa.....	46
3.3 Fase exploratória	47
3.4 Elaboração das sequências didática.....	49
3.5 Aplicando a sequência didática.....	52
4. NÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS	
4.1 Gramática Reflexiva - Texto, Semântica e Interação.....	55
4.2 Português contexto, interlocução e sentido.....	59
4.3 Teláris Essencial – Português 7 ano	62
4.4 Infográfico	69
5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	
5.1 Observação das aulas.....	73
5.2 Intervenção	77
5.3. Trabalhando com poesia.....	78
5.4 Ação.....	84
Considerações Finais.....	96

Referências..... 98

Anexos..... 101

Apêndice

Produto Educacional..... 113

1. INTRODUÇÃO

O estudo a seguir apresenta uma pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa através de materiais didáticos utilizados em ambiente escolar. Durante muito tempo a escola tem se utilizado de concepções e métodos tradicionalistas de ensino, no que concerne ao estudo da língua portuguesa, ainda hoje se pode encontrar materiais didáticos oferecendo atividades mecânicas, de memorização, destrinchando frases soltas e descontextualizadas.

Essa constatação motivou o início desta pesquisa, que partiu de questionamentos como: por que as aulas de Língua Portuguesa ainda são consideradas cansativas e pouco atrativas? Por que muitos estudantes demonstram tanta dificuldade na disciplina, mesmo sendo falantes nativos da língua e convivendo diariamente com ela? Sabe-se que a criança adquire sua língua materna antes mesmo de ingressar na escola, desenvolvendo naturalmente recursos gramaticais da fala. No entanto, o ensino sistematizado da gramática, pautado na norma-padrão, inicia-se já nos primeiros anos escolares, e os conteúdos trabalhados deveriam contribuir para o aprimoramento das competências de fala e escrita.

Contudo, conforme, Bagno (2015) aponta uma pesquisa realizada pelo INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil):

Apenas um em cada 4 brasileiros, domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática, ou seja, $\frac{3}{4}$ da nossa população é analfabeta funcional, o que equivale a algo perto de 150 milhões de pessoas entre 14 e 64 anos – Um escândalo! (Bagno 2015, p.154).

Um dado alarmante que revela a fragilidade do ensino linguístico no país. Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre os motivos que levam ao ensino ineficiente da Língua Portuguesa e repensar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Assim, este estudo propõe-se a analisar o modo como os professores têm conduzido suas aulas, identificando as concepções linguísticas que orientam suas práticas e as escolhas dos materiais didáticos utilizados. Dito isto, através de pesquisadores como Silva (2012) percebemos que O livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados nas escolas brasileira, “é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país” Silva (2012. p. 817). Através dele, estudantes de todo o Brasil tem a possibilidade de ter acesso a conteúdo exigidos pelo currículo nacional brasileiro. Além disso, o livro didático é composto de exercícios que trabalham

habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de forma sistematizada, opera como um suporte teórico para o estudante em sala de aula e serve de apoio ao trabalho do profissional docente, assim como devem ser as atividades criadas pelos professores para substituir ou complementar o conteúdo previsto no currículo nacional brasileiro. Logo, podemos dizer, que o livro didático tem sido instrumento de fundamental importância no auxílio de transmissão de conhecimentos e culturas.

Diante disso, no primeiro capítulo, discute-se a relevância do livro didático como ferramenta formadora de capital cultural e também como possível instrumento de reprodução de desigualdades sociais. Nesse contexto, aborda-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sua trajetória histórica, sua importância para a educação pública, os avanços conquistados e o processo de escolha dos materiais pelos professores, considerando o contexto escolar e as necessidades dos alunos. Ainda neste capítulo, são analisados exemplares de livros didáticos de Língua Portuguesa, a fim de observar sua evolução, os problemas recorrentes e as propostas de aprimoramento.

A partir dessa análise, busca-se compreender a funcionalidade do livro didático ao longo da história do ensino da língua materna, relacionando as mudanças nas concepções teóricas e metodológicas com as práticas de ensino da língua. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Bagno (2015), Neves (2010), Antunes (2007) e Martelotta (2022), que contribuem para a discussão sob uma perspectiva funcionalista da linguagem.

O segundo capítulo é apresentado toda metodologia desta pesquisa, a instituição a escolha da pesquisa qualitativa, o estudo de caso, apresentado os diários de campo usados para colher as informações obtidas através de observação das aulas, análise de materiais didático utilizados, e da aplicação do produto educacional. Lembrando que nossa pesquisa é toda pautada na concepção funcionalista de ensino da língua onde busca compreender os enunciados e os textos a partir das funções que eles exercem nas interações comunicativas. Isso significa que cada forma de expressão linguística é interpretada em relação ao papel que desempenha no diálogo entre os interlocutores, considerando as intenções, os propósitos comunicativos e o contexto em que ocorre a troca verbal.

Com base na análise dos dados obtidos nesta pesquisa e na compreensão das práticas escolares observadas, registradas em diários de campo por meio de uma

observação periférica, propõe-se a elaboração de uma sequência didática de aula voltada para o trabalho com poesia utilizando de atividades com concepções funcionalistas de ensino. Essa proposta busca oferecer alternativas pedagógicas para o ensino da língua portuguesa, alinhadas às abordagens teórico-metodológicas contemporâneas voltadas para o uso significativo da língua em sala de aula.

Além disso, as sugestões apresentadas pretendem contribuir para um ensino de gramática mais significativo para os estudantes, permitindo que, por meio da interação verbal e do diálogo, construam sentidos a partir dos conteúdos trabalhados. Ressalta-se, contudo, que os resultados obtidos não têm caráter generalizável, uma vez que se referem a um contexto específico de pesquisa. Ainda assim, eles podem servir como base para novas reflexões sobre a prática docente, especialmente no que diz respeito à superação de concepções tradicionais de ensino gramatical, oferecendo ao professor fundamentos teóricos e práticos para uma abordagem dialógica de conteúdos para a educação básica.

O terceiro capítulo dedica-se à análise de exercícios retirados de livros didáticos de Língua Portuguesa, incluindo o material utilizado pela docente participante da pesquisa. São apresentadas observações sobre atividades que ainda refletem concepções tradicionalistas de ensino e, em alguns casos, sugerem-se reformulações que tornem essas práticas mais contextualizadas e próximas de uma abordagem funcional da linguagem.

O quarto capítulo, são discutidos os dados coletados durante a pesquisa, com a finalidade de oferecer respostas às questões que nortearam o trabalho investigativo. As análises realizadas permitiram traçar um panorama do perfil do docente de Língua Portuguesa que atua na Educação Básica e compreender de que maneira o ensino de gramática vem sendo desenvolvido no contexto escolar.

Por fim, nas considerações finais, as questões iniciais são retomadas com o propósito de promover uma reflexão crítica acerca da problemática investigada. Como resultado prático do estudo, propõe-se uma sequência de aulas voltada ao ensino de língua portuguesa sob uma abordagem dialógica e funcionalista. Esse produto reúne orientações teóricas e metodológicas que podem subsidiar o trabalho docente, contribuindo para uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

2. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO

A análise do objeto de pesquisa, nesta dissertação, se direciona ao papel dos materiais didáticos em Língua Portuguesa que são utilizados preferencialmente nas escolas públicas de ensino básico. O livro didático, por exemplo, é um dos recursos pedagógicos mais utilizados nas escolas brasileiras, pois “é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país” Silva (2012, p. 817). Através desse material, estudantes de todo o Brasil têm a possibilidade de ter acesso ao conteúdo exigido pelo currículo nacional brasileiro. Além disso, o livro didático é composto de exercícios que trabalham habilidades cognitivas, tais como, as serem desenvolvidas pelos alunos de forma sistematizada, operando como um suporte teórico para o estudante em sala de aula e servindo de apoio ao trabalho do profissional docente, assim como devem ser as atividades criadas pelos professores para substituir ou complementar o conteúdo previsto no currículo nacional brasileiro.

Convém destacar que, ao longo desta dissertação, serão apresentados exemplos de diferentes livros didáticos. Em alguns casos, a análise se concentrou nas capas, permitindo observar aspectos editoriais, visuais e simbólicos que podem influenciar a percepção do leitor e a recepção do conteúdo. Em outros casos, serão examinados exercícios específicos, selecionados com o objetivo de subsidiar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a forma como os conteúdos de Língua Portuguesa são abordados.

No exemplo abaixo pode-se observar um livro didático da disciplina de língua portuguesa: “Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 1999, editora Atual.

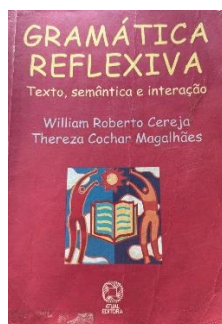


Figura 1 Cereja, 1999.

Sua estrutura se organiza em cinco unidades temáticas: A primeira unidade, comunicação; linguagem texto e discurso aborda variações linguísticas, funções de

linguagem, coerência e coesão textual demonstrando uma influência da sociolinguística e da pragmática. Já se distanciando de livros que seguem concepções normativas da língua. A segunda unidade dedica-se a fonologia, contemplando exercícios de ortografia, prosódia, acentuação, sempre repleto de textos coloridos que refletem situações cotidianas, quadrinhos, anúncios publicitários, letras de música que são aspectos importantes e auxiliam na consolidação do aprendizado da língua. A terceira unidade concentra-se na morfologia, explorando a estrutura e formação de palavras, classes gramaticais, tentando sempre relacioná-las à construção de textos. Já a quarta unidade se destaca nos estudos da sintaxe, elementos da oração, concordância, regência. Por fim, a quinta unidade dedica-se a semântica e à estilística, tratando de sinonímia, polissemia, ambiguidade, figuras de linguagem tentando levar o estudante a refletir sobre efeitos de sentido produzidos pela aplicação dos elementos gramaticais aos textos.

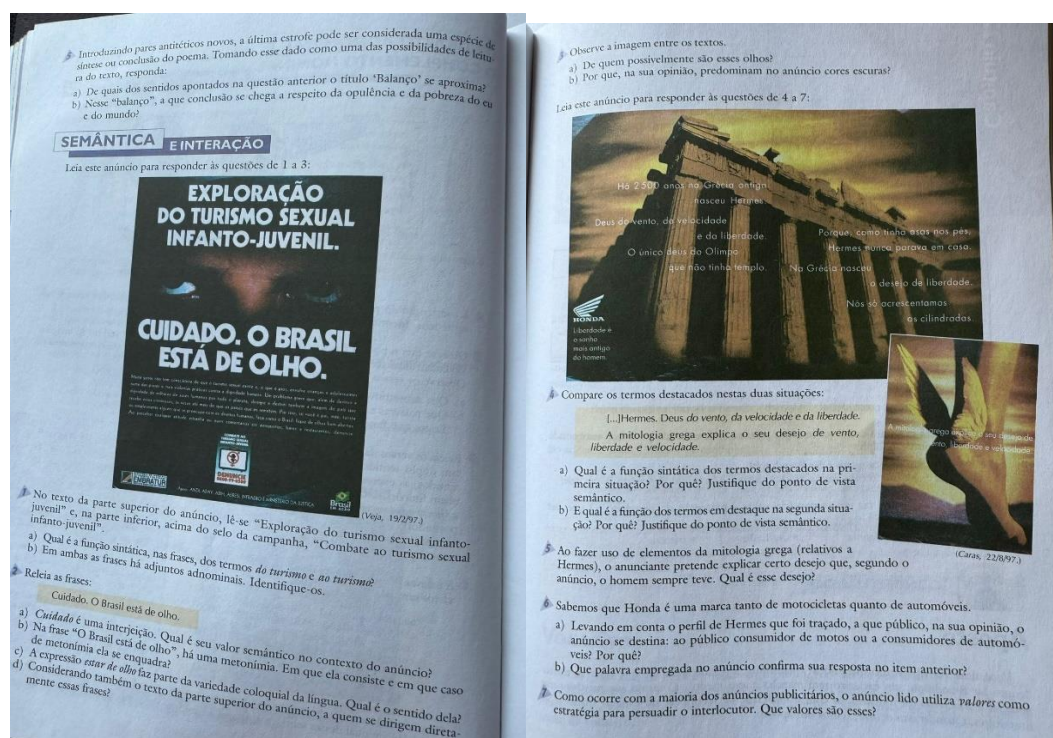


Figura 2 Cereja, 1999, p.264 e 265

O livro didático acompanha as demandas sociais da sua época, percebemos isso na obra de Cereja, recheada de imagens, charges, textos publicitários, jornalísticos, na intenção de aproximar o estudante à sua realidade, ao contexto social que os sustentam. Outro destaque que fundamenta o livro a sua época é a preocupação com os exames

sociais externos, no final de cada unidade há uma sessão destinada a exercícios pedidos em vestibulares, expressa em boxes: “Em dia com o vestibular”:

EM DIA COM O VESTIBULAR

(UEPA/PA) Leia com atenção o texto, para responder às questões de 1 a 3.

OS PESCOÇUDOS - Galhardo

O FIM DO MUNDO

1 No texto dos quadrinhos de Galhardo, predomina a seguinte função da linguagem:

- expressiva.
- conativa.
- metalinguística.
- fática.
- poética.

2 A predominância dessa função justifica-se pela:

- frequente repetição de termos para prolongar o contato com o receptor.
- preocupação de explicar o significado das palavras usadas.
- ênfase na elaboração da mensagem expressa no sentido marcadamente conotativo.
- ênfase no comportamento do receptor com o sistêmico emprego das formas verbais no imperativo.
- subjetividade assinalada nas vozes do texto.

3 A relação entre o comentário ao final do texto e a história corresponde à seguinte máxima popular:

- "Mais vale um gosto do que três virténs."
- "Quem muito quer, tudo perde."
- "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando."
- "Casa de ferro, espeto de pau."
- "Em terra de cego, quem tem olho é rei."

4 (UNICAMP-SP) A transcrição que você vai ler a seguir foi retirada de uma aula de História Contemporânea 70. Como se trata de um texto falado, é bastante entrecortado e repetitivo, características tidas como inapropriadas para a língua escrita. Leia o trecho como se você estivesse "ouvindo" a aula; em seguida:

- responda com uma única frase: qual é o principal propósito da passagem transcrita?
- elimine os traços de oralidade do texto e resuma a aula no máximo em 30 palavras.

(Folha de S. Paulo, 27/8/97)

Em síntese, a Gramática Reflexiva constitui um material consistente e abrangente, que dialoga com perspectivas contemporâneas de ensino da língua portuguesa ao articular gramática, texto e interação. Lembrando que este material é apenas um exemplo, teremos um capítulo exclusivo para a análise de alguns exercícios de livros didáticos, inclusive os trabalhados pelo professor investigado em nossa pesquisa.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAPITAL CULTURAL

O livro didático tem sido instrumento de fundamental importância no auxílio de compartilhar conhecimentos e culturas. De acordo com Giorgi et al (2014, p.1029): “eles podem contribuir na constituição de um *capital cultural*.” O autor ainda relata que se os alunos pudessem permanecer com esses livros em casa, tanto para uso próprio ou para o uso da família como um material de consulta ou estudos, seria algo muito enriquecedor para a nossa sociedade.

O Capital Cultural constitui-se como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, pois se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições que indivíduos acumulam ao longo da vida.

A cultura aparece como um bem que pode sancionar a condição de herdeiros, uma vez que o acesso a cultura e a aquisição desta entre os grupos sociais distintos conferem aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar não somente os melhores desempenhos escolares, como também uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente. (Cunha. 2007, p.505).

A autora nos mostra que a cultura ela está intimamente ligada a luta de classes sociais, quem tem mais acesso, intimidade com bens culturais como; livros, obras de arte, hábitos internalizados representados por esses bens, apresenta mais facilidade e domínio no contexto educacional.

O ambiente familiar influência diretamente no sucesso escolar do estudante. O acompanhamento dos pais, como; atenção às atividades de casa, trabalhos, acesso a materiais de boa qualidade, conversas, diálogos, esta intervenção na vida escolar do filho influencia positivamente de diversas maneiras no sucesso escolar do estudante. E quanto maior a renda familiar, maior a escolaridade dos pais, maior o impacto bem-sucedido na vida dos filhos. Na obra de Bourdieu e Passeron é enfatizado que o sucesso escolar não é uma questão de dom e sim de orientação precoce no meio familiar, cultivado por bons hábitos familiares. (Cunha, 2007)

É preciso pensar na realidade brasileira, a polarização da nossa educação é nítida como a realidade das escolas particulares é totalmente desproporcional às escolas públicas. Está certo de que, temos um currículo único a ser seguido para evitar essa desigualdade, no entanto, o que sabemos, é que as oportunidades são totalmente diferentes. O acesso à cultura a sua apropriação, varia muito entre os diferentes grupos sociais, favorecendo sempre aqueles em posição mais privilegiada, esses grupos acabam acumulando não apenas vantagens no ambiente escolar, mas também desenvolvem uma familiaridade com as práticas culturais mais reconhecidas e valorizadas pela sociedade, conferindo a eles um tipo de “poder” que é tanto concreto quanto simbólico, reforçando sua posição social.

Nesse sentido, o livro didático entra como um instrumento servindo de mediação para o conhecimento assume papel relevante no auxílio da democratização do acesso ao capital cultural, visto que, pode tanto ampliar as oportunidades de contato com diferente gêneros discursivos quanto reforçar práticas normativas, é importante salientar que há realidade de estudantes que em casa, o único meio de pesquisa e acesso a esse tipo de cultura educacional é alcançada por meio do livro didático doado pelas escolas públicas.

No entanto, nem sempre tivemos esse material disponível. Foi por meio de políticas públicas voltadas para o ensino, como as do Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, que se iniciou o mais antigo Programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, no Brasil. Ao longo desses anos, o Programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.¹

Na sequência se mostra um pouco sobre como ocorreu o processo de distribuição dos livros didáticos até chegarem gratuitamente as escolas de educação básica para todo o país.

2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - SUA IMPORTÂNCIA

O Programa anterior ao PNLD surgiu no Brasil, através de Decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, a partir do qual, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, que instituiu o *Instituto Nacional do Livro Didático*. As competências desse órgão referiam-se a:

- 1) Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional;
- 2) Editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- 3) Promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como facilitar a importação de livros estrangeiros;
- 4) Incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

Logo após, a partir da instituição dos livros didáticos mediante uma preocupação governamental acerca dos materiais envolvidos no ensino no Brasil, tivemos evoluções importantes a serem citadas:

¹ Disponível em: [Histórico — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/historico)

- Em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através de um Decreto-Lei n. 1.006, de 30/12/38, estabelecendo a sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
- Em 1945, pelo Decreto-Lei n. 8.046, de 26/12/45 é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

A partir da década de 1960, com a democratização do ensino, houve uma grande expansão da rede escolar. Foi aprovada em 1961 a lei n. 4024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. A partir disso, tanto o setor público, quanto o privado tem a autorização par ministrar o ensino em todos os níveis: o estado pode subsidiar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais. A estrutura do ensino seguiu com a mesma organização; *Ensino pré-primário* (maternais e jardim de infância), *ensino primário* (de quatro anos, com acréscimo de mais dois), *Ensino médio* dividido em *ginásio* (quatro anos) e *colegial* (três anos) ambos constituíam o ensino secundário e o ensino técnico, e por fim, *Ensino superior*. (Lima, e Junior, 2016).

Nesta época houve altas taxas de expansão da alfabetização, com a instalação das classes do ensino supletivo na maioria dos municípios brasileiros foi alfabetizado cerca de 5 milhões de alunos e a taxa de analfabetismo caiu de 50% para 33% na década de 70. A ampliação do material didático fornecido pelo governo, a utilização da tv educativa e reformulação da educação superior, ensino médio e primário, são características da educação da década de 60. Lima e Junior (2016).

No entanto, a democratização na década de 60 deve ser entendida como um avanço parcial. Se por um lado ampliou o acesso ao ensino, por outro, a permanência, a qualidade continuou ruim. As propostas de educação popular apontavam para um modelo mais inclusivo e emancipador, mas foram abafados pelo regime militar, que priorizou a formação técnica, desfavorecendo assim uma educação crítica e democrática.

A garantia de uma escolarização mínima exigia a presença de crianças, adolescentes e jovens das camadas populares nas instituições de ensino, algo que não se concretizava naquele momento. Nesse contexto, o governo militar assumiu o

compromisso de ampliar o acesso ao ensino de 1º grau, voltado à faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente ao atual Ensino Fundamental. A medida resultou na criação de novas vagas, mas não foi acompanhada pelo aumento proporcional dos investimentos na educação básica. Desse modo, instaurou-se um processo de precarização da escola pública, cujos efeitos permanecem evidentes até os dias de hoje².

Diante disso, estudantes de variadas classes sociais, que antes não tinham acesso à escola, puderam agora frequentar as salas de aula. Assim, foi necessário ampliar políticas públicas, a fim de baratear o material escolar e democratizar o seu acesso. Então “em 1961, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil.” Silva (2012, p.809).

No início do período militar, a partir de 1964, o governo criou a Companhia Nacional de Material de Ensino com o propósito de publicação e distribuição dos livros didáticos.

Neste momento, abrimos um parêntese para explicar um pouco sobre o propósito da produção e distribuição de livros didáticos no Brasil durante o Regime Militar. Como já citado anteriormente os livros procuram atender as demandas da sua época, quando impressos geralmente refletem, crenças, costumes e culturas de uma geração. De acordo com (Silveira, 2025. p. 5):

O livro didático tornou-se um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passam pela escola. Acompanhando a trajetória do livro didático é possível identificar também as memórias privilegiadas e silenciadas em seus desdobramentos.

O autor aqui enfatiza que o livro didático não deve ser compreendido apenas como um recurso pedagógico, mas como um importante instrumento de construção de memória histórica. Ao selecionar conteúdos, fatos e personagens a serem apresentados às novas gerações, ele consolida uma visão específica do passado, influenciando diretamente a forma como os estudantes constroem sua identidade histórica e social. Logo o livro didático não é neutro, mas carrega intencionalidades políticas, culturais e ideológicas.

² Disponível em: [Reforma do ensino – Memórias da Ditadura](#)

A linguagem escrita ou falada, sempre foi ou será alvo de disputa entre os diferentes setores da sociedade, e o livro didático não foge à sua regra. Sua construção é passível de modificações, acréscimos e subtrações para melhor atender aos interesses do setor da sociedade que o produz e ao qual se dirige. (Simões, Ramos e Ramos, 2018).

O autor destaca que a linguagem, seja escrita ou falada, nunca é neutra, estando sempre sujeita a disputas entre os diversos setores da sociedade. Nesse sentido, o livro didático também não escapa dessa lógica, uma vez que sua produção é influenciada pelos interesses de quem o elabora e pelas demandas do público a que se destina. Ele pode sofrer modificações, acréscimos ou omissões para atender a objetivos específicos, moldando os conteúdos e as narrativas conforme as prioridades do setor social dominante. Dessa forma, o livro didático atua como um espaço de disputa simbólica, determinando quais conhecimentos, valores e memórias serão propagados aos estudantes e quais serão silenciados, evidenciando seu papel na construção de uma versão histórica e cultural orientada por interesses sociais específicos.

Dito isto, durante o regime militar, a produção e distribuição de livros didáticos no Brasil passaram a ser fortemente controladas pelo Estado, o que representou tanto uma tentativa de padronizar o ensino quanto de difundir valores alinhados ao projeto político do governo. Assim, ao mesmo tempo em que favoreceu uma expansão material do acesso, o regime comprometeu a qualidade crítica e pedagógica das obras, transformando o livro escolar em um veículo de reprodução ideológica, cujas consequências repercutem ainda hoje no debate sobre autonomia docente e política editorial.

No exemplo abaixo: mostraremos alguns livros utilizados nesta época



Figura 3 - O Livro do Magistério. Fonte: Ed. Revista Pedagógica Brasileira, 1995).

O Livro do Magistério foi produzido com a ideia de ser um manual para professores do Ensino Primário, explora bastante as datas cívicas, festas marcadas em calendário nacional, aniversários das principais capitais brasileiras, grandes vultos históricos. (Simões, Ramos e Ramos, 2018).

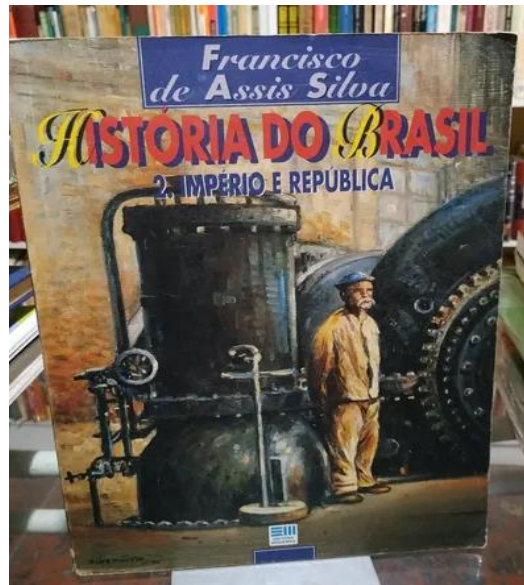


Figura 4 - Livro História Do Brasil. Fonte: (Silva, 1994)

O livro História do Brasil de Francisco de Assis Silva (Silva, 1994), o autor dedica-se ao Brasil Império e à República, mostrando grande preocupação com o trabalho histórico e ao mesmo tempo utilizando modelos didáticos já extintos. Utiliza de várias imagens de todos os governos militares retratando seu legado positivo e negativo. (Simões, Ramos e Ramos, 2018).



Figura 5 - Livro *Brasil Minha Pátria*. Fonte: (Santos, 1956)

No livro *Brasil Minha Pátria*, de Theobaldo Miranda Santos (1956), é possível identificar características marcantes relacionadas à exaltação dos símbolos nacionais, como a pátria, o hino, a bandeira e demais elementos representativos da identidade brasileira. Esses símbolos são apresentados de maneira integrada, com o objetivo de divulgar aos leitores uma concepção de unidade nacional, reforçando um sentimento de coesão e orgulho pátrio. O texto evidencia a intenção de formar nos estudantes uma consciência cívica homogênea, destacando valores considerados fundamentais para a construção da identidade nacional na perspectiva do ensino primário da época.



Figura 6 - Livro Educação Moral Cívica e Política - Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos (1970)

Neste exemplar observamos valores cristãos, militares e familiares, através das imagens da cruz, do militar o escudo nacional. O livro foi elaborado em um período marcado pela intensificação do ensino de Educação Moral e Cívica no Brasil. Seu conteúdo apresenta uma narrativa voltada para a construção de uma visão patriótica, disciplinadora e otimista da história nacional, promovendo simultaneamente valores da moral cristã e o anticomunismo, em consonância com os princípios da Doutrina de Segurança Nacional. (Klingbeil, 2025).

- Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

De acordo com Silva (2012. P.809) “a COLTED tinha a função de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção a edição, o aprimoramento e a distribuição dos livros”. O autor ainda comenta sobre o quão rentável era para as editoras quando os livros eram aprovados para a impressão, pois todo estoque da produção já tinha um comprador garantido. Diante de acusações e irregularidades, veremos a seguir que logo o órgão COLTED foi extinto em 1971.

- Em 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL) e futuramente à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).
- Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED.

- Em 1976, pelo Decreto n. 77.107, de 4/02/76 o Governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático.
- Em 1983, em substituição à (FENAME), é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
- Em 1985, com a edição do Decreto n. 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que traz diversas mudanças, como:
 - 1) Indicação dos livros didáticos pelos professores;
 - 2) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implementação de bancos de livros didáticos;
 - 3) Extensão da oferta aos alunos de 1 e 2 séries das escolas públicas e comunitárias;
 - 4) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Com a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) universalizou-se de forma gradativa o uso do livro didático a todos os alunos de escolas públicas e comunitárias de todo o país. De acordo com Silva (2012, p.810):

Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. Os valores negociados entre a FNDE e as editoras que fornecem livros didático para o Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$880.263.266,15 [...] O PNLD é sem dúvida um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de

vendagem certa. [...] O MEC é um grande comprador de livros didáticos. Hoje ele é o maior comprador de livros do mundo.

Com o passar dos anos, em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição dos livros didáticos, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.

Neste momento, apesar de estratégias utilizadas pelo governo de como a compra somente de livros reutilizáveis, ou seja, os professores passaram a ter que escolher a obra que seria recebida, com as aquisições e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos a alunos de rede pública, e o Governo Federal passou a ter dificuldades com o orçamento, pois não havia recursos suficiente para que todos os anos da rede pública fossem contemplados. E essa situação só começou a mudar quando se entendeu que além de distribuir livros era preciso avaliar a qualidade dos livros. (Maciel, 2014, p.227)

Em 1993/1994, são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.

No ano de 1993, foi efetuado, a pedido do MEC, uma avaliação pedagógica dos livros didáticos propostos aos primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, o resultado dessa avaliação foi adiado por diversas vezes e quando foi publicada a todos houve grande repercussão, editoras e professores protestaram por desconhecer os critérios de avaliação (Maciel, 2014). Já no ano de 1995, segundo esse autor (Maciel, 2014, p.228): “o programa passou a contar com um fluxo regulamentar de financiamento [...] e no ano seguinte, apenas os livros didáticos considerados aprovados pela avaliação pedagógica poderiam ser adquiridos.”

Em 1995, de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. No ano seguinte, em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série.

Os livros foram avaliados pelo MEC, conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de

qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Os critérios de avaliação desta vez já eram enviados previamente às editoras. Conforme Maciel (2014, p.228):

Esses critérios foram divididos em dois grupos: *Crítérios Eliminatórios* referentes à correção dos conceitos e informações, correção e pertinência metodológica, contribuição para a construção da cidadania; e *Crítérios de Classificação* relativos à estrutura editorial, aspectos visuais, ilustração e do Manual do professor.

Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nessa época, tivemos marcos importantes para a educação como a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997.

Em 2000, é inserida no PNLD a distribuição de Dicionários de Língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série e, em 2001, pela primeira vez na história do Programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000. Já em 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras.³

A partir de 2001, os livros foram sendo distribuídos de forma integral aos alunos dos anos iniciais (1ª a 4ª série). Para os estudantes dos anos finais (5ª à 8ª série/ 6º ao 9º ano) eram feitas reposições e complementações desse material didático. Já no ensino médio, somente em 2005, começou a distribuição parcial de livros de Língua Portuguesa e Matemática, e, mesmo assim, essa distribuição não atingiria todas as regiões brasileiras, somente o Norte e o Nordeste. Apenas em 2009 se alcançou a distribuição integral dos livros didáticos, beneficiando assim milhões de alunos da educação básica pública brasileira.

³ Todas essas informações estão disponíveis em: [Histórico — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

Em 2001 o PNLD é considerado o maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo, chegando a ganhar registro no *Guinness Book* (Maciel. 2014, p.228). Entretanto, esse processo foi muito instável ao longo dos anos.⁴

É relevante enfatizarmos conquistas importantes que o Programa Nacional do Livro Didático, ao longo de todos esses anos, como a autonomia dos professores em relação à escolha do livro que será utilizado, tal qual, o trabalho contínuo pela busca do aprimoramento e adequação desses materiais, a preocupação que este recurso chegue até as escolas públicas de todo território brasileiro. Lembrando também que todos os livros distribuídos para as escolas públicas passam por uma espécie de aferição de qualidade, sendo produzidos por especialistas de áreas do conhecimento, e em seguida são analisados e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação, desempenhando assim um papel fundamental, demonstrando um compromisso com a qualidade na promoção da educação do nosso país.

É bastante conveniente trazermos para esta pesquisa esse movimento histórico sobre o livro didático. Buscamos fazer uma relação com os livros de língua portuguesa e assim entender a funcionalidade do livro didático na história do ensino de língua materna. Ao longo da discussão, nos propusemos a considerar as mudanças de concepções, metodologias, linguagens utilizadas em seus manuais, analisando sempre com base nos critérios estabelecidos por uma perspectiva funcional da língua, embasados por autores como: Bagno (2015), Neves (2010), Antunes (2007), Martelotta (2022), o qual, nortearam a minha pesquisa, será considerado os princípios da interação social, da língua em uso, da adequação às condições comunicativas do falante à situação de fala, ou seja, do uso real da língua. Também trouxemos autores como (Rangel, 2006) e (MARCUSHI, 2020) que nos dão sustentação acerca do uso do material didático da língua portuguesa.

2.3 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO

Como tem sido o ensino da língua portuguesa em nossas escolas? Ao longo de anos os nossos manuais de gramática passaram por várias transformações, mudanças estas, que refletem na maneira como ela é ensinada aos nossos estudantes. Anteriormente as abordagens de ensino eram mais tradicionais, centradas na memorização de

⁴ Todas essas informações estão disponíveis em: [Histórico — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/historico)

nomenclaturas, classes gramaticais, normas, acreditava-se que aprender gramática era o suficiente para ler e escrever bem.

Até meados do século XX o ensino era restrito aos próprios manuais de gramática, aqueles que tinham acesso à escola estudavam as regras gramaticais e falavam o português padrão, tinham a sua fala e escrita ratificada na escola. O objetivo do ensino nas escolas nesta época era conduzir o aluno ao reconhecimento das normas e regras da língua e desenvolver habilidades de ler e escrever. (RIBEIRO e PETRONI, 2013).

Hoje já sabemos que isso não é suficiente. A educação precisa acompanhar as mudanças, transformações culturais e sociais de uma sociedade. Como vimos anteriormente, na década de 60 houve uma democratização da escola, pessoas de todas as classes sociais tiveram acesso à educação, como foi dito, houve uma precarização, pois o governo não estava conseguindo investir e dar uma educação de qualidade para todos. Logo a educação não era ofertada somente para uma classe dominante e privilegiada, a partir dessa época ela passou a ser oferecida para todos.

Sendo assim, foi preciso que o ensino também passasse por uma transformação, ele não poderia ser o mesmo proporcionado a aquele público abastado com acesso à cultura e bons livros, ele teria que ser universalizado para poder atender a todas as classes sociais inclusive as populares e trabalhadoras, com pouco ou sem nenhuma experiência cultural.

No caminho desta mudança, para um avanço de um ensino mais funcionalista da língua portuguesa, na década de 1970 houve o surgimento da “Teoria da comunicação” onde a língua passou a ser vista como um instrumento de comunicação e a ter o seu uso desenvolvido em sala de aula como uma disciplina escolar. Desde então, inúmeros pesquisadores passaram a contribuir no avanço da disciplina no Brasil, um deles foi João Wanderlei Geraldi (2022[1984]), que provocou uma revolução de ensino dessa disciplina. De acordo com (Ribeiro e Petroni, 2013, p.131):

Ele traçou novos paradigmas sustentados na concepção interacionista da linguagem, concentrando sua proposta em três práticas básicas, que deveriam ser concretizadas por meio de atividade integradas entre si, a saber, práticas de textos, práticas de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística, com objetivos de : a)Tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b)Possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas qualidades oral e escrita.

Evidencia-se a relevância da proposta de Geraldi, uma vez que menciona a ideia de que o ensino da língua não deve se limitar à memorização de regras gramaticais ou ao uso mecânico da norma, mas precisa ser desenvolvido a partir de práticas significativas e integradas: leitura, produção oral e escrita, e análise linguística. Dessa forma, busca-se aproximar o estudante de situações reais de uso da língua, diminuindo a artificialidade frequentemente presente nas práticas escolares.

A partir desta época o ensino da língua portuguesa foi evoluindo, houve vários avanços como a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997), com a redefinição de objeto de ensino e conteúdos pautados na concepção dos gêneros discursivos. Entretanto, ainda há aspectos significativos a serem aprimorados, uma vez que, mesmo na atualidade, observa-se a permanência de professores de Língua Portuguesa que insistem em concepções tradicionais de ensino, centradas no formalismo gramatical e na fragmentação de frases por meio da análise de regras. (Ribeiro e Petroni, 2013).

Autores como, Antunes (2007, p.20), ratifica o pensamento que o ensino da língua não pode acontecer como um fato isolado, pois ela é muito mais que isso, ela “é um ato humano, social, político, ideológico, que tem consequências, que tem repercussão na vida das pessoas”.

A focalização do ensino, exclusivamente, no estudo de uma norma padrão, descontextualizada de seu uso não é uma maneira eficaz de ensino, pois essa prática tende a gerar um aprendizado mecânico, no qual o estudante memoriza estruturas, mas não desenvolve competências comunicativas para utilizá-las de forma significativa em diferentes contextos. Para ler, escrever bem, interpretar e saber usar a língua em várias situações sociais é preciso muito mais, é preciso ter um conhecimento real do uso da língua, um conhecimento social, saber que a sociedade em que vivemos é heterogênea, diversificada, cheia de variáveis linguísticas.

Nessa mesma perspectiva, Bagno (2015, p. 170) discorre e crítica sobre o modo como ainda está sendo ministrada a disciplina de língua portuguesa nas escolas brasileiras, ainda priorizando somente métodos tradicionalistas de ensino. O autor afirma que “o ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura, nada disso serve para formar um bom usuário da

língua.” O autor explica que esse ensino prescritivo, descontextualizado não é favorável para que o aluno se torne capaz de ler, escrever, interpretar de maneira plena.

Percebemos que ainda enfrentamos problemas em relação ao ensino da língua portuguesa, como por exemplo, o fato de muitos de nossos estudantes saírem da escola com a sensação de que quanto mais estudam menos sabem, ou que realmente não sabem falar e tampouco escrever bem o português.

O mesmo autor, Bagno (2015, p. 170), nos apresenta uma pesquisa feita pelo INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) que revela que “em 2011, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, $\frac{3}{4}$ da nossa população é analfabeta funcional”, ou seja, que não consegue ler, escrever e interpretar de maneira plena. Considerando-se esses dados, é urgente se pensar em uma nova forma de se ensinar a língua, percebemos que, muitos professores de língua portuguesa ainda têm internalizado, em sua didática, o uso de metodologias tradicionalistas de ensino. Logo, por conta disso, os docentes acabam destinando mais valor ao ensino da estrutura gramatical da língua, desconsiderando assim o seu aspecto funcional e conseqüentemente causando prejuízos, como os citados anteriormente, para o aprendizado dos nossos estudantes.

Nesse entendimento, a aprendizagem de uma língua somente será realmente significativa se ela for enraizada na realidade, nas situações reais de comunicação em uma perspectiva mais funcionalista de ensino, que de acordo com Antunes (2007, p.105) até então, não está sendo algo comum nas nossas salas de aula. Conforme a autora:

Somente uma língua idealizada descontextualizada é uniforme. E o que é uma língua descontextualizada? É a língua artificial, inventada; língua para dar exemplos. É a língua das frases soltas, que continuam a ter lugar nas salas de aula. Língua que não tem como referência uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Parece uma coisa oca.

Em vista disso, decidimos analisar estratégias sobre como melhorar essa adversidade enfrentada por todos na escola. Pensamos na importância do professor como sujeito relevante na efetiva tarefa de um ensino e aprendizagem mais significativo, envolvendo a preparação das aulas não somente com base nos livros didáticos indicados, mas recorrendo a enunciados disponíveis no dia a dia de cada um de nós (jornais, memes, podcasts, filmes etc.), gêneros que tragam não somente textos escritos como orais, assim

como no material usado e disponível para que possa auxiliá-lo na realização da sua prática, como o livro didático de língua portuguesa.

Pode-se dizer que o livro didático possui um lugar de destaque nas nossas salas de aula, uma vez que a distribuição governamental favorece a professores e alunos recursos didáticos. Sabemos que inúmeras instituições escolares se encontram em realidades precárias de infraestrutura, investimentos, por isso, poucas conseguem oferecer a seus estudantes o uso de instrumentos como o computador, projetores, acesso à internet etc. Existem algumas escolas que nem conseguem desfrutar de uma biblioteca adequada para pesquisas e estudos. Diante dessas deficiências, o livro didático tem a possibilidade de ser o único recurso didático que alguns estudantes possuem para complementar e auxiliar na sua aprendizagem. Como relata (Barreto e Monteiro, 2008, p.2), “em alguns casos, pode inclusive, constituir a única referência bibliográfica ou de leitura recente a que os alunos ou o professor têm acesso, tendo em vista aspectos físicos e econômicos.”

O livro didático oferece um suporte a alunos e professores e, evidentemente, nos dias atuais temos livros amparados por concepções de linguagem mais contemporâneas, que considerem a variedade linguística, o ensino de literatura e de diversos gêneros discursivos. Entretanto, considerando o acesso variado que temos também a gêneros digitais, não se pode ter o livro didático como única referência de ensino de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas.

2.4 GRAMÁTICA TRADICIONAL/FORMAL X GRAMÁTICA FUNCIONAL

Gramática tradicional/formal

A gramática tradicional é o modelo de estudo da língua que busca descrever e normatizar o modo considerado correto de falar. Baseia-se em regras fixas, que têm como referência o uso prestigiado da língua, geralmente aquele empregado por escritores, meios formais e pela norma culta. Seu foco está em indicar o que deve ou não ser dito ou escrito, priorizando a correção e a padronização da linguagem.

Essa concepção de gramática tem origem em estudos antigos em uma tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga. “Os filósofos gregos se interessaram em estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação natural entre a linguagem, o pensamento e a realidade.”(Martelota. 2022, p.45).

Os gregos já se dedicavam a refletir sobre questões relacionadas à linguagem, como a correspondência entre as palavras e os objetos que elas nomeavam. Alguns acreditavam que as palavras reproduziam de maneira fiel a realidade, enquanto outros as compreendiam como criações convencionais, definidas por acordos humanos. Nessa tradição, destaca-se a concepção de Aristóteles, que estabeleceu uma estreita ligação entre linguagem e lógica, entendendo a gramática como um campo vinculado à filosofia e às leis do pensamento. Para ele, “linguagem é um reflexo da organização interna do pensamento humano. Essa organização interna é universal, já que, por ser inerente aos seres humanos, se manifesta em todas as línguas do mundo” (Martellota, 2022, p.45).

Além dessa perspectiva filosófica, a gramática grega também assumia um caráter normativo, ao buscar estabelecer regras que expressassem o uso ideal da língua. Posteriormente, esses princípios foram incorporados pelos romanos e adaptados à língua latina. Durante o período medieval, o latim manteve-se como idioma da erudição e do saber, alcançando ainda maior prestígio ao ser adotado pela Igreja. Nesse contexto, a função normativa da gramática foi reforçada, agora com a finalidade de preservar a pureza do latim como língua universal da cultura e do conhecimento, servindo como referência de prestígio para as novas línguas que surgiam: quanto mais próximas do latim fossem, mais valorizadas eram consideradas. (Martelotta. 2022)

Assim, o termo “gramática tradicional” surgiu nas primeiras formas de análise linguística desenvolvidas na Grécia Antiga, posteriormente ampliadas pelos estudiosos romanos e pelos pensadores da Europa Medieval, estendendo-se, a partir do Renascimento, ao estudo das línguas vernáculas, constituindo o resultado histórico de um longo processo de transmissão e adaptação de ideias sobre a língua, que atravessou diferentes períodos e contextos culturais.

Bagno (2014), acredita que a gramática tradicional se tornou um conjunto de saberes mecânicos, áridos, sem nenhuma aplicação na vida dos indivíduos. Dessa forma, a gramática grega, que surgiu como forma de analisar a escrita de autores literários clássicos, pela automatização da ciência, gerou uma tradição de ensino que perdura até hoje. Como consequência disso, houve, durante séculos (mais de 2000 anos), a reprodução de um mesmo modelo gramatical que reproduz uma concepção de língua extremamente abstrata e distante da realidade. (Kuroda. 2020. P.35)

Conforme aponta Bagno (2014), a gramática tradicional busca representar um modelo de língua idealizado, distanciando-se da realidade linguística concreta, que é viva, dinâmica e permeada por variações. Esse modelo normativo tenta reconstruir uma forma de língua homogênea e estática, ignorando o caráter orgânico, mutável e heterogêneo que

constitui o funcionamento real da linguagem. Tal concepção acaba por desconsiderar a diversidade linguística existente nas práticas cotidianas dos falantes, reduzindo a língua a um conjunto de regras fixas que se aplicam de maneira uniforme a todos os contextos.

A origem dessa abordagem ajuda a compreender suas limitações. Inicialmente, a gramática tradicional surgiu com o objetivo de descrever a escrita dos autores clássicos, servindo como um registro da forma considerada culta e exemplar de expressão. Entretanto, com o passar do tempo, essa função descritiva foi substituída por um caráter prescritivo, voltado a determinar o que seria certo ou errado no uso da língua. Essa mudança transformou a gramática em um instrumento de controle e padronização da linguagem, afastando-a das práticas reais de comunicação e das necessidades efetivas dos falantes.

Apesar de sua postura normativa, a gramática tradicional teve (e ainda tem) papel importante na formação linguística dos falantes, pois contribuiu para o domínio da norma culta e para o desenvolvimento da escrita formal. No entanto, sua aplicação isolada tende a limitar a compreensão da língua como fenômeno social e dinâmico, o que tem levado as práticas de ensino contemporâneas a buscarem um equilíbrio entre o conhecimento normativo e a valorização dos diferentes usos da língua.

Nem por isso vamos descartar totalmente e para sempre a Gramática Tradicional. Afinal, ela condensa a atividade intelectual de muitas gerações e estudiosos que tentaram investigar o funcionamento da linguagem humana. O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infalível” para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o de exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. Bagno (2001, p.22):

Em síntese, a gramática tradicional exerceu um papel fundamental na sistematização e preservação da língua, especialmente por ter contribuído para o estabelecimento de normas e para a consolidação da escrita formal. No entanto, ao longo do tempo, seu caráter prescritivo acabou por restringir a compreensão da linguagem a um conjunto de regras fixas, desvinculadas das práticas comunicativas reais. Essa postura fez com que a gramática fosse muitas vezes vista apenas como instrumento de correção, desconsiderando a língua como fenômeno vivo e em constante transformação. Ainda assim, reconhecer seus limites não significa negar sua importância histórica e educativa, mas compreender que sua visão de língua reflete uma etapa específica do

desenvolvimento dos estudos linguísticos e das concepções de ensino que marcaram a tradição escolar.

Gramática funcional

A gramática funcional compreende a língua como um instrumento de interação social, alinhando-se às concepções que relacionam o funcionamento da linguagem às práticas culturais e às dinâmicas da sociedade. Nessa perspectiva, o estudo linguístico não se limita à análise da estrutura formal, mas se estende à observação das situações comunicativas em que a linguagem é efetivamente utilizada. Consideram-se, portanto, os interlocutores, suas intenções, os propósitos comunicativos e o contexto discursivo em que o enunciado se realiza. O objetivo da abordagem funcionalista é identificar e explicar as regularidades que se manifestam no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas que orientam as escolhas linguísticas dos falantes.

Quando se diz que a gramática funcional considera a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória. (Neves, 1997, p.15)

Portanto, segundo Neves, a gramática funcional não se restringe ao domínio formal da língua, mas considera o aspecto pragmático e social da comunicação. Isso significa reconhecer que o uso linguístico depende de fatores como o ambiente, o propósito do discurso e as relações entre os participantes da conversa. A competência comunicativa, assim, representa a integração entre o conhecimento linguístico e a habilidade de utilizá-lo de modo eficiente e significativo nas práticas reais de comunicação.

Sob essa concepção, a gramática deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de regras fixas e passa a ser vista como um sistema vivo, que se adapta às necessidades comunicativas e aos contextos sociais. Logo, pode haver implicações diretas para o ensino de língua portuguesa, pois propõe que o estudo gramatical seja articulado à prática discursiva, permitindo ao aluno compreender não apenas como a língua funciona, mas porque ela se organiza de determinadas maneiras em diferentes situações de comunicação.

Sob a ótica funcionalista, a análise da linguagem busca compreender os enunciados e os textos a partir das funções que eles exercem nas interações comunicativas. Isso significa que cada forma de expressão linguística é interpretada em

relação ao papel que desempenha no diálogo entre os interlocutores, considerando as intenções, os propósitos comunicativos e o contexto em que ocorre a troca verbal.

O funcionalismo procura essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas dissociadas de sua função no ato da comunicação. (Martelotta, 2022, p.158).

Na afirmação do autor, entende-se que o funcionalismo prioriza o estudo da língua em uso real, ou seja, em situações autênticas de comunicação, tanto na fala quanto na escrita. Essa abordagem se diferencia das perspectivas mais tradicionais da linguística, que costumam analisar frases isoladas, criadas apenas como exemplos teóricos, sem levar em conta o contexto em que seriam utilizadas.

O aspecto fundamental do funcionalismo é exatamente o reconhecimento de que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos dos quais efetuar a comunicação não é o último. (Neves. 1997)

Para exemplificar e resumir a diferença entre essas duas correntes da gramática abaixo está um quadro retirado do livro – Gramática Funcional de Maria Helena de Moura Neves:

Gramática Formal	Gramática Funcional
Orientação primariamente sintagmática.	Orientação primariamente paradigmática.
Interpretação da língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares.	Interpretação da língua como uma rede de relações: as estruturas como interpretação das relações.
Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase).	Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso).

Figura 7 Tabela retirada do livro - Gramática Funcional de Maria Helena de Moura Neves 1997, p.48

Dessa forma, é possível perceber que a gramática formal, embora tenha contribuído historicamente para o estudo sistemático da língua, revela-se limitada por seu caráter normativo e por sua preocupação excessiva com a estrutura e a correção. Ao reduzir a linguagem a um conjunto de regras abstratas, essa perspectiva tende a desconsiderar a diversidade e a dinamicidade que caracterizam o uso real da língua. Em contrapartida, a gramática funcional surge como uma resposta a essas limitações, ao propor uma visão mais abrangente e contextualizada do fenômeno linguístico. Ao valorizar o papel social da linguagem e suas funções comunicativas, o funcionalismo rompe com a rigidez do modelo formal e aproxima-se das práticas discursivas efetivas

dos falantes. Assim, sua abordagem não apenas amplia a compreensão sobre o funcionamento da língua, mas também oferece bases mais coerentes para uma reflexão crítica sobre o ensino e o uso da linguagem na sociedade.

No parágrafo seguinte falaremos sobre dificuldades encontradas em alguns livros didáticos de língua portuguesa e como podem estes podem melhorar e trabalhar a partir de novas perspectivas de ensino, apoiando em exercícios mais contextualizados.

2.5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB NOVOS OLHARES

Como vimos, o livro didático é um produto de uma prática tradicional e fundamental no processo de aprendizagem. Esses materiais desempenham um papel crucial ao fornecer material, que serve como um suporte teórico para estudantes e auxílio para professores, não está isento de desafios e questões complexas.

Nesta seção, vamos trazer diálogos entre alguns autores que exploram problemas que frequentemente surgem nos livros didáticos de língua portuguesa tais como textos que não trabalham a variedade dos usos linguísticos, falta de embasamento para os exercícios propostos, livros que não conseguem contemplar totalmente todos os eixos de integração de língua portuguesa, como já mencionado anteriormente. São esses os eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Além disso, examinaremos como tais problemas afetam a qualidade do ensino da língua portuguesa.

Antes de trazermos as perspectivas dos autores, é interessante olharmos para as instruções dadas pelo PCN (Brasil, 1997), sobre como deve ser o ensino, o documento nos orientou e trouxe como seus objetivos principais preparar o aluno para a cidadania, para a participação social, levando o estudante a se portar de maneira crítica em diferentes situações sociais, respeitar as diferentes culturas do povo brasileiro como se mostra a seguir:

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (Brasil, 1997. p.69).

Quando os PCN falam especificamente sobre o ensino da língua portuguesa, eles esperam que os alunos sejam capazes de “adquirir uma competência em relação à

linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.” (Brasil, 1997 p.33).

Fazendo um comparativo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), essa proposta atual do MEC também assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem “de forma a sempre relacionar textos a seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem” (Brasil, 2018, p.67).

Observamos que o que esses documentos nos direcionam em relação à área de linguagens é um ensino sob uma perspectiva mais funcional da língua, voltada para o seu uso, uma atividade real dos falantes e suas interações sociais, que podem ser confirmadas por meio da primeira competência a ser desenvolvida na disciplina de língua portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 2018, p.87), que é “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”.

Segundo autores como Neves (1990), Marcuschi (2020), Silva (2020), o que encontramos hoje nas nossas escolas é uma incoerência entre as propostas encontradas nessas diretrizes e documentos normativos, elaborados pelo MEC e os conteúdos e exercícios presentes nos livros didáticos.

Indagando alguns professores de língua portuguesa a linguista Maria Helena de Moura Neves realizou, no final da década de 1980 uma pesquisa na qual reuniu opiniões e avaliou as posições de 170 professores do ensino fundamental e médio acerca de suas concepções teóricas e de suas práticas no ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo resultou na publicação da obra *Gramática na Escola*, abaixo trago uma das críticas pesquisadas citadas em seu livro, (Neves, 1990, p.27):

As críticas aos livros em uso, se dirigem, em geral, à abrangência e profundidade da matéria apresentada, considerada incompleta, resumida, superficial, ou com insuficiente exercitação. Quanto à qualidade, há indicações genéricas, como má elaboração, má compartimentação, ilogicidade ou falta de embasamento para os exercícios propostos.

É muito pertinente uma pesquisa sobre esses problemas que podem ser encontrados nos livros usados pelos estudantes da educação básica, pois essa falta de clareza, exercícios inadequados podem prejudicar a aprendizagem dos alunos (Neves, 1990;

Bagno, 2001) . Assim como, é importante que professores tenham acesso a estudos de modo a se qualificarem auxiliando assim em suas práticas em sala de aula.

Abaixo, veremos um exemplo de uma atividade considerada incompleta, resumida, artificial, ela foi tirada do segundo volume, nomeado *Português Linguagens*, 9ª ed. – São Paulo Saraiva, 2015, foi publicado no ano de 2015, pelos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, utilizados em turmas da etapa final da educação básica que seria o 1 ano do ensino médio.

EXERCÍCIOS

1. Una as orações a seguir por meio do pronome relativo **que**, conforme o exemplo:

Li os livros de contos. Os livros de contos estavam guardados.

Li os livros de contos que estavam guardados.

- a) O professor vai de mudança para outro país. Os alunos amam esse professor.
- b) Comprei um CD. O CD é ótimo.
- c) Vi umas fotos antigas. As fotos antigas foram batidas na minha infância.
- d) Esta é a calça nova? Você comprou uma calça nova?

2. Una as orações empregando pronomes relativos que deem sentido coerente aos períodos:

a) O problema a tenho me referido é outro.

c) É ele faz os melhores trabalhos.

b) Eu emprestarei meus CDs a eu confiar.

d) A escola estudei continua bonita.

No exercício, 1 nota-se, que há uma exigência mínima de raciocínio do estudante, uma vez que ele apenas precisa unir duas orações usando o pronome relativo “que”. O estudante não precisa nem escolher qual o melhor pronome que se adequa a oração, porque ele já foi dado, seria algo quase que intuitivo, com o mínimo de reflexão.

No exercício 2, a questão apresenta um nível um pouco maior de complexidade, pois solicita o emprego de um pronome relativo que assegure coerência a frase, limitando-se às opções “que” ou “quem”.

De um modo geral, ao ser analisadas as atividades do volume em pauta sob uma perspectiva funcional da linguagem, percebe-se que elas não favorecem a compreensão dos fenômenos linguísticos nem exploram o ensino da língua como prática social. O

enfoque dado pelo livro didático está centrado em regras, o que torna o processo de ensino e aprendizagem menos significativos para os alunos. (Moraes, Costa e Sá, 2019)

Continuando, alguns autores revelam vários problemas que podem ser encontrados nas coleções de livros didáticos de língua portuguesa. De acordo com Barreto e Monteiro (2008, p.4) em seu artigo - *Professor, livro didático e contemporaneidade* apresentam uma reflexão:

Faltam nos livros didáticos um tratamento sistematizado da oralidade, uma orientação definida passo a passo para o trabalho com a interpretação do texto e o desenvolvimento da leitura crítica. A gramática nem sempre é tratada como análise linguística nas atividades propostas, e boa parte dos livros didáticos ainda não desenvolve a noção de situação de comunicação de modo a fazer com que professor e aluno se deem conta da importância desse conceito para o uso adequado da língua. A seleção dos textos e as atividades de produção não priorizam a variedade dos usos linguísticos, o que, de certa maneira, contribui para a artificialidade do texto produzido na escola.

Nesse caso, o autor afirma a deficiência do livro didático de língua portuguesa, não conseguindo contemplar as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos nossos estudantes. Do mesmo modo, ressalta Marcuschi (2020), que apesar de os livros didáticos passarem por um processo de análise e estudos por comissões do MEC, ser aprovado pela PNLD (Programa Nacional Do Livro Didático) para chegar até as escolas, ainda assim não preenchem todas as lacunas necessárias.

Marcuschi (2020) comenta que

é sabido que o manual de (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou médio, de um modo geral, não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão a sua *desatualização em relação as necessidades da nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis*. As análises que buscam comprovar esse aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos. (Marcuschi, 2020, p.67. Grifo da autora).

Neste trecho é ressaltada a desatualização do livro didático em relação às necessidades contemporâneas que temos hoje, às situações de comunicação, levando assim a uma falta de entusiasmo dos estudantes ao estarem em contato com esse material.

Com respeito aos eixos Ensino, Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística, os livros ainda não conseguem contemplar todos, é o que afirma Silva (2020, p.652):

Embora haja um esforço por parte dos autores desses livros para explorar todos os eixos de ensino, noto que ainda predominam o de leitura e de escrita. O de oralidade vem se ampliando, principalmente, com gêneros mais facilmente adaptados para atividades didáticas (por exemplo: seminário, exposição oral, debate). [...] O eixo de conhecimentos linguísticos a meu ver é o que tem menos investimento: *ora explora a metalinguagem e as classificações da gramática tradicional – nesse caso, se restringe a reprodução de um conhecimento restrito*, porque voltado apenas para uma variedade de língua não totalmente condizente com o Português brasileiro. (Grifo da autora).

Destacamos aqui inúmeros problemas que podem ser encontrados nos livros didáticos de língua portuguesa. Cabe agora pensar e encontrar caminhos para superar essa defasagem que pode de fato prejudicar o desenvolvimento de nossos estudantes, causando assim confusão, desinteresse e dificuldades de aprendizagem, como diz Rangel (2006, p.10): “Até por experiência própria, todos nós sabemos que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a afetividade, quer do ensino, quer da aprendizagem.”

Pensando nisso, não poderíamos deixar de citar a importância do professor em relação a esse cenário. É ele quem tem autonomia para escolher, usar, adaptar esse recurso no contexto e realidade dos seus alunos. O sucesso do livro didático vai depender do uso que o professor faz dele! Um bom profissional saberá destacar os pontos fortes, descartando os pontos fracos do material. Desse modo, Tardif (2008, p.223) afirma:

o professor, ao mesmo tempo, interpreta. "decide" e organiza. Ele precisa interpretar os programas e objetivos, ou seja, operar uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem entre um discurso codificado, formal, geral, e um "discurso-situado-na-ação", regido por exigências situacionais do trabalho curricular feito com os alunos. Ao mesmo tempo, o professor também precisa tomar várias decisões relativas à escolha dos meios, aos objetivos que serão considerados importantes, à utilização do material adequado etc.

Tardif destaca as múltiplas funções de um professor, que não só interpreta e organiza, mas também precisa percorrer entre teoria e suas práticas, adaptando-se às necessidades situacionais da escola, currículo, fazendo escolhas cuidadosas para apoiar a aprendizagem dos seus alunos, mostrando assim a importância do profissional docente.

É importante destacar que este profissional traz consigo muitos saberes, saberes pessoais, saberes da sua formação, saberes que provêm dos livros em sua formação, dos livros didáticos, da sua própria experiência na sua profissão em sala de aula e na escola, o que como diz Tardif, (2002, p. 60) “são um conjunto de saberes que fundamentam o ato

de ensinar no ambiente escolar”. É importante que ele consiga uni-los em favor de uma educação significativa e de qualidade para seus alunos.

Finalizamos esta seção, dizendo que é preciso que educadores que estão à frente de todo o processo de ensino e aprendizagem estejam sempre atentos, procure caminhos que fujam à metodologia tradicional para melhorar a sua prática pedagógica. Muitas das dificuldades estão centradas no ensino e na compreensão do que é ensinar gramática.

Conforme Bagno (2015 p.167): “em vez de REPRODUZIR a tradição gramatical, o professor deve PRODUZIR seu próprio conhecimento da gramática, transformando-se num pesquisador, num orientador de pesquisas a serem empreendidas em sala de aula, junto com seus alunos.” Ou seja, o professor precisa ter autonomia e escolher o melhor recurso, pensar em melhores estratégias de ensino, de acordo com suas possibilidades e realidades, a partir de enunciados reais, de situações encontradas em cada ambiente educacional.

2.6 A EVOLUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os livros didáticos de língua portuguesa sempre refletiram entendimentos da sociedade da sua época. Por exemplo, nos manuais de língua portuguesa das décadas de 1960 e 1970, época em que o Brasil vivia uma Ditadura Militar, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nos livros eram fundamentados de acordo com a ética, moral e ideais nacionalistas. Podemos perceber em algumas capas de gramáticas antigas, indícios desta fase:



Figura 1: Livro de capa dura usado no “Normal (Curso de formação de professor primário) – Anos 6.”⁵

⁵ Fonte: <https://www.anosdourados.blog.br/2015/01/imagens-escola-livros-didaticos-dos.html>

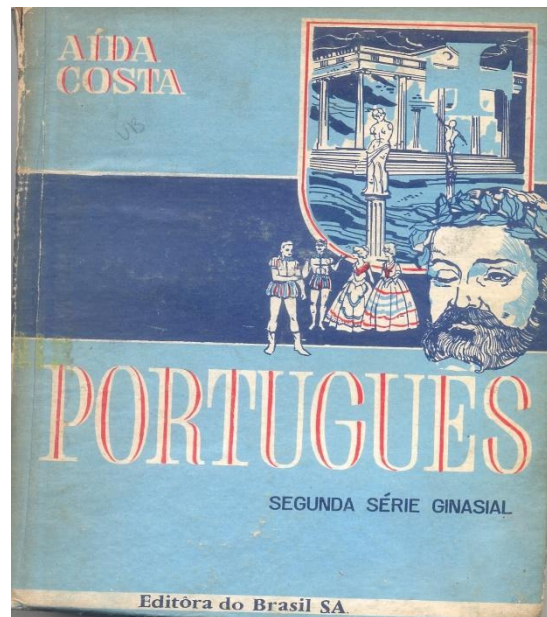


Figura 2: *Português Segunda Série Ginásial*⁶

Nas duas imagens, podemos perceber símbolos que representam moral, ética, nacionalismo e respeito à Pátria, como nas cores verde e amarela na capa do livro da Figura 1, simbolizando assim a bandeira nacional brasileira. Já na segunda imagem, podemos ver o rosto do português, que representa Luís de Camões, o grande poeta e escritor português, que simbolicamente exaltou o poder das navegações e do espírito desbravador português, evidenciando assim a manutenção da perspectiva colonialista, conservadora e dominante do Reino de Portugal no século XVI., além de homens e mulheres com roupas que retratam valores e costumes dessa época.

Com relação à linguagem utilizada nos livros, o que podemos dizer é que antes do Programa Nacional de Livros Didáticos, o que se pode mencionar sobre o conteúdo das capas é que a esses livros se dava uma maior relevância para a escrita ainda muito marcada pelo estudo das regras gramaticais, em função de um domínio da língua escrita formal, como a única maneira de interação reconhecida. Ainda hoje há um predomínio na escola do ensino da modalidade formal da língua portuguesa. É importante dizer que essa variante é necessária, mas não é a única modalidade em uso no Brasil, e isso deve

⁶ Fonte: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2016/01/livros-didaticos-de-lingua-portuguesa.html>

ser abordado pela escola! O reconhecimento de padrões gramaticais na modalidade oral é um passo importante para garantir ao estudante uma reflexão sobre que uso fazer da língua em que situação comunicativa. A tradição do ensino de gramática tradicional nos livros didáticos, assim como diz Silva (2020, p.648) envolve uma apresentação em que em estudos sobre livros de língua portuguesa descreve:

um acoplamento da antologia com a gramática, em um só volume. Cito, por exemplo, “Português no ginásio” e “Português no Colégio” de Raul Moreira Léllis, publicado pela Editora Companhia Nacional. Há edição de 1960, 1965, 1967. O primeiro livro didático (“Português no ginásio”) era usado no ginásio (atual Ensino Fundamental – Anos Finais). O segundo livro (“Português no Colégio”), por sua vez, era utilizado no científico e clássico (atual Ensino Médio). Os textos literários eram acompanhados de informações bibliográficas sobre seus autores; um pequeno glossário (ou vocabulário) com termos (retirados dos textos) presumivelmente desconhecidos pelos alunos e perguntas sobre a temática e o estilo dos textos. A gramática continuava sendo estudada segundo as classes e formação de palavras; análise sintática do período e da oração; noções de fonética (principalmente no livro do último ano do Ginásio, atualmente, Ensino Fundamental); versificação e estilística. Em suma, a organização interna dos livros contemplava leitura, gramática normativa e exercícios.

Tanto a metodologia de ensino, quanto a abordagem desses fenômenos linguísticos eram aplicados de modo a levar o estudante a identificar, memorizar e reproduzir o sistema de regras na escrita e na oralidade. Qualquer produção textual deveria partir dessa relação entre estímulo-resposta, o que nem sempre era favorável à aprendizagem centrada na memorização e com predomínio de aulas expositivas.

A partir de 1985, com a vigência da PNLD, podemos detectar mudanças na concepção linguística, que anteriormente priorizava somente a escrita formal, com base em critérios de certo/errado, fundamentados por uma gramática estritamente tradicionalista, e, agora, passa a dar lugar a livros que oferecem uma maior prioridade para a leitura. Nesse sentido, as metodologias de ensino priorizavam a memorização, como já dito, e habilidades cognitivas básicas como identificar, ligar, que ainda consideravam a condição de aprendizagem a partir de uma condição do sujeito como *tábula rasa*. A partir da década de 1980, há um processo de transição com o advento de estudos da gramática textual com estudos de (Ingedore Koch, Marcuschi 1983, Ducrot, 1981, Halliday, 1985, como ressalta Gregolin (1993); dos estudos Bakhtinianos, ainda muito tênues, devido às ligações que o Regime Militar atribuía ao medo das ideias marxistas, entre outros entraves a ideias que colocavam o homem, o sujeito no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos linguísticos na época apontavam a necessidade de se pensar a partir do *texto*, deixando a gramática como se via, em segundo plano, como um suporte para a expressão de ideias. Essa concepção baseia-se em teorias sociointeracionistas da língua, que priorizam a construção da linguagem a partir da interação dos falantes e das condições de uso da língua, discutidas por autores como: Labov (2006) Marcos Bagno (2015), Maria Helena de Moura Neves (2010), Dell Hymes (1972), Charles Bally (1951) entre outros.

Os estudos funcionalistas e sociointeracionistas da linguagem são tão importantes e atuais que as orientações propostas pelo MEC, após o Programa Nacional do Livro Didático seria de que, somente seriam aprovados para impressão e utilização os livros de Língua Portuguesa que estariam fundamentados em teorias que abordam a língua portuguesa em seus usos efetivos, ou seja, livros fundamentados em teorias sociointeracionistas da linguagem, teorias de letramento, gêneros textuais e discursivos, que descrevem a língua em seus contextos sociais, observando seus usos e funcionamento (Silva, 2020, p.650).

No estudo funcional da linguagem a língua é organizada para satisfazer as necessidades comunicativas humanas. Portanto a língua é usada a serviço de metas e intenções do falante e é da organização dessas metas que emerge a ação discursiva, que seria nada mais do que o resultado de todo este processo. O discurso possibilita o sujeito a produção de textos, isto é, tudo o que é dito ou escrito e que aparece em algum contexto de uso. (Ferreira, 2025)

Nessa perspectiva, o livro didático pode assumir um papel essencial no ensino e aprendizagem da língua, quando estruturados a partir desta concepção funcionalista da linguagem ele pode ajudar o estudante a compreender a língua como prática social e o livro deixa de ser apenas um compilado de regras e exercícios descontextualizados, passando a constituir-se como um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, observamos duas capas de livros didáticos mais atuais e podemos perceber assim algumas mudanças consideráveis:



Figura 3: Português Linguagens - 1º Ano Ensino Médio - 8ª Ed ⁷



Figura 4: Livro Português. 8º Ano - Coleção Geração Alpha ⁸

As capas dos livros acima apresentados revelam mudanças significativas nas concepções de ensino de língua portuguesa. A primeira: Português: Linguagens, ao se destacar o retrato de uma mulher de origem afrodescendente, sugere a valorização da diversidade cultural e da pluralidade linguística em consonância com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2017). Além disso, o título “Linguagens” já nos aponta para uma perspectiva sociointeracionista entendendo a língua como prática social vinculada a usos efetivos da comunicação. Já na segunda capa, observamos pessoas em situações de comunicação, adultos conversando, crianças brincando, várias situações

⁷ Fonte: [Portugues Linguagens - 1º Ano Ensino Medio - 8ª Ed - 9788535715224 \(disal.com.br\)](http://disal.com.br)

⁸ Fonte: [Português. 8º Ano - Coleção Geração Alpha PDF Greta Marchetti, Everaldo Nogueira Maria Virginia Scopacasa \(indicalivros.com\)](http://indicalivros.com)

em contextos diferentes, mais uma vez nos remetendo a uma situação de uso da língua, à sua função social em favor da coletividade.

Em síntese, podemos dizer que a evolução dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ao longo da história desses materiais didáticos no Brasil, reflete uma transformação significativa na maneira como a língua é apresentada e conseqüentemente se houvesse uma análise mais aprofundada e completa dos livros apresentados, o que não é o objetivo deste trabalho, veríamos também uma mudança na concepção e ensino da língua.

Desde os primeiros manuais até as abordagens contemporâneas, vemos uma mudança de ênfase do uso ordenado da gramática tradicional com suas regras de bem escrever, para uma visão mais ampla, que valoriza a comunicação eficaz, a contextualização, a diversidade de gêneros textuais e os usos linguísticos. Essa evolução demonstra o compromisso em oferecer um ensino mais significativo, adaptando-se às necessidades dos alunos e às mudanças da nossa sociedade.

É importante falarmos sobre aprendizagem significativa. Marco Antônio Moreira escreveu um pequeno livro sobre a Teoria de David Ausubel, de acordo com relato do autor é um livro destinado a dois tipos de leitores: 1) Os que pretendem se aprofundar no estudo desta teoria e 2) Aos que, cansados de abordagens tecnicistas ao ensino e a aprendizagem, estivessem à procura de outra talvez mais humana e significativa. Esta última seria a mais conveniente para nós, neste momento da pesquisa. (Moreira, 2001)

A principal concepção da teoria de Ausubel é que o elemento mais determinante para a aprendizagem é o conhecimento prévio que o estudante já possui.

Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, nesse processo a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor* ou simplesmente, *subsunçor (subsumir)*, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *subsunçores* relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. (Moreira, 2001, p.17).

Ausubel explica que aprender de forma significativa acontece quando a pessoa conecta um novo conhecimento com algo que ela já sabe. Isso quer dizer que a nova informação não é aprendida isoladamente, mas sim integrada a ideias, conceitos ou experiências que já existem na mente do aluno, esses conhecimentos prévios são

chamados de subsunçores. Assim, quanto mais fortes e bem-organizados forem esses conhecimentos anteriores, mais fácil será compreender e reter o que está sendo aprendido.

Em língua portuguesa por exemplo, no ensino de poesia, se o estudante já possui conhecimentos sobre estrofes e versos, esses conceitos podem funcionar como base para aprender novas informações sobre formas poéticas como baladas e sonetos. Quando esses novos conteúdos são compreendidos de maneira significativa, ou seja, conectados aos conhecimentos anteriores, os conceitos já existentes tornam-se mais amplos e complexos. Assim, por exemplo, a noção de estrofe passa a incluir ideias como terceto, quarteto e oitava, tornando-se mais detalhada e diferenciada.

Em contraste com a aprendizagem significativa, Ausubel descreve a aprendizagem mecânica como aquela em que novas informações são assimiladas sem estabelecer vínculos com os conhecimentos já existentes na mente do indivíduo. Nesse tipo de aprendizado, o conteúdo é guardado de forma isolada e arbitrária, sem conexão com conceitos prévios que poderiam dar-lhe sentido. Assim, o conhecimento adquirido permanece disperso na estrutura cognitiva, sem se relacionar com ideias ou conceitos anteriores. Um exemplo clássico desse tipo de aprendizagem é a memorização de sílabas sem significado. (Moreira, 2001)

Sob esse olhar, a linguística funcional pode ser uma forma de levar o aluno à uma aprendizagem mais significativa no ensino da Língua Portuguesa, na medida em que permite compreender que tanto a linguagem oral quanto a escrita constituem manifestações de uma gramática orientada pelas intenções comunicativas dos falantes. Sob essa perspectiva, os fenômenos linguísticos não se reduzem a estruturas isoladas, mas refletem processos complexos que articulam diferentes níveis da língua e concretizam os propósitos comunicativos dos sujeitos no contexto da interação social. Essa abordagem evidencia a importância de considerar a língua em uso, destacando a interdependência entre forma, função e significado no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, o que reforça a necessidade de recursos pedagógicos que incorporem essa concepção.

Nesse sentido, o livro didático configura-se como um recurso fundamental de apoio ao trabalho de professores e ao aprendizado dos estudantes. Entretanto, considerando o acesso crescente a gêneros digitais e outros recursos educacionais, torna-se evidente que o livro didático não pode ser tratado como a única e exclusiva referência

para o ensino de Língua Portuguesa ou de outras áreas do conhecimento. Assim, a prática pedagógica exige a articulação de múltiplos recursos, de modo a proporcionar uma aprendizagem crítica, contextualizada e verdadeiramente significativa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 ASPECTOS GERAIS

Este capítulo apresenta o processo metodológico adotado para a realização desta pesquisa como a seleção dos participantes, os procedimentos metodológicos e a intervenção didática, por meio do produto educacional, requisito obrigatório deste programa de mestrado (Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, é uma abordagem metodológica voltada para a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais sob a ótica dos próprios participantes, valorizando suas vivências, significados e o contexto em que estão inseridos. Este tipo de pesquisa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. (Ludke. 2018, p.12). Em contraste com a pesquisa quantitativa, que se fundamenta em dados numéricos e análises estatísticas, a vertente qualitativa concentra-se na interpretação e na apreensão aprofundada das relações humanas, dos comportamentos e das dinâmicas sociais.

Dentro desse enfoque, há diversas possibilidades investigativas, o estudo de caso, examina detalhadamente uma situação ou grupo, nesta pesquisa os participantes analisados, foram alunos do sétimo ano do ensino fundamental e a professora regente de Língua Portuguesa desta mesma turma, realizada em um colégio da rede Estadual de ensino, o qual oferece aulas de sexto ao nono ano do ensino fundamental. A instituição está situada em um bairro nobre da capital e dispõe de uma infraestrutura de qualidade, contando com salas climatizadas, banheiros acessíveis, rampas, quadra de esportes coberta, biblioteca disponível para os alunos, acesso à internet, lousa digital e laboratório móvel. O colégio atende estudantes de diferentes classes sociais.

Por haver um diálogo e interação entre estudantes e pesquisador em meio a um processo criativo, como o que ocorreu durante toda a pesquisa de campo, principalmente

no momento em que aconteceu a execução da proposta do Produto Educacional é considerada uma pesquisa participante que favorecendo tanto a compreensão quanto a intervenção na realidade observada. No campo educacional, a abordagem qualitativa revela-se especialmente pertinente, pois permite investigar as práticas pedagógicas, as interações e as percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. Desse modo, contribui para uma visão mais sensível e abrangente dos processos de ensino e aprendizagem, incentivando reflexões que potencializam o aprimoramento da prática educativa.

Lembrando que o objetivo principal desta pesquisa é analisar os materiais didáticos usados pela docente nas aulas de língua portuguesa, se eles contribuem positivamente para o ensino significativo da língua.

Considerando que o estudo de caso deve ser bem delimitado, podendo apresentar semelhanças com outros casos, mas mantendo um caráter próprio e singular, o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Nisbet e Watt (1978). Esses autores estruturam o estudo de caso em três fases: a primeira, de caráter exploratório e aberto; a segunda, mais sistemática no que se refere à coleta de dados; e a terceira, voltada para a análise sistemática das informações e a elaboração do relatório final. No entanto, conforme pontua Lüdke (2018), essas etapas nem sempre são rigidamente separadas, podendo ocorrer sobreposição entre elas ao longo do processo investigativo.

3.2 INSTITUIÇÃO ESCOLHIDA PARA A PESQUISA

A unidade Escolar de Ensino foi fundada e autorizada a funcionar pela Lei, nº 8408, de 19/01/78 no governo de Pedro Ludovico Teixeira. O Colégio foi construído em um terreno de .095 m², sendo 675 m² de área construída.

Por ser uma escola de referência/GO, atrai muitos estudantes, principalmente, aqueles que vêm de outras cidades.

O Colégio foi destaque no III Encontro de Corais Metropolitano, promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás em 20/10/2000. Também no ano de 2005 e 2009, 2013, 2015 e 2017 se destacou na pontuação do IDEB com uma das melhores notas do Estado de Goiás. Em 2011, quatro alunos (dois do 4º ano, um do 5º ano e um do 6º ano), foram premiados no 8º Concurso Goiânia na Ponta do Lápis. Em 2015 a escola ganhou o “Prêmio Gestão”, ocupando o 2º lugar no Estado, e primeiro lugar em Goiânia,

como escola modelo de gestão. Tudo isso é resultado de um excelente trabalho feito pelos professores, que com muito esforço e dedicação, realizam atividades de reforço, o Programa Mais educação e outras ações que vão de encontro com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

O Colégio atende aos dispositivos contidos no Regimento Escolar, funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo 6 aulas diárias, de 50 minutos cada, na modalidade de tempo parcial, distribuídos assim em sete (7) turmas do sexto ao nono ano, oferecendo Ensino Fundamental II, atendendo, assim, estudantes a partir de 11 anos de idade, de ambos os sexos, tendo um total de 338 estudantes matriculados.

O quadro de servidores conta com 80 funcionários, sendo 33 professores e 19 agentes administrativos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A instituição é administrada por uma gestora, eleita pelo voto direto e mandato de três anos, Secretaria Geral e Coordenador Administrativo e Financeiro (CAF) O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores, formadas em letras e pedagogia.

A proposta da escola de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) é contribuir para a formação do cidadão consciente, crítico, de forma que possa atuar e contribuir para transformar o seu meio e a sociedade. Assumindo um compromisso de oferecer uma educação com uma *práxis* transformadora capaz de oferecer um ensino democrático que proporcione o desenvolvimento de pleno acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento da cidadania.

Em relação a escolha da escola campo para a pesquisa, se deu pelo fato de já ter familiaridade com os profissionais da equipe pedagógica e do grupo gestor, por já ter trabalhado com a equipe nos anos de 2022 e 2023. Facilitando assim, de forma menos formal, diálogos com a professora regente, definição de dia e horários para a realização da pesquisa.

3.3 FASE EXPLORATÓRIA

Considerando que a pesquisa estabelece uma relação direta com seres humanos, por meio de entrevistas, questionários, observações, registro de dados e de imagens, tornou-se necessária a submissão e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP/UFG)⁹. As atribuições desses comitês, no contexto brasileiro, encontram-se inicialmente definidas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (atualmente revogada), e, de forma atualizada, na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Tais normativas visam assegurar a proteção dos direitos, da privacidade e da dignidade dos participantes, prevenindo possíveis riscos ou constrangimentos decorrentes da investigação. Após a devida autorização ética, foi possível iniciar o contato com a unidade escolar.

Assim, em março de 2024, o projeto foi apresentado à equipe de coordenação pedagógica da instituição, ocasião em que foram explicitados os objetivos da pesquisa e os potenciais benefícios para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com impactos positivos tanto para docentes quanto para discentes.

Na mesma ocasião, estabeleci contato com a professora de Língua Portuguesa da unidade, que demonstrou grande interesse e disposição para colaborar com a pesquisa. A docente selecionada para participar do estudo é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e possui uma especialização na área. Com idade entre 41 e 50 anos, ela atua na educação básica há mais de 15 anos, com experiência tanto na rede estadual quanto na municipal de ensino.

Durante a reunião realizada, definiu-se que os encontros ocorreriam no mês de agosto do referido ano. Contudo, em razão de ajustes no cronograma escolar, as atividades foram efetivamente desenvolvidas no início de outubro, com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. É uma turma composta por 29 estudantes, não muito frequentes, um grupo caracterizado pela alta taxa de faltas e por um comportamento bastante heterogêneo. Observou-se a presença de um conjunto de alunos participativos e engajados, enquanto outros demonstravam menor interesse pelas aulas, mantendo conversas paralelas e pouca concentração nas atividades. Ao longo de todo o processo investigativo, desde a etapa de observação até a aplicação do Produto Educacional, não houve registro de aula com a turma completa. O maior número de estudantes presentes simultaneamente foi de 22. Desses, apenas 13 devolveram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Assim, os dados analisados e os materiais

⁹ O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) é independente, com *munus* público, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. Seu parecer e aprovação são apresentados nos anexos.

apresentados nesta pesquisa referem-se exclusivamente aos estudantes cujos responsáveis autorizaram formalmente a participação.

3.4 A ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

É relevante ressaltarmos a importância do planejamento nas aulas de língua portuguesa, uma vez que o professor, por meio da convivência diária, conhece de forma mais profunda a realidade de seus estudantes e o contexto social em que estão inseridos. Esse conhecimento possibilita ao docente elaborar planos de aula que considerem tanto as dificuldades quanto as potencialidades da turma, de modo a propor atividades que sejam significativas e adequadas ao perfil dos estudantes com os quais atua.

Quando o professor planeja ele não projeta somente em o que ensinar, mais sim, em como ensinar, e por isso é importante escolher a melhor abordagem metodológica a ser utilizada, pois é ela quem define a maneira com que os conteúdos serão trabalhados.

A abordagem escolhida na nossa pesquisa é a de um ensino voltado para a interação, que privilegia a reflexão e a prática discursiva, longe das práticas prescritivas centradas em memorização e regras. A metodologia adotada precisa estar em consonância com os objetivos de ensino da língua portuguesa, contemplando atividades que levem os estudantes a compreenderem a língua como uma prática social e não apenas como um conjunto de estruturas normativas.

Dentro dessa perspectiva, entra a concepção funcionalista de ensino, com a ideia de uma “língua dinâmica, fluida, construída no uso efetivo, no movimento de interação e dependente do contexto de produção, da interpretação dos agentes e das intenções comunicativa para ser efetivamente analisada e compreendida.” (Galvão, Neves. 2017, p.35)

Tal perspectiva permite que os estudantes desenvolvam uma apreensão mais consciente do ensino da língua, compreendendo como as escolhas linguísticas produzem efeitos de sentido e como esses efeitos se concretizam nas interações sociais, na língua em uso em seu contexto real. Por isso, optamos por realizar uma intervenção pedagógica por meio de uma sequência didática (SD). Um método utilizado em que se organiza sequencialmente a execução das atividades e pode ser eficaz no ensino da linguagem por conta da sua organização progressiva de conteúdos, intercalando conceitos e atividades, ação e reflexão bem pensados e estruturados, favorecendo assim, uma participação mais ativa dos alunos. De acordo com (Sousa, 2017. p.139):

uma das ferramentas que pode auxiliar no trabalho com a linguagem é o ensino intermediado por Sequência Didática (SD), por apresentar o conhecimento de forma gradual e, além disso, pela participação e envolvimento de todos. Por meio dela, há a capacidade de o professor trabalhar com as capacidades de linguagens: ação, reflexão, além de correlacionar o ensino de gramática e, ao mesmo tempo, potencializar o conhecimento e a produção de determinados gêneros textuais.

Segundo o autor, a Sequência Didática é uma estratégia bastante interessante e eficaz que pode ser utilizada pelos professores no ensino da língua, pois permite distribuir não somente conteúdos, mas pensar em estratégias que envolvam diversas habilidades linguístico-cognitivas como consciência fonológica, memória, raciocínio, o uso social da língua.

Através da SD podemos oferecer para nossos alunos condições que os levem a refletir sobre situações reais de comunicação, garantindo a participação, reflexão, compartilhamento de saberes e a possibilidade de integração do ensino de uma gramática mais funcional potencializando o conhecimento dos nossos estudantes.

Entendemos que estamos utilizando um método que trabalha a língua, de uma forma global, de maneira contextualizada, que respeite e considere as realidades sociais e históricas de cada aluno e que os coloquem como agentes do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, em concordância com Souza (2017), Duarte e Casseb-Galvão (2014), que afirmam: “através de uma SD, é possível um momento de mediação entre teorização linguística e a prática pedagógica, no qual se efetiva a relação entre os princípios funcionalistas e à perspectiva de trabalho com os gêneros” (Duarte; Casseb-Galvão, 2014, p.88).

Ressalta-se que a escolha da SD surgiu como uma proposta de trabalho alinhada a uma concepção funcionalista da pesquisa em Língua Portuguesa. Nesse sentido, assim como defendido por Antunes (2009), os agentes de ensino que adotam princípios funcionalistas compreendem a língua de forma social e discursiva, valorizando a interação, o diálogo e a funcionalidade. A contribuição dessa abordagem ao ensino fundamenta-se em uma concepção de língua que articula linguagem, uso e sistema linguístico, permitindo ao aluno se desenvolver como sujeito aprendiz capaz de manejar a língua com proficiência em diferentes situações de interação, tanto formais quanto informais (Galvão e Neves, 2017).

Considera-se que ensino de gramática, quando orientado por uma perspectiva funcional e significativa, favorece o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam a

mera memorização, contribuindo para a ampliação das capacidades de raciocínio, análise crítica e produção de sentidos. Nessa direção, ressalta-se que:

um ensino produtivo de gramática caracteriza-se também pelo desenvolvimento das funções cognitivas superiores (Vygotsky, 2022), de modo que mediado pelo professor, o aluno aprenda a refletir, analisar, sintetizar, definir, classificar, comparar, exemplificar, justificar, resumir, comentar etc. os fatos da língua. Uma vez aprendida, por exemplo, a análise de um texto, o aprendiz poderá aplicar as estratégias de análise para outros textos e situações (Galvão e Neves, 2017 p.83).

Abaixo veremos um quadro de um exemplo de atividade proposta por Franchi (2006) apresentada na obra; *O todo da Língua teoria e prática do ensino de português de* (Neves e Galvão, p.84, 2017) que pode ser usado como uma atividade de SD, mostrando que ao relacionar criatividade e gramática, mostra que a necessidade comunicativa do falante o impulsiona a utilizar a sua criatividade linguística. A atividade cita o exemplo do verbo “quebrar”, que expressa uma relação complexa entre um agente e um paciente e uma causa/ instrumento. No quadro abaixo podemos ver que a noção de sujeito varia de acordo com a escolha de diferentes pontos de vista sobre o evento a ser descrito e de diferentes pontos de partida para a construção sintática. (Neves e Galvão, 2017)

Tabela 1 Quadro retirado do livro: *O todo da língua teoria e prática do ensino de português.* (Neves e Galvão 2017) p.84

PONTO DE VISTA FOCALIZADO NA INTERAÇÃO	EXEMPLO
Apresentação do evento na perspectiva do agente que a realiza.	<ul style="list-style-type: none"> – Quem quebrou a vidraça? – Os garotos quebraram a vidraça. – Quem jogou a pedra quebrou a vidraça.
Apresentação do evento na perspectiva do paciente, mantendo-se a voz ativa, com o paciente na posição de tópico.	<ul style="list-style-type: none"> – A vidraça, quem quebrou? – A vidraça, os garotos (a) quebraram (ela). – A vidraça, quem jogou a pedra acabou quebrando (ela).
Apresentação do evento na perspectiva do paciente, alterando a sentença para a voz passiva.	<ul style="list-style-type: none"> – A vidraça foi quebrada por quem? – A vidraça foi quebrada pelos garotos. – A vidraça foi quebrada por quem jogou a pedra.
Ocultação do agente, mantendo-se a sentença na voz passiva.	<ul style="list-style-type: none"> – A vidraça foi quebrada para fazer passar o armário. – Quebraram a vidraça para poder fazer passar o armário. – Quebrou-se a vidraça para poder fazer passar o armário.
Exclusão completa do agente, colocando em foco o processo em que o paciente está envolvido.	<ul style="list-style-type: none"> – A vidraça quebrou. – ??? A vidraça quebrou para poder fazer passar o armário.

<p>Perspectiva que tome a causa/instrumento como ponto de partida (nem o agente, nem o paciente).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Essa barra de ferro quebrou a vidraça. – A pedrada quebrou a vidraça. – O calor que fazia por causa do incêndio quebrou a vidraça.
---	---

Diante da multiplicidade de possibilidades gramaticais que podem ser empregadas para descrever um mesmo evento, Franchi (2006, p. 63) observa que “interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou de quer que seja”. Para o ensino básico, o autor enfatiza que é mais relevante “levar o aluno a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho, a riqueza das formas linguísticas disponíveis para as suas mais diversas opções” (Franchi, 2006, p. 63-64) Nesse sentido, o foco é o ensino produtivo de gramática. (Neves e Galvão, 2017)

Ao deslocar o foco do ensino da gramática da simples memorização de regras para a exploração consciente das possibilidades linguísticas, cria-se uma base para compreender a língua como prática social e discursiva. Essa abordagem permite que os alunos percebam como as escolhas linguísticas refletem intenções comunicativas e geram efeitos de sentido em diferentes contextos. Assim, a escolha da SD dentro de uma perspectiva funcionalista, se bem planejada, pode sim ser um método eficaz na aprendizagem da língua, favorecendo os alunos desenvolverem competências comunicativas amplas, construindo significados e atuando de forma eficaz em diferentes contextos linguísticos.

3.5 APLICANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A presente sequência didática foi elaborada com base em princípios da linguística funcional, buscando articular a aprendizagem da Língua Portuguesa à realidade social e comunicativa dos estudantes. A proposta teve como objetivo proporcionar experiências significativas de leitura, análise, produção criativa de textos e recontos, respeitando a diversidade de gêneros e a função comunicativa da linguagem.

O desenvolvimento desta sequência envolveu etapas planejadas de forma articulada, incluindo a sensibilização para os conteúdos, a exploração de livros didáticos e literários, a análise linguística e a produção textual pelos alunos. Cada etapa foi estruturada com base em elementos do planejamento de ensino, contemplando objetivos claros, recursos didáticos apropriados, estratégias pedagógicas e formas de avaliação que possibilitem a construção progressiva de competências comunicativas e interpretativas.

O planejamento da SD incluiu definição de etapas articuladas. Nos dois primeiros encontros a houve o registro de dados, realizada em duas etapas, primeiro foi aplicado um questionário de perguntas e respostas realizado por escrito pela professora regente; posteriormente foi realizada a observação de aulas e materiais didáticos utilizados, como instrumento de pesquisa para o registro dos dados.

Como as observações que cada um de nós fazemos podem e são influenciadas por nossas vivências e histórias pessoais, para que ela se torne uma ferramenta válida e fidedigna de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática (Luke, 2018).

Logo, nos limitamos a observar em específico em relação a professora; a sua concepção de linguagem a qualidade do exercício, a natureza do material utilizado. Em relação aos estudantes; foi observado a compreensão e a participação durante as aulas.

Nos últimos cinco encontros houve a aplicação do produto educacional que foi realizado por meio de uma sequência didática (SD), onde aconteceu a pesquisa participante que “é uma estratégia que envolve, pois não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.” (Ludke. 2018, p.32)

Portanto, a transição da postura de espectador para a de observador participante possibilitou um envolvimento mais ativo e significativo no processo investigativo, enriquecendo o registro de dados e permitindo uma compreensão mais profunda das práticas desenvolvidas durante a sequência didática.

Neste próximo capítulo será apresentado algumas análises feitas de exercícios retirados de três livros didáticos utilizados em aulas de língua portuguesa, um deles utilizado pela docente participante de nossa pesquisa e de materiais pesquisados e trazidos por ela como proposta de atividade para seus estudantes.

4. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Este capítulo tem como objetivo examinar materiais didáticos de língua portuguesa, utilizados como instrumentos de estudo no Ensino Fundamental, com foco em compreender as concepções de linguagem, propostas e práticas de ensino, escrita, oralidade que orientam suas atividades. Assim, busca-se identificar como cada obra organiza seus conteúdos, a estrutura e organização dos textos, concepções de linguagem,

variações linguísticas, aspectos culturais, se estão alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Será realizada a análise dos seguintes materiais didáticos: Livro 1- *Gramática Reflexiva - Texto, Semântica e Interação*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 1999; Livro 2 - *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, 2013, Livro 3 - *Teláris Essencial – Português – 7º ano* de Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, 2022 e um texto em formato de infográfico de título: “Como realizar mutirão de combate ao Aedes Aegypti” retirado de pesquisas de atividades de língua portuguesa pela internet.

As análises apresentadas neste trabalho serão realizadas com base nos estudos de Bakhtin (2006) e Bagno (2015), autores que compreendem a língua como um fenômeno social, histórico e cultural. Suas reflexões partem da concepção de que a linguagem não pode ser reduzida a um simples sistema de regras, mas deve ser entendida em sua totalidade, considerando a interação entre os sujeitos e os contextos nos quais ocorre.

Ambos os autores ultrapassam os limites do estruturalismo linguístico ao reconhecerem que a língua está intrinsecamente relacionada às práticas sociais e às experiências humanas. Desse modo, a linguagem é concebida como um processo dinâmico e vivo, que se constitui nas relações entre falantes, mediadas pelas condições históricas, culturais e ideológicas de cada momento.

A partir dessa perspectiva, o ensino da língua não pode ser reduzido à mera transmissão de normas ou à valorização do chamado “bem falar”. Tal concepção restringe o papel formativo da linguagem e ignora sua função essencial como instrumento de interação e construção de sentido no convívio social.

Para Bakhtin, a língua ultrapassa a visão de um sistema fechado e autônomo, pois está profundamente vinculada a fatores extralinguísticos, como o contexto de enunciação, o tempo histórico e as relações estabelecidas entre falante e ouvinte (SOUZA; TONELLI, 2022). Esses elementos são indispensáveis para compreender a dimensão dialógica e ideológica que permeia toda produção discursiva.

Nesse sentido, não se pode dissociar a forma linguística de sua carga ideológica, uma vez que cada palavra carrega em si marcas da história, da cultura e das relações

sociais que a constituem. A linguagem, portanto, é sempre expressão de um posicionamento, de uma visão de mundo, e não uma estrutura neutra ou estática.

Como afirma Bakhtin (2006, p. 129), “a língua não é uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade”. Assim, estudá-la de modo abstrato, isolando formas e desconsiderando o contexto, seria negar sua natureza social e dialógica. É nesse entendimento que se fundamenta a análise proposta neste estudo, buscando compreender como essas concepções se refletem no ensino da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, é possível constatar que o ensino de língua portuguesa ainda enfrenta desafios no que se refere à promoção de práticas que estimulem a reflexão dos alunos sobre o funcionamento da língua em situações reais de comunicação. Assim sendo, observa-se que em alguns momentos os livros didáticos continuam a utilizar exercícios voltados predominantemente à gramática normativa. Tal enfoque, reproduzidos também por parte de alguns docentes que ainda tem o costume de manter uma concepção tradicional de ensino, acabando assim, por restringir o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Evidenciando a necessidade de uma atuação docente mais crítica e interventiva no processo pedagógico. Nesse sentido, a seguir será apresentado análises de exercícios de Língua Portuguesa, com o intuito de verificar de que maneira essas questões se manifestam em sua proposta pedagógica.

4.1 GRAMÁTICA REFLEXIVA – TEXTO, SEMÂNTICA E INTERAÇÃO

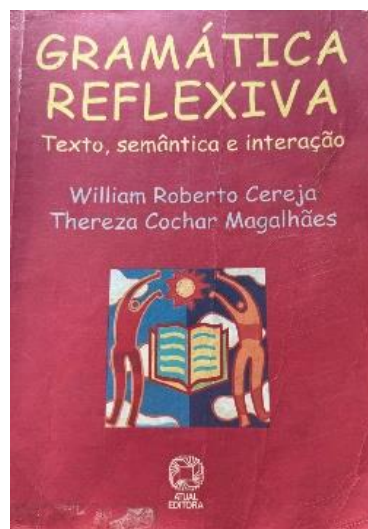


Figura 8: Livro: *Gramática Reflexiva - Texto, Semântica e Interação*. 1999

Abaixo vou apresentar análises de duas atividades do livro *Gramática Reflexiva - Texto, Semântica e Interação*, publicado em 1999 pela Atual editora, indicado para alunos

do ensino médio, elaborados por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. É uma gramática bastante conhecida por professores de língua Portuguesa, muito bem estruturada começando pelo sumário suas unidades são separadas por: Língua, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica. No fim do livro existe um apêndice com explicações curiosas da língua como o uso dos porquês; coletivos; numerais; conjunções; abreviaturas, etc. Um livro fácil de ser manuseado, com explicações bem sucintas e objetivas de fácil entendimento. No entanto, apesar dessas características, alguns de seus exercícios acabam apresentando um foco estritamente gramatical. Vejamos:

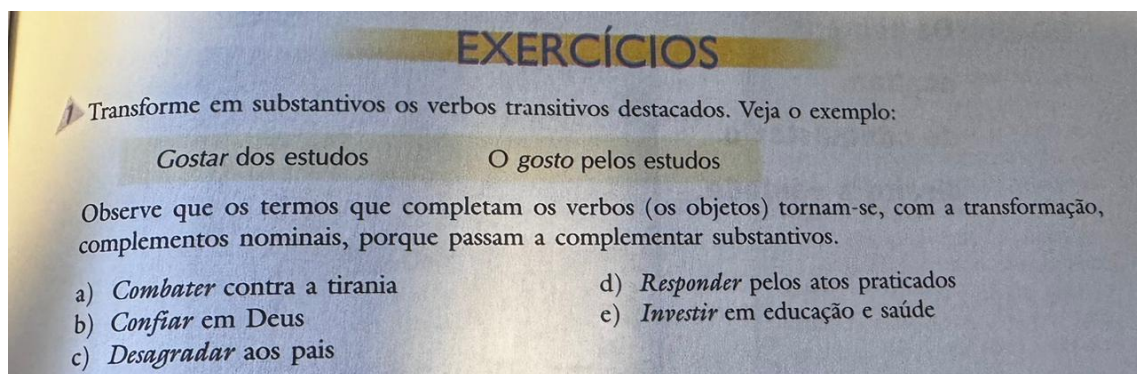


Figura 9 Exercício retirado do livro: "Gramática reflexiva: texto, semântica e interação" (Cereja e Magalhães, p.261, 1999)

A atividade apresentada propõe a transformação de verbos transitivos em substantivos, exigindo do aluno a identificação de estruturas morfossintáticas e a reorganização dos complementos verbais em complementos nominais. Essa proposta evidencia uma abordagem de ensino de língua predominantemente tradicionalista, pois privilegia o estudo das classes gramaticais e das funções sintáticas de maneira descontextualizada, centrando-se na forma linguística e na nomenclatura gramatical. Nessa perspectiva, o aluno atua como um executor de regras, reproduzindo estruturas fixas, sem necessariamente compreender o uso real e funcional da língua em situações de comunicação.

Sob a ótica da linguística funcionalista, entretanto, esse tipo de exercício poderia ser ampliado e ressignificado. Bagno (2015), propõe que o ensino da gramática seja orientado por usos reais da língua, considerando textos autênticos e situações comunicativas significativas. Assim, atividades como essa poderiam ser reformuladas de modo que os alunos percebessem como as escolhas entre estruturas verbais e nominais ocorrem em diferentes gêneros e contextos discursivos — por exemplo, em textos jornalísticos, científicos ou publicitários. Tal abordagem favoreceria uma aprendizagem

mais significativa e reflexiva, na qual a gramática é entendida como um recurso para a construção de sentidos e não apenas como um conjunto de regras abstratas.

Nesse entendimento, (Bagno, 2015, p.214) discorre sobre a importância de se pensar em atividades epilinguísticas, que são “atividades espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação,” refletindo em suas situações de uso e melhorando nosso domínio linguístico. O autor afirma que em vários livros didáticos disponíveis no mercado podem ser tranquilamente encontradas atividades epilinguísticas, no entanto, conforme o autor (Bagno, 2015, p.216):

esses trabalhos aparecem, sempre, fora das sessões intituladas “Gramática” ou “Estudo da Língua” ou coisa parecida, quando seria altamente desejável que todo o trabalho de reflexão sobre a língua, nessa fase de ensino, se concentrasse nas atividades epilinguísticas e deixasse para elas o mais amplo espaço possível, descartando - sem medo de ser feliz - todo o esforço enfadonho e irrelevante de transmissão de nomenclatura tradicional e de sua aplicação mecânica em exercícios de puro reconhecimento e classificação.

Vejamos este outro exercício, parcialmente gramatiquero, do livro do Cereja abaixo:

para ser o super-herói

(Caetano Veloso)

Leia esta tira do cartunista argentino Quino para responder às questões 3 e 4. Como se trata de uma edição portuguesa, é usada a palavra *patins* para identificar o que conhecemos como *chinelos*.

(Quino. *O regresso da Mafalda*. Lisboa: Dom Quixote, 1984.)

- No 2º quadrinho da tira, na fala da mãe, há uma oração subordinada substantiva. Identifique-a e classifique-a.
- No último quadrinho:
 - Na fala de Miguelito, há duas orações subordinadas substantivas coordenadas entre si pela conjunção *e*. Em uma dessas orações substantivas, a conjunção integrante está implícita. Identifique a oração e classifique-a.
 - Miguelito diz que tem esperança de que no serviço militar considerem esse tempo de sua infância e o dispensem logo. Por que, na sua opinião, nessa afirmação está o humor da tira?
- Na frase do anúncio ao lado, a oração *vacine seu cão* é subordinada substantiva objetiva direta ou apositiva? Por quê?

OS CARTEIROS PEDEM, IMPLORAM: VACINE SEU CÃO.

SEDEX
MANDOU, CHEGOU

CORREIOS

(Veja, 22/8/97)

Figura 10 Exercício retirado do livro: "Gramática reflexiva: texto, semântica e interação" (Cereja e Magalhães, p.278, 1999)

A atividade proposta apresenta uma tira da personagem Mafalda, de Quino, e um anúncio publicitário, seguidos de questões gramaticais voltadas à identificação e classificação de orações subordinadas substantivas. A escolha desses textos revela uma tentativa de contextualizar o estudo da gramática a partir de gêneros discursivos autênticos, o que representa um ponto positivo na perspectiva funcionalista da linguagem. Segundo essa abordagem, a língua é compreendida como um instrumento de interação social, e o estudo de suas estruturas deve considerar o contexto comunicativo, as intenções do falante e as funções que os enunciados exercem dentro do discurso.

Sob esse ponto de vista, a atividade apresenta aspectos favoráveis, especialmente por utilizar textos de circulação social que aproximam o aluno de situações reais de uso da língua. A presença da tira e do anúncio permite que o estudante observe a linguagem em contexto, percebendo como as estruturas gramaticais participam da construção de sentidos e contribuem para a intenção comunicativa dos interlocutores. Além disso, os gêneros escolhidos oferecem um potencial significativo para a reflexão semântica e pragmática, uma vez que o humor da tira e o apelo persuasivo do anúncio poderiam ser explorados em discussões sobre os efeitos de sentido e as estratégias discursivas utilizadas.

No entanto, embora o material apresente esse potencial, a atividade mantém um enfoque essencialmente formalista, centrado na classificação sintática das orações. As perguntas solicitam apenas a identificação e a categorização das subordinadas substantivas, sem propor uma reflexão sobre o uso e a função dessas estruturas dentro do texto. Dessa forma, a análise gramatical é dissociada dos aspectos comunicativos e discursivos, o que se distancia dos princípios funcionalistas, que defendem a indissociabilidade entre forma e função na linguagem. A ausência de questões que levem o aluno a considerar as intenções comunicativas, as relações de sentido ou os efeitos pragmáticos dos enunciados limita o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e significativa do fenômeno linguístico.

Para aproximar-se das teorias funcionalistas, a atividade poderia ser reformulada de modo a articular a análise estrutural à interpretação discursiva. Perguntas como “Qual é a intenção comunicativa da mãe ao usar essa oração?” ou “Como a estrutura da frase contribui para o humor da tira?” favoreceriam uma reflexão mais profunda sobre o papel das estruturas linguísticas na construção de sentido. Além disso, seria pertinente discutir como o uso do imperativo no anúncio “Vacine seu cão” atua na persuasão do leitor, evidenciando a relação entre escolha linguística e finalidade discursiva. Ao integrar a

análise gramatical a aspectos contextuais e pragmáticos, o ensino da gramática se tornaria mais significativo e coerente com o uso real da língua.

Em síntese, a atividade analisada demonstra um avanço em relação à simples memorização de regras, por incorporar textos autênticos e variados, mas ainda se ancora em um modelo tradicional de ensino gramatical. Uma abordagem pautada nos pressupostos funcionalistas exigiria que a gramática fosse tratada como parte integrante da produção de sentidos, enfatizando a funcionalidade das estruturas no contexto comunicativo. Assim, a proposta poderia contribuir de forma mais efetiva para a formação de leitores e produtores de texto conscientes das possibilidades expressivas e interacionais da linguagem.

4.2 PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO

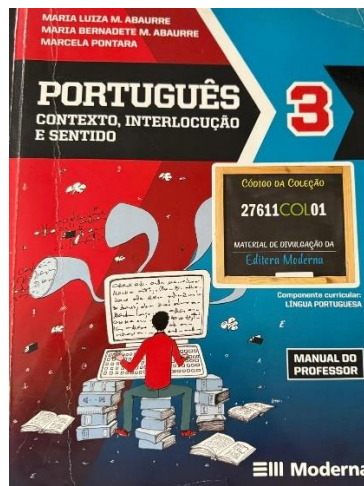


Figura 11 Livro: *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2013

Apresentaremos agora a análise de dois exercícios do livro didático: *Português: contexto, interlocução e sentido* publicado em 2013 pela editora Moderna, indicada também para os ensinos médios, elaborados por Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Na sua capa o livro já vem com as palavras: contexto, interlocução e sentido, o que nos leva a acreditar que será usada uma linguagem que contemplem os mais diversos contextos sociais, gêneros textuais, tornando assim o estudo algo significativo para o aluno e que no fim ele possa dominar o uso da linguagem.

Observe abaixo:

➤ Leia com atenção a tira abaixo.

© 2008 PAINES, INC. ALL RIGHTS RESERVED / DDT UNIVERSAL/UNIC
 DAVIDS, Jim. Garfield. Folha de S.Paulo. São Paulo, 15 jul. 2008.

1. A sequência de falas de Jon, na tira, expressa claramente uma preocupação com relação a seu gato. Explique.
2. A análise do texto dos balões da tira permite identificar uma mesma oração que se repete. Transcreva essa oração no seu caderno.
 - ▶ Podemos afirmar que essa repetição (associada às mudanças na expressão facial da personagem) ajuda a revelar o motivo da irritação de Jon com Garfield. Por quê?
3. Há, na tira, várias orações que desempenham a função de “completar” as falas de Jon e o pensamento de Garfield. Transcreva essas orações no seu caderno.
 - ▶ Várias funções sintáticas podem ser desempenhadas por palavras pertencentes à classe dos substantivos: sujeito, predicativo, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, agente da passiva e aposto. Qual dessas funções é exercida pelas orações identificadas por você?
4. No último quadrinho, vemos a resposta que Garfield pensa em dar às observações de Jon. Por que essa resposta pode ser considerada irônica?

Figura 12 Atividade tirada do livro: “Português: contexto, interlocução e sentido” (Abaurre e Pontara, p.224, 2013)

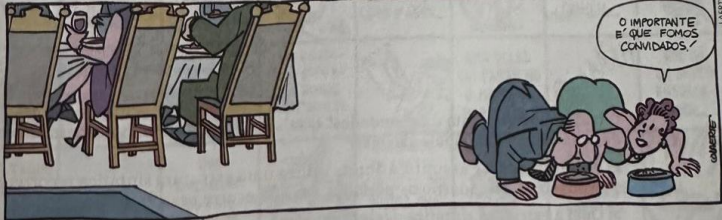
Essa atividade ela possui um foco gramatical, no entanto sugere novas perspectivas de ensino. Todas as questões trabalham com uma análise linguística que instiga o aluno a pensar, a extrair todos os detalhes e sentido do texto. No caso da tira, o diálogo entre Jon e Garfield ilustra a linguagem em situação interacional, marcada por intenções pragmáticas distintas: Jon demonstra preocupação e irritação com a preguiça do gato, enquanto Garfield responde com ironia. Essa troca evidencia a dimensão interpessoal da linguagem, um dos aspectos centrais da abordagem funcionalista, que compreende o texto como resultado da interação entre falante, interlocutor e contexto.

Na questão 1 o autor já estimula o aluno a entender o porquê da preocupação do dono do gato, para responder tal questão o aluno precisará relacionar seus conhecimentos prévios, para chegar à resposta. A segunda questão vai levar o aluno a perceber o sentido que as orações repetidas fazem no texto. Já na terceira pergunta, é uma atividade utilizada para o ensino da gramática, onde o aluno precisa identificar quais orações complementam as expressões repetidas e qual a função ela possui dentro da frase, porém tende a fazer com que o aluno pense em algo, pois já no início da questão é explicada a função que algumas orações têm de complementação. Assim como na última questão, percebemos que não são atividades em que se usa o texto somente como pretexto para o ensino da gramática, ao contrário, o texto foi utilizado de forma bem perspicaz para levar o aluno a pensar, a perceber a função de algumas orações, a relacionar situações com conhecimentos já trazidos consigo, para poder interpretar e dar sentido para o texto.

Apresentaremos abaixo, outra atividade trazida pelo livro didático em que não se utiliza um foco estritamente gramatical:

» Leia com atenção a tira abaixo para responder às questões 3 e 4.

PIRATAS DO TIETÊ LAERTE



LAERTE. Piratas do Tietê. Folha de S.Paulo, 14 jul. 2010

3. O que causa estranhamento na situação apresentada na tira?

4. Considerando o contexto em que ocorre, a fala da mulher é surpreendente. Por quê?

a) Essa fala é constituída por um período composto por subordinação. No caderno, transcreva as orações que o compõem e classifique-as.

b) Por que a estrutura sintática utilizada pelo autor contribui para acentuar a crítica que pretende fazer ao valor que determinadas pessoas dão ao status social?

Figura 13 Figura 3 Atividade tirada do livro: “Português: contexto, interlocução e sentido” (Abaurre e Pontara, p.233, 2013)

A atividade apresentada, baseada em uma tira de *Piratas do Tietê*, de Laerte, propõe questões que exploram tanto aspectos estruturais da língua quanto elementos de interpretação do texto humorístico. Apesar de abordar o sentido e o contexto da fala da personagem, o exercício revela uma predominância de um modelo tradicionalista de ensino, centrado na análise gramatical e na classificação sintática, como se observa na questão que solicita ao aluno a identificação e classificação das orações que compõem o período subordinado. Essa abordagem reflete uma concepção de língua como um sistema fechado, regido por regras formais e desvinculado de seu uso social. Nessa perspectiva, o estudante é levado a manipular estruturas isoladas, priorizando o reconhecimento de categorias gramaticais em detrimento da compreensão do texto em sua dimensão comunicativa e pragmática.

Entretanto, a tira de Laerte, quando analisada sob uma perspectiva funcionalista, oferece um campo riquíssimo para o estudo da linguagem em uso, pois sua construção de sentido depende essencialmente da contextualização discursiva e da intenção comunicativa das personagens. O humor surge do contraste entre o comportamento das figuras humanas que comem no chão, como se fossem animais e a fala da mulher, que ironiza a importância dada ao status social: “*O importante é que fomos convidados.*” Sob o ponto de vista funcionalista, conforme defendem Neves (2010) e Martelotta (2022), a língua deve ser compreendida como um instrumento de interação social, e o texto, como o lugar em que

os significados se constroem em função das intenções comunicativas e das condições de produção. Assim, a estrutura sintática, longe de ser um mero objeto de classificação, cumpre uma função discursiva, contribuindo para a ironia e para a crítica social presente na tira.

Do mesmo modo, o funcionalismo linguístico propõe que o ensino da gramática ocorra a partir de textos autênticos e contextos reais de comunicação, de modo que o aluno compreenda o porquê das escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido. No caso dessa atividade, seria possível explorar, por exemplo, como o uso da oração subordinada “que fomos convidados” reforça a ênfase dada ao valor simbólico do convite, e não à experiência concreta do evento. Essa análise permitiria que o estudante percebesse a relação entre forma e função, compreendendo que as estruturas linguísticas não existem de forma autônoma, mas são moldadas por finalidades comunicativas. Sob esse enfoque, a observação da construção sintática ganharia significado, pois estaria articulada à crítica social e à intenção irônica do autor.

4.3 TELÁRIS ESSENCIAL – PORTUGUÊS – 7 ANO



Figura 14 Livro: *Teláris Essencial – Português – 7º ano*. 2022

Esse livro didático que apresentaremos agora, foi o exemplar escolhido e utilizado pela professora participante da nossa pesquisa, os exercícios analisados abaixo, foram passados para que os estudantes comesçassem a fazê-los em sala de aula e terminassem em casa, o exemplar “*Teláris Essencial – Português – 7º ano*”, da Editora Ática, de

autoria de Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A obra propõe um ensino que integra oralidade, leitura e produção textual às práticas sociais, além de apresentar um estudo gramatical bem estruturado e sistematizado, tendo como ponto de partida os gêneros textuais.

Pode-se afirmar que o livro é coerente com a proposta apresentada em sua introdução. Ao folheá-lo, é possível observar que ele é composto por diversos textos contemporâneos de diferentes gêneros, como charges e notícias, sempre utilizados de forma contextualizada, integrando-se à abordagem gramatical, aos exercícios e às explicações teóricas.

Observe abaixo: como o livro apresenta a explicação de o que é um sujeito indeterminado:

Sujeito indeterminado

Você estudou que o **sujeito subentendido** não está explícito na oração, mas pode ser identificado pela observação do contexto e, principalmente, por meio da forma verbal.

Há casos, porém, em que a intenção é justamente não deixar claro para o leitor quem é precisamente o sujeito da oração.

Leia a tira a seguir.



LINIERS, Macanudo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 6 set. 2011. Ilustrada, p. E9.

Figura 15 Atividade retirada do livro "Teláris essencial/Português" Página 168.

Observe esta frase do primeiro quadrinho:

E se **colocam** algo depois dos créditos?
 verbo
 3ª pessoa do plural

Observe que, mesmo lendo toda a tira, não é possível indicar a quem o personagem se refere nessa frase nem indicar com certeza se o verbo faz referência a uma ou mais pessoas.

Como não é possível determinar o sujeito a que esse verbo se refere, dizemos que essa oração foi organizada com **sujeito indeterminado**.

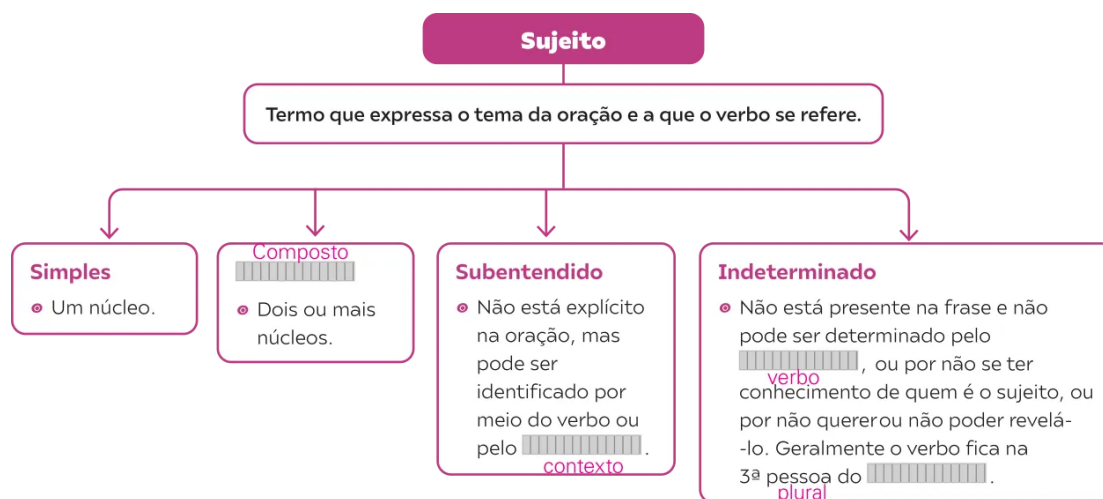
Figura 16 Atividade retirada do livro "Teláris essencial/Português" Página 169.

Na imagem, é possível observar uma explicação objetiva e concisa sobre o que é o sujeito indeterminado, o que representa um aspecto positivo, considerando o perfil dos estudantes do 7º ano. Nessa etapa de ensino, explicações longas e complexas tendem a desmotivar o aluno, sendo, portanto, mais eficaz o uso de definições claras e diretas.

Um dos pontos mais relevantes é o uso de uma charge como recurso didático para exemplificar a aplicação do sujeito indeterminado em situações do cotidiano. Essa escolha contribui significativamente para a aprendizagem, uma vez que permite ao estudante compreender o conteúdo de forma contextualizada e próxima à sua realidade.

A seleção da charge revela-se bastante apropriada: o diálogo ocorre em uma sala de cinema, onde os personagens aguardam possíveis cenas adicionais após os créditos finais, uma situação comum entre os apreciadores de filmes. Por tratar-se de um contexto familiar aos alunos, o conteúdo torna-se mais significativo e facilmente assimilável, favorecendo um processo de aprendizagem mais natural, contextualizado e eficaz.

Vejamos mais um exemplo abaixo:



Atividades

1 Copie as orações, identifique o sujeito de cada uma e escreva o pronome pessoal que poderia substituí-lo.

a) A geração mais antiga não entende o gosto do jovem pela internet.

Sujeito: a geração mais antiga. Pronome: ela.

b) Goneril e Regane ficaram felizes com a partilha do reino.

Sujeito: Goneril e Regane. Pronomes: elas.

c) Vocês têm de dormir mais horas por noite.

Sujeito: vocês. Pronomes: você e ela(s)/ele(s).

Figura 17 Atividade retirada do livro "Teláris essencial/Português" Página 169.

Na imagem, observa-se uma explicação objetiva e concisa acerca do conceito de sujeito indeterminado, aspecto que se mostra particularmente adequado ao perfil dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Nessa etapa de escolarização, explicações extensas e excessivamente complexas tendem a reduzir o interesse e o engajamento discente; por isso, a opção por definições claras e diretas contribui para uma aprendizagem mais efetiva e acessível.

Outro ponto de destaque é a utilização de uma charge como recurso didático para exemplificar o emprego do sujeito indeterminado em situações cotidianas. Essa escolha metodológica revela-se pertinente, pois favorece a compreensão do conteúdo de forma contextualizada e significativa, aproximando o estudo da gramática do uso real da língua em práticas sociais de comunicação.

A seleção da charge, ambientada em uma sala de cinema onde os personagens aguardam possíveis cenas adicionais após os créditos finais, mostra-se particularmente eficaz. Trata-se de um contexto familiar aos alunos, o que potencializa a construção de sentido e a assimilação do conteúdo. Ao relacionar o conceito gramatical a uma experiência comum do cotidiano, o material estimula um aprendizado mais autêntico e funcional, em consonância com abordagens que valorizam o ensino da língua em uso, de modo contextualizado e significativo.

Na imagem, observa-se uma explicação objetiva e concisa acerca do conceito de sujeito indeterminado, aspecto que se mostra particularmente adequado ao perfil dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Nessa etapa de escolarização, explicações extensas e excessivamente complexas tendem a reduzir o interesse e o engajamento

discente; por isso, a opção por definições claras e diretas contribui para uma aprendizagem mais efetiva e acessível.

Outro ponto de destaque é a utilização de uma charge como recurso didático para exemplificar o emprego do sujeito indeterminado em situações cotidianas. Essa escolha metodológica revela-se pertinente, pois favorece a compreensão do conteúdo de forma contextualizada e significativa, aproximando o estudo da gramática do uso real da língua em práticas sociais de comunicação.

Sob a perspectiva funcionalista da linguagem, essa abordagem se mostra coerente com a concepção de língua como um fenômeno dinâmico e social, orientado por finalidades comunicativas. Ao empregar a charge como exemplo, o material didático propicia ao estudante a observação da estrutura linguística em um contexto de uso efetivo, evidenciando a relação entre forma e função. Dessa maneira, o ensino da gramática deixa de se restringir à memorização de regras abstratas e passa a enfatizar o papel da linguagem na construção de sentidos e na interação entre os falantes.

A seleção da charge, ambientada em uma sala de cinema onde os personagens aguardam possíveis cenas adicionais após os créditos finais, mostra-se particularmente eficaz. Trata-se de um contexto familiar aos alunos, o que potencializa a construção de sentido e a assimilação do conteúdo. Ao relacionar o conceito gramatical a uma experiência comum do cotidiano, o material estimula um aprendizado mais autêntico e funcional, em consonância com o princípio de que a língua deve ser ensinada como prática social, e não apenas como sistema normativo.

2 Leia este trecho de uma notícia:

Festa medieval em cidade vizinha ao Porto reconta a história de Portugal

Danças, fantasias e encenações de combates tomam o centro histórico de Santa Maria da Feira

O rei de Portugal caminha imponente pelas ruas rodeado pela nobreza, enquanto, a poucos metros dali, **trovadores** entretêm os **plebeus** com muita música e dança. Simultaneamente, vendedoras anunciam seus produtos entre a multidão que lota tavernas e se arrisca no arco e flecha e nos combates com espadas de madeira.

Apesar dos elementos fiéis ao passado, essas cenas se passam nos dias atuais, em pleno centro histórico de Santa Maria da Feira, que abriga um castelo. A cidade é vizinha do Porto, no norte de Portugal. [...]

MIRANDA, Giuliana. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 out. 2018. Caderno Turismo, p. D8.



a) O que você sabe da Idade Média? Converse com os colegas e o professor.

Resposta pessoal.

b) Você acha importante conhecer os fatos do passado dos locais onde vivemos ou que visitamos? Por quê?

Resposta pessoal.

c) Localize no trecho a seguir o verbo e o sujeito a que ele se refere. Copie-nos no caderno.

A cidade é vizinha do Porto, no norte de Portugal.

Verbo: é; sujeito a que se refere: "a cidade".

Figura 18 Atividade retirada do livro "Teláris essencial/Português" Página 170

A atividade apresentada combina questões de caráter interpretativo e de reflexão gramatical, mas revela uma dupla orientação metodológica, em que convivem elementos do ensino tradicional e potenciais aproximações com o enfoque funcionalista. Nos itens (a) e (b), observa-se uma tentativa de mobilizar os conhecimentos prévios e as experiências pessoais dos alunos — o que se aproxima de uma perspectiva interacional da linguagem. Ao propor perguntas abertas sobre a Idade Média e sobre a importância de conhecer o passado, o exercício valoriza a função comunicativa da língua, possibilitando o uso do discurso como forma de construção coletiva de sentido. Essa abordagem está em consonância com a concepção funcionalista, segundo a qual a linguagem é uma atividade social, contextual e orientada para fins comunicativos.

No entanto, o item (c) retoma o modelo tradicionalista de ensino da gramática, centrado na identificação e classificação de termos da oração, como sujeito e verbo. Essa prática reflete uma concepção estruturalista da língua, em que o foco recai sobre a análise formal e metalinguística, dissociada das intenções comunicativas e do contexto de uso. Nessa perspectiva, o estudante é conduzido a reconhecer elementos da estrutura sintática de modo isolado, sem relação direta com o texto em que estão inseridos nem com os efeitos de sentido produzidos. Essa abordagem corresponde ao paradigma gramatical-normativo, característico do ensino tradicional, que tende a tratar a língua como um sistema fechado, homogêneo e hierarquizado.

Sob o ponto de vista funcionalista, essa mesma atividade poderia ser ressignificada ao considerar a função discursiva das categorias gramaticais. Por exemplo, a identificação de "a cidade" como sujeito e "é" como verbo poderia ser articulada à função informativa

da oração, discutindo-se como o enunciado descreve uma localização geográfica e constrói relações de sentido entre espaço e identidade cultural. Assim, o aluno compreenderia que as estruturas sintáticas não são apenas elementos formais, mas recursos linguísticos utilizados para organizar informações e construir significados em contextos comunicativos específicos.

Dessa forma, a atividade, embora traga um início de diálogo com práticas discursivas nos dois primeiros itens, ainda se ancora fortemente em princípios tradicionais de ensino da língua, evidenciando a persistência de uma concepção centrada na norma e na estrutura. Uma abordagem verdadeiramente funcionalista buscaria integrar forma, função e uso, promovendo reflexões que levassem o estudante a compreender como e por que as estruturas linguísticas se realizam de determinadas maneiras nos textos e nas interações sociais.

Abaixo criamos um quadro resumo de análise dos livros analisados, para melhor entendimento e interpretação:

Eixo	Aspectos observados	Gramática Reflexiva	Português: Contexto e Sentido	Teláris Essencial (7º)
Estrutura	Organização, clareza e recursos visuais.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não
Concepção	Língua como prática social e contextual.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não
Leitura	Diversidade de textos e gêneros.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não
Produção	Escrita com planejamento e reescrita.	() Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não
Gramática	Conteúdos integrados aos textos.	() Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não
Variação	Valorização da diversidade linguística.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não
BNCC	Alinhamento com competências e habilidades.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Parcial () Não

A partir da análise comparativa entre os livros *Gramática Reflexiva*, *Português: Contexto e Sentido* e *Teláris Essencial* (7º ano), observa-se que todos apresentam uma estrutura bem-organizada, com clareza na disposição dos conteúdos e uso adequado de recursos visuais, o que contribui para a compreensão e o engajamento do aluno durante o

processo de aprendizagem. Em termos de concepção de linguagem, os três materiais evidenciam uma abordagem que considera a língua como prática social e contextual, o que se alinha às perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No eixo da leitura, verifica-se que as obras valorizam a diversidade textual e a exploração de diferentes gêneros discursivos, promovendo um trabalho que vai além da mera decodificação e busca ampliar as competências interpretativas dos estudantes. Essa variedade de textos favorece o contato com múltiplas vozes e contextos, aspecto fundamental para a formação de leitores críticos e reflexivos.

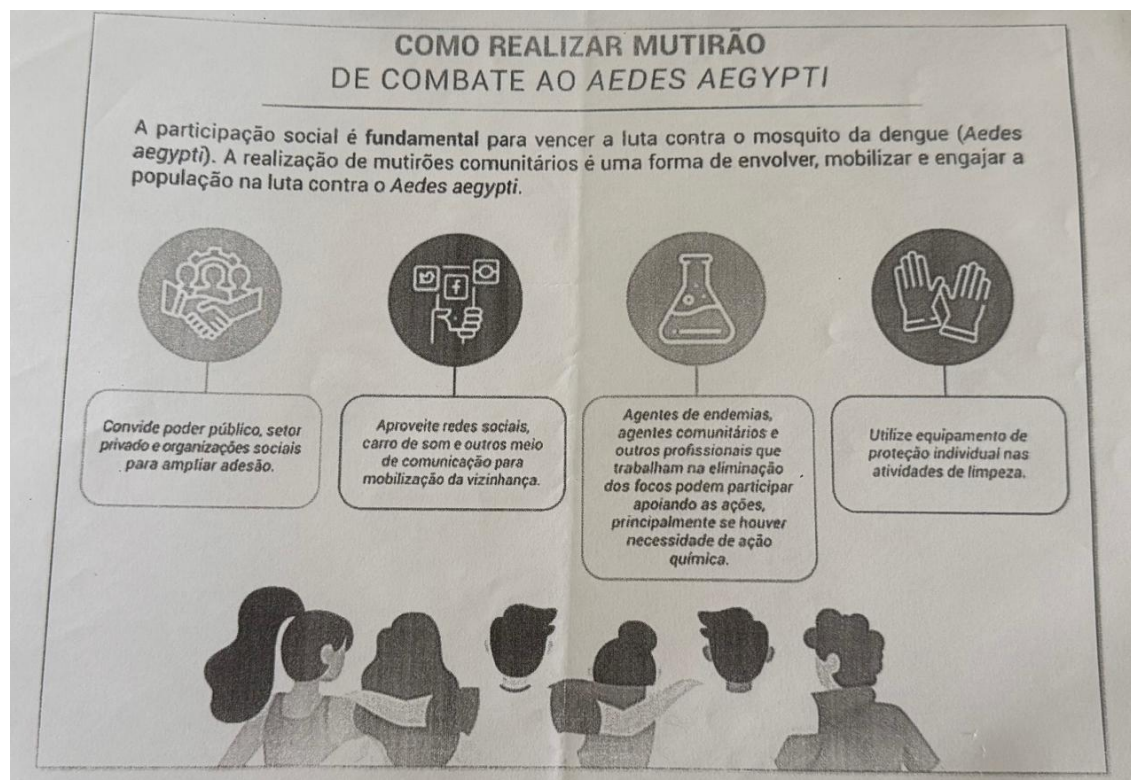
Quanto à produção textual, nota-se uma pequena diferença entre os materiais. Enquanto *Português: Contexto e Sentido* e *Teláris Essencial* apresentam atividades mais completas, contemplando etapas de planejamento, escrita e reescrita, o livro *Gramática Reflexiva* ainda demonstra lacunas nesse aspecto, limitando-se, em alguns momentos, a exercícios de reprodução ou completude, sem avançar de forma consistente na construção autoral do texto.

No que diz respeito à abordagem gramatical, os três livros apresentam integração parcial entre o estudo da gramática e os textos trabalhados. Embora haja tentativas de contextualização, muitas atividades ainda mantêm um viés mais tradicional, priorizando o reconhecimento de estruturas e regras em detrimento da reflexão sobre o uso e o sentido nas práticas discursivas. Essa limitação indica que, apesar dos avanços conceituais, o ensino gramatical ainda carece de maior articulação com os eixos de leitura e produção textual.

Em contrapartida, observa-se que as três coleções valorizam a variação linguística, reconhecendo a legitimidade das diferentes formas de falar e escrever presentes na sociedade. Esse aspecto demonstra uma importante evolução nas concepções de ensino da língua, contribuindo para combater preconceitos linguísticos e promover uma educação mais inclusiva e democrática.

4.4 INFOGRÁFICO

A imagem a seguir refere-se a uma atividade proposta pela professora regente do 7º ano, aplicada durante em uma de suas aulas observadas:



O infográfico é um texto com informações gráficas, que podem ser transmitidas utilizando fotografias, ilustrações, cores, fios, formas, tipografias, animações. É uma ferramenta com o objetivo de comunicar combinando imagens e palavras. (Kanno, 2013). Conforme aponta Marcuschi (2008), os gêneros textuais emergem de necessidades comunicativas concretas e refletem práticas sociais reais; portanto, o infográfico constitui-se como um texto funcional, cuja forma está diretamente relacionada à sua função comunicativa, isto é, informar e orientar o público a respeito de temas de relevância social.

O material analisado, intitulado “*Como realizar mutirão de combate ao Aedes aegypti*”, apresenta uma finalidade eminentemente instrucional, orientando a população sobre como organizar ações coletivas no combate ao mosquito transmissor da dengue. O texto cumpre uma função social clara: instruir e mobilizar a ação comunitária por meio de orientações objetivas e diretas. A linguagem utilizada é simples, acessível e funcional, o que demonstra a preocupação em atingir um público amplo e heterogêneo, promovendo a disseminação de informações de interesse público.

Do ponto de vista linguístico, observa-se o uso recorrente de verbos no imperativo e no infinitivo, como em “convide o poder público”, “aproveite redes sociais” e “utilize equipamento de proteção”. Essa escolha linguística evidencia uma função apelativa ou

conativa, típica de textos que buscam induzir o leitor à ação. Sob a perspectiva funcionalista da linguagem, o emprego dessas formas verbais não é fortuito, mas responde à intenção comunicativa do produtor do texto: instruir e orientar a população. Nesse sentido, a linguagem é concebida como um instrumento de interação social, utilizada para agir sobre o interlocutor e produzir efeitos concretos no contexto comunicativo.

O funcionalismo linguístico entende que o uso da língua deve ser analisado a partir de seu funcionamento em contextos reais de comunicação (Neves, 2010; Martelotta, 2022). Assim, o sentido e a estrutura das formas linguísticas são determinados pelas funções que exercem nas práticas sociais. O infográfico, portanto, ilustra de maneira exemplar a dimensão interacional e pragmática da linguagem, ao articular texto e imagem com a finalidade de mobilizar a comunidade. Além disso, o gênero em questão evidencia de situações significativas de uso, levando em consideração o contexto, o propósito comunicativo e os interlocutores envolvidos.

Os elementos visuais presentes no infográfico, como ícones, figuras humanas e símbolos gráficos, cumprem um papel fundamental na organização e coesão do texto multimodal. Esses recursos visuais funcionam como mecanismos de coesão semântica, reforçando as informações verbais e contribuindo para a clareza da mensagem. Desse modo, texto e imagem se articulam de forma interdependente, potencializando a função comunicativa do gênero e tornando a leitura mais acessível, inclusive para públicos com diferentes níveis de letramento.

Dessa forma, o infográfico analisado demonstra como a língua em uso se manifesta em práticas sociais autênticas e como os textos multimodais podem ser explorados no ensino da língua portuguesa sob uma abordagem funcionalista. O gênero, ao articular informação, instrução e cidadania, revela-se um recurso didático valioso, pois exemplifica a língua como prática social e permite ao aluno compreender que as escolhas linguísticas são motivadas por contextos de interação e objetivos comunicativos específicos. Assim, o trabalho com esse tipo de material em sala de aula pode favorecer uma aprendizagem mais significativa (Ausubel, 2001), aproximando o ensino da realidade cotidiana e estimulando uma compreensão mais ampla e funcional do uso da língua.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas, discutidas e analisadas as informações obtidas no decorrer da pesquisa, a partir da aplicação de um questionário a uma professora efetiva da rede pública estadual de Goiás, responsável por uma turma de 7º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. Complementarmente, foram realizadas observações em sala de aula, envolvendo 22 estudantes, bem como a aplicação de atividades integrantes de uma sequência didática elaborada especificamente para este estudo. Ressalta-se que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) e obteve a devida aprovação para sua execução.

O questionário teve o objetivo de colher informações sobre a representação que a docente escolar tem sobre suas estratégias, concepções de língua, gramática e ensino. A partir desse material, foi possível obter uma visão geral acerca de como a participante da pesquisa percebe e representa suas práticas pedagógicas. A observação das aulas, documentada em um diário de campo, teve como propósito investigar de que maneira o professor efetivamente conduz suas práticas pedagógicas em sala de aula, considerando sua abordagem de ensino, os recursos empregados, o tipo de atividade mais frequente e a forma como trabalha tanto a gramática quanto o texto.

Após a aplicação do questionário, desenvolveu-se a etapa em que o pesquisador atuou como participante. Nesse momento, a docente responsável pela turma concedeu espaço para a execução do produto educacional elaborado pelo pesquisador. Por meio do material produzido — a sequência didática — foi possível realizar uma análise acerca da forma como os estudantes do sétimo ano, participantes da pesquisa, acolheram e desenvolveram as atividades propostas.

Durante a análise, observaram-se aspectos relacionados à participação dos alunos, ao interesse demonstrado nas tarefas, à clareza das respostas, à criatividade na resolução dos exercícios, bem como ao uso do conhecimento prévio, à leitura e à análise linguística. Esses elementos permitiram compreender não apenas o envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem, mas também a maneira como interagem com propostas pedagógicas que articulam teoria e prática sob uma perspectiva funcionalista da linguagem. Assim, os resultados obtidos reforçam a relevância de metodologias que

estimulem a reflexão, a autonomia e a construção significativa do conhecimento linguístico em sala de aula.

5.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Abaixo, apresentamos o quadro explicativo das fases da presente pesquisa incluindo a aplicação do Produto Educacional:

Tabela 2

Encontro	Data	Atividades
I Encontro	7/10/2024	Apresentação do projeto para a turma. Observação da aula da docente e do material didático.
II Encontro	7/10/2024	Aplicação do questionário para a professora regente e observação de aula.
III Encontro	11/10/2024	Apresentação através de slides sobre o gênero poema.
IV Encontro	11/10/2024	Atividades dirigidas sobre os poemas: “Luís de Camões e Soneto de Fidelidade”
V Encontro	11/10/2024	Produção de um dicionário próprio.
VI Encontro	18/10/2024	Apresentação de poemas: o <i>Poema, Infantil, XIX, Creme e Gorjeios</i> ” de Manoel de Barros.
VII Encontro	18/10/2024	Produção de uma releitura dos Poemas.

No nosso primeiro encontro a professora regente da escola em que foi realizada a pesquisa, vamos chamá-la de Laura, um pseudônimo para manter a privacidade e preservar o seu trabalho profissional. Laura demonstrou, ao longo das aulas observadas, uma prática docente pautada no uso do livro didático de Língua Portuguesa: “Teláris Essencial – 7º ano” como principal instrumento de ensino. Além desse recurso, a professora também recorreu a atividades impressas complementares, elaboradas por ela ou selecionadas a partir de materiais disponíveis em sites educacionais, como exemplo, o infográfico analisado no capítulo anterior. Essa combinação de fontes indica uma tentativa de diversificar as práticas pedagógicas, ainda que o livro didático continue sendo o eixo estruturante de seu planejamento.

Em seu relato, a professora destacou que o livro didático adotado pela instituição oferece propostas criativas e contextualizadas, o que, em sua visão, contribui para o engajamento dos estudantes e para a compreensão dos conteúdos. Ressaltou, ainda, que participa ativamente do processo de escolha desses materiais, o qual ocorre de forma

coletiva e democrática no ambiente escolar. Essa participação demonstra o comprometimento da docente com a seleção de recursos adequados ao perfil dos alunos e às demandas específicas de sua turma.

Durante esse processo de escolha, a Laura afirmou priorizar obras que apresentem uma linguagem acessível, ilustrações atrativas e atividades condizentes com o nível de conhecimento dos estudantes. Tal preocupação revela uma sensibilidade didática importante, uma vez que considera o contexto sociocultural dos discentes e busca adequar o material às suas necessidades cognitivas e linguísticas. A seleção criteriosa dos livros, portanto, evidencia uma postura pedagógica atenta à heterogeneidade do grupo e à função mediadora do material didático no processo de ensino-aprendizagem.

As observações realizadas em sala de aula permitiram constatar que a professora mantém uma postura reflexiva diante de sua prática pedagógica. Embora o livro didático seja amplamente utilizado, percebe-se um esforço em adaptar as atividades de modo que se tornem mais dinâmicas e próximas da realidade dos alunos. Essa atitude demonstra uma compreensão de que o material didático deve servir como ponto de partida para a construção de práticas significativas, e não como um instrumento rígido ou limitador da ação docente.

No decorrer das aulas, foi possível perceber que a professora procura incorporar princípios relacionados à abordagem funcionalista da linguagem, ainda que de maneira intuitiva, além de solicitar que seus alunos façam leitura em voz alta das questões que estavam sendo trabalhadas. Ela reconhece a importância de trabalhar a Língua Portuguesa a partir de situações comunicativas concretas, buscando tornar o ensino mais lúdico e interativo. Essa concepção se manifesta principalmente na escolha de atividades que valorizam o uso da língua em contextos de significação e na criação de ambientes que favorecem a expressão e a troca entre os estudantes.

No primeiro dia de observação, Laura iniciou sua aula com a retomada de um conteúdo previamente trabalhado: sujeito e predicado. A professora solicitou que um aluno realizasse a leitura das questões da tarefa de casa e apresentasse suas respostas, promovendo a correção de maneira dialogada. Essa metodologia favoreceu a interação entre os alunos e a construção coletiva do conhecimento, uma vez que a docente, ao comentar as respostas, explicava os conceitos e retomava aspectos essenciais do conteúdo.

Durante esse processo, observou-se que parte dos estudantes demonstrava interesse e participação ativa, enquanto outros se dispersavam em conversas paralelas. A docente reconhece que a turma tende a ser agitada, mas busca estratégias para manter o foco dos estudantes durante as aulas, alternando momentos de exposição teórica, correção coletiva e atividades práticas. Assim, a professora manteve uma postura firme e atenciosa, circulando entre as carteiras para acompanhar o desenvolvimento das atividades e garantir que todos estivessem envolvidos na tarefa. Após esse momento, ela distribuiu um texto impresso sobre o tema da dengue, explicando que se tratava de um infográfico. Solicitou, então, que alguns alunos realizassem a leitura em voz alta, promovendo, em seguida, uma breve discussão sobre as características desse gênero textual.

A atividade proposta contemplava, portanto, o reconhecimento do gênero e a interpretação de informações contidas no texto. Ao solicitar que os alunos colassem o material no caderno e copiassem as questões escritas no quadro, a professora combinou práticas de leitura, escrita e análise linguística. Durante a explicação das questões, realizou pausas para esclarecer dúvidas, orientando os alunos quanto às respostas esperadas e à interpretação correta das informações. Embora a turma não permanecesse totalmente silenciosa, a agitação foi controlada e o ambiente manteve-se propício à aprendizagem.

No segundo momento de observação, realizado em 07 de outubro de 2024, estavam presentes 22 alunos. A aula iniciou com a organização da turma, o que exigiu alguns minutos de intervenção até que todos estivessem acomodados e atentos. Em seguida, a professora retomou o conteúdo da aula anterior, revisando o gênero textual infográfico. A atividade consistiu na correção coletiva dos exercícios previamente propostos, com perguntas dirigidas aos alunos e registro das respostas no quadro. Durante essa etapa, foi necessário que a docente fizesse algumas pausas para controlar a agitação e retomar o foco dos estudantes, chegando inclusive a recolher um brinquedo que distraía um dos alunos.

As atividades desenvolvidas envolveram aspectos de interpretação textual, identificação das características do gênero e compreensão do tema. A observação revelou diferentes perfis entre os alunos: alguns mais participativos e colaborativos, outros mais retraídos e focados na cópia das respostas, além de um grupo que exigia

maior acompanhamento devido à dispersão frequente. A professora manteve o controle da aula, alternando momentos de correção coletiva e explicações pontuais, além de percorrer a sala para verificar individualmente os cadernos e esclarecer dúvidas específicas.

A prática observada evidencia uma postura docente comprometida com o processo de aprendizagem e atenta às particularidades de sua turma. Embora mantenha uma metodologia tradicional em determinados momentos, especialmente nas atividades de cópia e correção, a professora demonstra abertura para práticas mais interativas, como o uso de textos autênticos e discussões coletivas. Tais estratégias indicam um movimento gradual em direção a uma abordagem comunicativa e funcionalista da linguagem, na qual a língua é compreendida como instrumento de interação e construção de sentidos.

Sob a ótica funcionalista, a presença de atividades de leitura e interpretação de gêneros reais, como o infográfico, é especialmente significativa, pois permite que os alunos compreendam a língua em uso e reconheçam suas funções em contextos concretos de comunicação. Ainda que nem sempre de forma sistematizada, a docente valoriza o aspecto comunicativo da linguagem, aproximando os conteúdos gramaticais de situações cotidianas. Essa prática reforça a ideia de que a gramática deve ser estudada em articulação com o discurso e com as intenções comunicativas dos sujeitos.

Entre as estratégias observadas, Laura destaca que gosta de trabalhar em suas aulas o uso de jogos, brincadeiras e dinâmicas, como bingos, caça-palavras e cruzadinhas. Essas atividades, segundo a docente, auxiliam no desenvolvimento do vocabulário, da ortografia e do raciocínio linguístico de forma mais prazerosa e envolvente. A ludicidade, nesse contexto, atua como mediadora entre o conhecimento formal e o cotidiano dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e menos mecanizada. Ao promover esse tipo de experiência, a professora estimula o engajamento dos estudantes e amplia suas oportunidades de uso efetivo da linguagem.

A adoção de práticas que aproximam a gramática e o texto de situações reais de comunicação concorda com os pressupostos funcionalistas, que compreendem a língua como instrumento de interação social. Sob essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o sentido e a função dos enunciados no contexto comunicativo, em vez de concentrar-se unicamente nas estruturas formais. Assim, a

prática observada demonstra um alinhamento com essa concepção ao valorizar atividades que estimulam o uso ativo e reflexivo da língua.

Ademais, Laura evidencia compreensão sobre a importância de integrar diferentes dimensões do conhecimento linguístico como leitura, escrita, oralidade e análise linguística de modo articulado e contextualizado. Essa integração é essencial para que os alunos percebam a gramática não como um conjunto de regras isoladas, mas como um recurso expressivo que contribui para a construção de sentidos e para a interação social. Tal abordagem reforça a ideia de que o aprendizado da língua deve ocorrer em situações que tenham relevância para o aluno e que despertem seu interesse e participação.

Nesse contexto, as reflexões de Vygotsky (1989) tornam-se especialmente pertinentes, ao enfatizar que “a aprendizagem da linguagem é um processo mediado socialmente, no qual o sujeito internaliza os signos linguísticos por meio da interação com o outro”. As práticas observadas na sala de aula analisada evidenciam esse princípio, uma vez que o trabalho coletivo, os momentos de troca e o caráter colaborativo das atividades favorecem o desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Conclui-se, portanto, que a prática docente analisada, embora mantenha o livro didático como recurso central, revela esforços consistentes para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e significativo. A incorporação de atividades lúdicas e a valorização do uso da linguagem em contextos reais aproximam o trabalho pedagógico da perspectiva funcionalista, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a atuação de Laura nos demonstra um movimento em direção a um ensino que ultrapassa a mera reprodução de conteúdos, buscando formar sujeitos capazes de compreender, interpretar e utilizar a língua como instrumento de comunicação e transformação social.

5.2 INTERVENÇÃO

Para a intervenção foi testado o produto educacional que se constitui como a materialização desta pesquisa por meio de uma proposta prática aplicada ao contexto escolar. Trata-se de uma sequência didática intitulada “*O uso da poesia em sala de aula: ressignificando propostas didáticas*”. É uma sequência didática, que se organiza

sequencialmente em execução de atividades baseadas em concepções funcionalistas de ensino, e podem ser eficazes na aquisição da linguagem, por conta da sua organização progressiva de conteúdos, intercalando conceitos e atividades, ação e reflexão bem pensados e estruturados, favorecendo assim, uma participação mais ativa dos estudantes.

5.3 TRABALHANDO COM POESIA

Escolhemos a poesia para trabalhar a sequência didática porque a poesia transcende os limites da literatura, podendo ser manifesta das mais diversas formas de arte. Ela não se restringe a uma estrutura escrita ou formal podendo ser percebida em múltiplas expressões artísticas, como a música, a prosa, a pintura ou em qualquer criação que revele sensibilidade, imaginação e emoção.

A poesia é uma expressão artística que busca provocar sentimentos, englobando palavras, imagens e música, dentro da poesia podem ser encontrados poemas que são textos literário organizados em versos e estrofes, podendo ou não conter rima e métrica. Dessa forma, o poema se associa mais ao aspecto estrutural, enquanto a poesia está vinculada à sua essência. “Pode-se dizer que todo poema contém poesia, mas nem toda poesia toma a forma de um poema.”(Capoia. p.3, 2024)

O ensino de poesia sob uma perspectiva contextualizada da linguagem propõe que o poema seja compreendido não apenas como uma produção estética isolada, mas como uma manifestação cultural, social e ideológica que dialoga com a realidade e com os valores de seu tempo. Tal concepção afasta-se de uma visão puramente formalista da poesia, passando a reconhecê-la como um discurso vivo e historicamente situado. Nesse sentido, o contexto histórico, social, cultural e pessoal torna-se elemento essencial para o processo de leitura, interpretação e produção poética, pois possibilita uma compreensão mais profunda dos textos e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e crítica dos alunos.

O primeiro passo nessa proposta é promover a leitura para fruição e reflexão, permitindo que o aluno vivencie o texto poético como experiência sensorial e emocional. Conforme defende Candido (2004), a literatura tem um papel humanizador, pois desperta a imaginação, a empatia e o senso ético. Assim, antes de qualquer análise técnica, o leitor deve ser conduzido a apreciar a poesia em sua dimensão estética e simbólica, permitindo que o texto provoque emoções e reflexões sobre o mundo e sobre si mesmo.

A contextualização sociocultural, por sua vez, é fundamental para que o estudante compreenda o poema em seu tempo de produção e circulação. De acordo com Bakhtin (2016), toda enunciação é uma forma de interação social e está permeada pelas vozes e valores do contexto em que se insere. Considerar o momento histórico, a biografia do autor e as condições sociais de produção da obra permite compreender as intenções do poeta e as referências implícitas em seu discurso, ampliando o horizonte interpretativo do aluno.

uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio de enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. (Bakhtin. 2016, p.69).

O autor ressalta que a linguagem se manifesta em situações concretas de comunicação, por meio de enunciados, e, ao mesmo tempo, a própria vida, com suas práticas e necessidades, se expressa dentro da linguagem. Assim, cada gênero discursivo surge e se organiza de acordo com um campo específico da atividade humana, refletindo o contexto, os objetivos e as condições em que é utilizado.

No que se refere ao gênero poema, este tem assumido poesia assumiu diferentes configurações, que vão desde os sonetos clássicos até as composições livres e contemporâneas. Para sua construção, o gênero mobiliza variados recursos expressivos, como figuras de linguagem, aliterações e assonâncias, que contribuem para a criação de ritmos e efeitos de sentido, explorando a sonoridade das palavras. Dessa forma, o poema torna-se capaz de suscitar sensações e promover reflexões profundas em seus leitores ou ouvintes.

As peculiaridades são a pluralidade de estilos e a variedade de vozes de todos esses gêneros. Eles renunciam à unidade estilística (em termos rigorosos, à unidade estilística) da epopeia, da tragédia, da retórica elevada e da lírica. Caracterizam-se pela polifonidade da narração, pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico, empregam amplamente os gêneros intercalados: carta, manuscritos encontrados, diálogos relatados, paródias dos gêneros elevados, citações recriadas em paródias, etc. (Bakhtin, 1981, p.93).

Ao falar sobre a variedade de vozes nos gêneros textuais, Bakhtin reforça o conceito de polifonia. Um dos princípios de linguagem mais caros à sua teoria, pois é na interação, em torno dos processos poéticos e narrativos das vozes discursivas que os gêneros se organizam. O discurso narrativo pressupõe a voz da narrativa, do herói, enquanto o discurso poético expressa a voz do eu lírico. Em termos de estrutura, a partir da enunciação, o discurso se organiza em torno do sentido. A análise da palavra e de sua relação com outras no enunciado ou nos enunciados revela a construção do sentido

mediante processos semânticos como sinonímia, intertextualidade, metáfora, metonímia, entre diversos outros. E é por meio da linguagem simbólica que um gênero se torna poético e essa característica pode estar presente em outros gêneros literários, nos contos, por exemplo, em função das condições discursivas que formam esse gênero.

Diante disso, percebemos a genialidade deste gênero, através da poesia podemos despertar a imaginação a criatividade, trabalhar com sentimentos individuais que as pessoas podem identificar-se e sensibilizar através dos poemas. De acordo (Leal, 2015. p.4):

A poesia muito mais que um texto, trata-se da tradução do universo desconhecido das emoções, a arte de brincar com as palavras, uma esfera pouco compreendida, que tenta muitas vezes transmitir significados nas entrelinhas dos versos, esta por sua vez sensibiliza e precisa ser cultivada. O convívio com a poesia favorece o prazer da leitura do texto poético e a produção dos próprios poemas, o exercício poético ajuda no desenvolvimento de uma compreensão mais rica da realidade, aumenta a familiaridade com a linguagem mais elaborada da literatura e enriquece a percepção.

Neste sentido, a autora destaca a sensibilidade deste gênero, a poesia possui a capacidade de poder trazer o prazer da leitura, de desenvolver uma compreensão da realidade dialogando ao mesmo tempo com o contexto cultural e histórico que foi reproduzido.

A poesia é uma forma artística que ultrapassa as estruturas das palavras, ela captura a essência das emoções, expressões humanas, pensamentos. Ela brinca com a linguagem e por isso tem a capacidade de expressar o que é inexpressável. Assim sendo, o poema “é uma ótima opção para professores que querem trabalhar com textos significativos, visto que os poetas buscam transmitir seu pensamento, cultura, meio social e sentimentos no momento em que estão escrevendo.” (Leal, 2015, p.6)

A análise da linguagem em uso também desempenha papel essencial nesse processo. Nessa perspectiva, a poesia é entendida como uma forma particular de uso da língua, em que o autor faz escolhas linguísticas e estilísticas para construir sentidos específicos. Segundo Marcuschi (2008), a linguagem deve ser vista como prática social, e não como um sistema estático de regras. Assim, figuras de linguagem, ritmo, sonoridade e estrutura passam a ser compreendidos como recursos expressivos intencionais, que cumprem funções comunicativas e estéticas dentro de um contexto determinado.

Trazer a poesia para mais perto da realidade dos alunos é outro aspecto importante dessa abordagem. Trabalhar com temas contemporâneos, recursos tecnológicos e

manifestações culturais próximas ao universo juvenil favorece o engajamento e a identificação com o gênero. Cosson (2014) destaca que o ensino de literatura deve se pautar por uma pedagogia da experiência, em que o estudante se reconheça como sujeito ativo no processo de leitura e atribuição de sentidos. Dessa forma, a poesia deixa de ser um conteúdo distante e passa a integrar a vida cotidiana e as vivências do aluno.

A interdisciplinaridade também constitui um princípio relevante no ensino de poesia contextualizado. Ao articular o texto poético a outras áreas do conhecimento, como História, Artes, Geografia e Filosofia, amplia-se a compreensão dos fenômenos humanos e culturais representados na linguagem literária. Essa integração favorece a leitura crítica e o entendimento de que a poesia é uma forma de conhecimento sobre o mundo, contribuindo para a formação de um leitor mais sensível e reflexivo.

A produção textual, por sua vez, representa um momento de experimentação criativa. Incentivar os alunos a escreverem seus próprios poemas, de forma individual ou coletiva, a partir de temas que façam parte de suas realidades e emoções, estimula a autoria e o exercício da expressão poética. Conforme Vygotsky (1989), a aprendizagem se dá por meio da interação e da criação compartilhada, o que reforça a importância de espaços em que o aluno possa construir conhecimento e desenvolver a linguagem de maneira significativa.

A oralidade e o diálogo também assumem papel essencial nesse processo. A leitura em voz alta, acompanhada de discussões coletivas, permite que os alunos explorem a musicalidade, o ritmo e as múltiplas possibilidades de interpretação do texto. Essa prática valoriza a escuta e a expressão verbal, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística e da capacidade de compreender o texto “nas entrelinhas”. Além disso, conforme Bakhtin (1992), é no diálogo que a linguagem se realiza plenamente, o que reforça a importância de práticas interativas no ensino da poesia.

Sob essa ótica, o ensino de poesia não se restringe à memorização de autores ou à análise estrutural dos textos, mas amplia-se para uma prática educativa humanizadora, crítica e criativa. A poesia, entendida como linguagem viva e social, torna-se instrumento de reflexão, de sensibilização estética e de emancipação intelectual, permitindo ao aluno reconhecer-se como sujeito de discurso e produtor de sentidos.

Assim sendo, a linguagem se insere de maneira profunda em todas as interações entre indivíduos, seja nas relações de cooperação, nas trocas de natureza ideológica, nos

encontros casuais do cotidiano ou nas relações de caráter político. As palavras se entrelaçam com múltiplos elementos ideológicos, constituindo a base que sustenta todas as relações sociais em seus diversos contextos.

Dessa forma, torna-se evidente que a linguagem funciona como um indicador extremamente sensível das transformações sociais, inclusive aquelas ainda incipientes, que ainda não se consolidaram em sistemas ideológicos estruturados. As palavras permitem registrar processos graduais de mudança, acumulações quantitativas que ainda não se manifestaram como novas formas ideológicas plenamente desenvolvidas. Assim, a linguagem consegue captar as fases mais sutis e passageiras das transformações sociais. Nós sempre falamos por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação. (Bakthin 2006, p.69)

Podemos dizer que cada gênero organiza a comunicação e orienta a construção de sentido, evidenciando sua relevância na mediação entre linguagem e vida social. A escolha do gênero textual a ser explorado, portanto, não é arbitrária; ela se deu por um desejo de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio da dimensão narrativa e simbólica que pode apresentar em um poema.

É importante ressaltar que os textos literários não foram e não devem ser usados como pretexto para o trabalho em sala de aula. Quando apresentados devem ser conduzidos de forma contextualizada e significativa, o professor tem um importante papel neste momento, a forma como ele conduz esta interação com os gêneros é que vai promover ou não uma aprendizagem eficaz aos alunos.

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois como afirmou Bronckart(1999:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de insenção prática nas atividades comunicativas humanas”. (Dionisio, Machado e Bezerra. 2002, p. 29).

Portanto, ao selecionarmos os poemas a serem trabalhados na nossa pesquisa, foi considerando não apenas seu valor literário, mas também sua capacidade de estimular a reflexão, a criatividade e o interesse dos alunos. Foi isso que nos motivou escolhermos os poemas de Manoel de Barros para a aplicação do nosso projeto. Entendemos que este tipo de literatura poderia sim trazer grandes contribuições para o ensino e aprendizado dos estudantes de educação básica.

A divulgação de sua obra no campo da educação pode contribuir para um olhar mais atento dos professores à sensibilidade e ao olhar infantil e para um repensar da formação das crianças numa sociedade sob a hegemonia capitalista, deixando emergir a palavra e a imaginação para a construção do

mundo diferente e original do qual a criança é capaz. Sua poesia sensibiliza para se repensar sobre aquilo que na criança é considerado desvio pelo adulto, mas que muito pode aprender com ela, como também alertar para a homogeneização da vida da criança exposta excessivamente ao consumo e aos meios de comunicação. (Scotton, 2004. p.11).

A escolha levou em conta aspectos como a diversidade temática, a riqueza da linguagem simbólica e narrativa, e o potencial de cada obra para articular-se com as atividades de leitura e escrita planejadas. Esses cuidados garantem que o material utilizado contribua efetivamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, ao mesmo tempo em que promove uma aproximação significativa dos estudantes com a literatura. Seguem eles: *Soneto da Fidelidade*, de Vinicius de Moraes; *O amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís de Camões; *As borboletas*, também de Vinicius de Moraes; e *Era capaz de atravessar a cidade*, de Matilde Campilho. A escolha desses textos teve como objetivo inicial possibilitar aos estudantes a percepção da evolução dos discursos de poesia, observando as diferenças estruturais entre os poemas mais rígidos, como os sonetos, e aqueles que apresentam versos mais livres e soltos. Para após se aprofundar nas emoções, na arte de brincar com as palavras, na produção e exercícios poéticos com a obra de Manoela de Barros.

Para a pesquisa foram selecionados os seguintes poemas de Barros: o *Poema, Infantil, XIX, Creme e Gorjeios*. Todos esses textos foram retirados das seguintes obras: *Meu quintal é maior que o mundo*, 1ª ed., Editora Reviravolta, São Paulo, 2018 e *O livro das ignoranças*, 13ª ed., Best Seller, Rio de Janeiro, 2018. A seleção desse autor buscou diversificar as experiências de leitura e ampliar o contato dos estudantes com diferentes estilos e formas de expressão poética.

O modo singular como o poeta utiliza a linguagem, atribuindo-lhe leveza e múltiplos significados. “Manoel vai romper com a língua padrão, com a norma culta, para fazer arte com o modo de falar da criança, considerado incorreto, articulando oralidade e escrita” (Scotton, 2004. p.7) Sua escrita é marcada pela presença de inovações, neologismos e imagens poéticas que representam a simplicidade da vida pantaneira, transpondo-a para uma linguagem literária criativa e profundamente simbólica.

Dessa forma, sua obra possibilita não apenas uma leitura estética, do estudante, mas também a possibilidade de fazer reflexões acerca da força expressiva da palavra no cotidiano.

Muitas vezes utilizando um tom jocoso, o poeta ironiza aspectos da vida social, mostrando seu inconformismo com os problemas do nosso tempo, dentre eles: a divinização do desenvolvimento tecnológico, o distanciamento entre o homem e a natureza, a automatização da vida nos grandes centros urbanos, a

supervalorização do prestígio social, a autoridade da ciência, o autoritarismo da linguagem dos meios de comunicação. (Scotton, 2004. p.9).

Assim, o desenvolvimento da sequência didática a partir do uso da poesia, especialmente dos poemas de Manoel de Barros, evidencia o potencial formativo da literatura no espaço escolar. Ao articular leitura, análise e produção textual, possibilita-se que os estudantes compreendam a poesia não apenas como objeto estético, mas também como prática de linguagem que amplia a percepção do mundo, favorece a sensibilidade e desperta o olhar criativo. A obra de Manoel de Barros, marcada pela valorização do simples e pela reinvenção da linguagem, mostrou-se fundamental para suscitar reflexões, provocar a imaginação e fomentar a autoria dos alunos, consolidando a poesia como um recurso pedagógico de grande relevância na formação leitora e crítica.

5.4 AÇÃO/ “DIÁRIO DE CAMPO”

Apresentação através de slides sobre “Poema”

Inicialmente, foi apresentado alguns poemas por meio de slides, de modo a proporcionar aos alunos um primeiro contato mais sistematizado com o gênero “poesia”. Essa estratégia visou despertar o interesse dos estudantes e criar um ambiente propício para a observação de aspectos estruturais e estéticos do texto poético, favorecendo a compreensão do gênero em sua especificidade.

Na sequência, foram exibidos poemas de autores consagrados, como Luís de Camões e Vinicius de Moraes, a fim de possibilitar que os alunos percebessem as características marcantes da linguagem utilizada. Nesse momento, atentou-se para elementos como o emprego das rimas, das métricas e da musicalidade, aspectos fundamentais para compreender o modo como a poesia organiza a linguagem de forma distinta do texto em prosa.

Posteriormente, realizou-se a leitura em voz alta dos poemas, destacando a importância dessa prática para a percepção do ritmo, da entonação e da expressividade presentes na poesia. A partir dessa leitura, foi introduzido o conceito de eu lírico, entendido como a voz que se manifesta no poema, seguido da análise das diferenças entre linguagem literal e linguagem figurada, possibilitando aos alunos uma reflexão mais aprofundada sobre os recursos estilísticos que ampliam os sentidos do texto poético.

Atividades dirigidas.

No segundo momento da aula, organizou-se os alunos em grupos, de modo a promover um ambiente colaborativo de aprendizagem. A proposta de trabalho em equipe teve como finalidade estimular a troca de ideias, a cooperação entre os colegas e o desenvolvimento de habilidades de argumentação, já que a construção coletiva de respostas favorece uma compreensão mais ampla dos conteúdos.

Após a organização, os estudantes receberam um conjunto de atividades impressas, cuidadosamente elaboradas, de acordo com concepções funcionalistas da língua, para retomar e consolidar os principais aspectos discutidos nas aulas anteriores. Essas atividades estavam diretamente relacionadas aos poemas apresentados e buscavam explorar tanto elementos estruturais da poesia, como rima, métrica e musicalidade, quanto aspectos interpretativos e reflexivos, possibilitando um olhar mais profundo sobre a obra literária.

Durante a realização das tarefas, os grupos foram incentivados a dialogar e compartilhar suas percepções, respeitando as opiniões divergentes e construindo coletivamente suas respostas. Essa dinâmica tinha o propósito de fazer com que os estudantes relacionassem os conhecimentos adquiridos às suas próprias interpretações, fortalecendo o aprendizado de maneira mais significativa e valorizando a participação ativa de cada integrante no processo de análise poética.

Dia 11 de outubro de 2024

“Neste dia, a turma estava composta por 19 alunos. Após o recreio, os estudantes retornaram à sala um pouco agitados, sendo necessário alguns minutos para que se recompusessem e se acomodassem em seus respectivos lugares.

Iniciou-se a aula me apresentando e explicando brevemente o trabalho que realizaria com eles. Com o projetor já preparado, foi introduzido o tema do gênero poesia, questionando se já estavam familiarizados com ele. Todos os alunos levantaram a mão, afirmando que já haviam estudado poemas anteriormente. Em seguida, foi perguntado se os estudantes sabiam identificar algumas características desse gênero, e uma aluna respondeu que: “-Poemas apresentam rimas”.

Após essa breve conversa introdutória, foi apresentado alguns poemas clássicos e então foi pedido que alguns alunos realizassem a leitura em voz alta. Explicando os conceitos de verso e estrofe a aula transcorreu de maneira fluida, embora tenha sido necessário, em alguns momentos, intervir para chamar a atenção de alguns alunos que permaneciam agitados.

Também se abordou a diferença entre linguagem literal e figurada, elucidando seus principais aspectos. Em seguida, foi distribuído uma folha de exercícios previamente elaborada e orientado aos alunos a formarem duplas para discutir

e resolver as atividades. Para a realização dos exercícios foi necessário a utilização de mais uma aula inteira, totalizando, assim, duas aulas seguidas de 50 minutos: uma dedicada à explanação teórica e outra à discussão e resolução das questões propostas.

Para finalizar, foi realizada perguntas aos alunos sobre suas percepções a respeito da aula, questionamentos como; na opinião deles como deveria ser uma boa aula de Língua Portuguesa? As respostas foram: “ – Aula na quadra!” , “- Igual a essa que acabamos de ter!” Destacando o trabalho em grupo, aulas com slides, imagens, interação durante a realização dos exercícios, etc.¹⁰

A atividade trabalhada com os estudantes, consistiu na leitura e interpretação de dois poemas, uma de Luís de Camões e outra de Vinícius de Moraes, seguida de perguntas voltadas à identificação de recursos linguísticos e à compreensão dos sentidos produzidos nos textos. A proposta buscava promover o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos por meio do contato com diferentes manifestações literárias da língua portuguesa.

Sob uma perspectiva funcionalista, é uma atividade que pode ser considerada significativa, pois a linguagem é compreendida como um instrumento de interação social e de construção de sentidos situados. Assim, ao propor a leitura e análise de poemas, a tarefa oportunizava que os estudantes observassem como os recursos formais da língua como rimas, metáforas e figuras de linguagem cumprem funções comunicativas específicas, contribuindo para a expressão de sentimentos e intenções do sujeito enunciador. Desse modo, a atividade favorecia a compreensão da língua em uso, e não apenas de sua estrutura formal.

Contudo, apesar do potencial formativo da proposta, o contexto de aplicação interferiu de maneira significativa em sua execução. A atividade foi realizada ao final do período de aula, momento em que os alunos se encontravam visivelmente cansados, dispersos e pouco receptivos à leitura de textos mais extensos. Observou-se que muitos demonstraram resistência à leitura integral dos poemas, alegando preguiça ou desinteresse, e preferiram manter conversas paralelas com os colegas de grupo. Essa agitação geral prejudicou a concentração e o engajamento coletivo na realização das tarefas propostas.

A partir disso, compreende-se que tais fatores contextuais são determinantes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a eficácia comunicativa e pedagógica

¹⁰ O exercício citado pode ser encontrado nos anexos.

de uma atividade depende das condições reais de interação em sala de aula. Assim, a atitude dos estudantes, marcada pela dispersão e pela desatenção, interferiu diretamente na função social e educativa que se pretendia alcançar com a proposta.

Em síntese, embora a atividade tenha sido planejada de forma adequada aos objetivos de leitura e análise linguístico-discursiva, o contexto interacional caracterizado pela agitação e pelo cansaço dos alunos limitou seu potencial de realização. Essa observação reforça o princípio funcionalista de que o uso da linguagem, bem como os processos de ensino e aprendizagem, não pode ser compreendido de forma dissociada das condições concretas em que ocorrem.

Produção de um dicionário próprio.

Foi proposto aos alunos uma atividade de produção “de um dicionário próprio”. Essa proposta teve como objetivo estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes, permitindo que pudessem refletir sobre o funcionamento da linguagem a partir de uma perspectiva prática e autoral.

Cada estudante foi responsável por selecionar palavras relacionadas ao contexto escolar e elaborar suas próprias definições, atribuindo significados de acordo com suas experiências, percepções e interpretações. Dessa forma, o exercício possibilitou não apenas a prática da escrita, mas também a valorização da subjetividade e da diversidade de olhares dentro do ambiente de aprendizagem.

Dia 14 de outubro de 2024

“Neste dia, estavam presentes 19 alunos. Iniciou-se a aula retomando o conteúdo abordado na aula anterior sobre a linguagem utilizada nos poemas e, em seguida, propus a criação de um dicionário com palavras relacionadas ao ambiente escolar.

Os alunos foram orientados a trabalhar em duplas e receberam materiais como folhas, tesouras e grampeadores para confeccionar seus próprios dicionários. O diferencial dessa atividade foi que as definições das palavras deveriam ser elaboradas em uma linguagem não literal, ou seja, os alunos deveriam criar definições criativas e figuradas para os termos escolhidos.

Durante toda a aula, os estudantes se dedicaram à confecção das capas, à escrita das palavras e à formulação de suas definições. Ao final da aula, selecionamos algumas das definições criadas que foram lidas para toda a turma, que se divertiram com a exposição dos dicionários e assim foi encerrada a atividade de forma interativa e reflexiva.”¹¹

¹¹ O exercício citado pode ser encontrado nos anexos.

Ao produzirem seus próprios verbetes, os alunos não apenas reproduziram significados convencionais das palavras, mas também mobilizaram sentidos subjetivos, simbólicos e afetivos, evidenciando o uso da linguagem não literal como recurso expressivo e interpretativo. Observa-se, por exemplo, que alguns estudantes recorreram a metáforas e associações criativas, revelando uma compreensão ampliada da função semântica das palavras. Em certos casos, o termo definido não se restringiu ao seu valor denotativo, mas foi ressignificado conforme as vivências escolares e sociais dos próprios autores.

Do ponto de vista funcionalista, esse processo demonstra como o uso da língua se ajusta às intenções comunicativas dos sujeitos e ao contexto de produção. O “dicionário” criado pelos alunos cumpre, portanto, uma função interacional e autoral, pois materializa modos particulares de perceber e representar o mundo. Além disso, ao se apropriarem de um gênero discursivo tradicionalmente associado ao saber normativo o dicionário e transformá-lo em um espaço de autoria, os alunos exercitaram a linguagem como instrumento de ação social e de construção de significados.

A atividade também permitiu observar o desenvolvimento de competências textuais e discursivas, já que os estudantes precisaram organizar definições, empregar estruturas explicativas e adaptar o vocabulário. Mesmo quando as definições não seguem padrões formais, elas revelam o funcionamento autêntico da linguagem em uso, em que a intenção comunicativa prevalece sobre a rigidez normativa.

Sob a concepção de letramento, a atividade contribui para que os estudantes não apenas dominem a codificação e decodificação da linguagem, mas também compreendam seus usos em diferentes situações comunicativas, por exemplo, promovendo a organização do discurso em um gênero textual específico, que seria o dicionário.

Outro ponto relevante da atividade foi a valorização das variedades linguísticas, que podemos encontrar dentro de uma sala de aula. Ao permitir que os alunos expressassem os significados com suas próprias palavras, respeitando sua maneira de falar e de compreender o mundo, promovendo também a diversidade linguística e o combate ao preconceito, conforme propõe Bagno (2015).

Por fim, a elaboração do dicionário proporcionou uma estratégia pedagógica extremamente interessante e eficaz para a aprendizagem, onde foi possível trabalhar, autonomia, reflexão, apropriando-se da linguagem de maneira mais consciente e significativa para os estudantes.

Apresentação de poemas de Manoel de Barros.

Foi apresentado à turma alguns poemas do autor Manuel de Barros, conhecido por sua escrita marcada pela valorização do simples, do cotidiano e pela criação de imagens poéticas que rompem com a linguagem convencional. Para introduzir sua obra, iniciou-se a atividade com uma breve explanação sobre o autor, destacando aspectos de sua trajetória literária, suas características estilísticas e algumas de suas principais produções, de modo a situar os alunos no contexto da leitura que seria realizada.

Em seguida, foi projetado no quadro alguns de seus poemas selecionados para a aula e realizamos a leitura em voz alta de forma coletiva. Essa prática teve como finalidade não apenas compartilhar a experiência estética do texto poético, mas também possibilitar que os estudantes percebessem a musicalidade, o ritmo e os efeitos sonoros que se revelam de maneira mais clara quando o poema é oralizado. Nesse momento, foi ressaltada a importância de se manter uma postura atenta e respeitosa durante a leitura, valorizando o texto e a escuta dos colegas.

Durante essa atividade, foi solicitado aos alunos se atentarem ao ritmo da leitura, às pausas e à entonação, destacando como tais elementos não são casuais, mas sim intencionais e carregados de sentido. Ressaltou-se, ainda, que a pontuação, os espaços e as quebras de versos constituem recursos fundamentais na construção da expressividade poética, influenciando diretamente a forma como o poema é interpretado e compreendido. Dessa forma, buscou-se ampliar a sensibilidade dos alunos para os elementos formais da poesia, favorecendo uma leitura mais crítica e apreciativa.

Produção de uma releitura dos Poemas.

No último encontro, foi proposta uma atividade de síntese que buscava integrar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Para isso, foi solicitado que os estudantes se organizassem em grupos, formando ao todo cinco grupos com cinco integrantes cada. Essa divisão visou favorecer a colaboração entre os alunos, estimular a troca de ideias e garantir que todos pudessem participar de forma ativa no desenvolvimento da tarefa.

Cada grupo recebeu a orientação de escolher, de maneira autônoma, um poema de Manuel de Barros que tivesse despertado maior interesse durante os encontros anteriores. Algo que aconteceu de maneira bem tranquila, após a leitura dos poemas os estudantes já tinham em mente o poema que mais se identificou. A partir dessa seleção, os alunos foram incentivados a reinterpretar o texto poético, utilizando recursos criativos que possibilitassem a construção de novas formas de expressão. Neste momento ofertamos, cartolina, lápis colorido, canetinha, giz de cera, para que os grupos pudessem trabalhar nas suas releituras. Essa proposta tinha como objetivo ampliar a compreensão da poesia, aproximando-a da realidade dos alunos e permitindo que eles se apropriassem da linguagem literária de modo mais pessoal e significativo.

O resultado dessa atividade se materializou na produção de desenhos e declamações, que foram apresentados para toda a turma.

Dia 18 de outubro de 2024

“Neste dia, estavam presentes 18 alunos em sala de aula. Iniciou-se a aula retomando conteúdos sobre poesia, lembrando os poemas anteriormente lidos. Em seguida, foi apresentado o autor Manoel de Barros, abordando sua trajetória, sua obra, os prêmios recebidos e as principais características de sua escrita.

Para aprofundar a análise, durante a primeira aula, foram selecionados cinco poemas do autor para serem lidos e discutidos com os estudantes. Foi feita uma leitura pausada de cada um, e os alunos permaneceram atentos e em silêncio, demonstrando interesse pelo tema e apreciando a abordagem dos textos.

Na segunda aula, foi proposto uma atividade em grupo: os alunos deveriam escolher um dos poemas lidos e recontá-lo por meio de desenhos. Ao final, cada grupo apresentaria seu trabalho à turma e realizaria a leitura do poema escolhido. Foram necessárias duas aulas consecutivas de 50 minutos para a leitura, a realização da atividade e a apresentação dos trabalhos.

Para a confecção das releituras, foi distribuído cartolinas, lápis de cor e giz de cera. Os alunos demonstraram entusiasmo com a proposta e, em seus grupos, conversavam, desenhavam e pintavam coletivamente. Enquanto isso, percorria a sala, observando as produções, incentivando a criatividade dos estudantes e reforçando positivamente suas interpretações artísticas.

Nos 15 minutos finais da aula, os grupos iniciaram as apresentações, expondo suas releituras dos poemas por meio dos desenhos e recitando as obras escolhidas. O primeiro grupo ficou um pouco tímido da hora de se apresentar para toda a turma, como o tempo para memorizar o poema foi relativamente curto, deixei que eles lessem na hora da apresentação, então os grupos se organizaram e acharam por bem que cada um lesse uma estrofe, e assim foi feito. Finalizavam a apresentação mostrando o desenho o qual foi feito a releitura com breves comentários sobre o que queriam transmitir através dos desenhos. Esse momento se revelou extremamente enriquecedor, pois os desenhos expressaram a interpretação singular de cada um. Durante as

apresentações, houve momentos de descontração, risos, surpresa e admiração, além de comentários a respeito das ilustrações criadas, como: ‘- Isso é a cobra?’, ‘-Meu Deus!’, ‘-O que é isso que você colocou no cartaz?’, ‘-Os dentes são enormes, ficou massa!’.”



Figura 19 Reconto do poema: XIX – “Livro das Ignorâncias,” – Manoel de Barros p.:25



Figura 20 Reconto do poema: "Infantil" Livro - Meu quintal é maior que o mundo - Manoel de Barros, p.126



Figura 21 Reconto do poema: "Gorjeios" Livro -Meu quintal é maior que o mundo" - Manoel de Barros, p.116



Figura 22 Reconto do poema: "Crema" Livro -Meu quintal é maior que o mundo" - Manoel de Barros, p.138

As produções visuais elaboradas pelos estudantes, a partir da leitura e interpretação dos poemas de Manoel de Barros, revelam uma compreensão ampliada da linguagem enquanto prática social e instrumento de interação. Nessa atividade, observa-se que os alunos não se limitaram a reproduzir o conteúdo literal dos textos poéticos, mas mobilizaram recursos expressivos e simbólicos para reinterpretar os sentidos construídos pelo autor, conferindo-lhes novas possibilidades de significação.

Sob a ótica da concepção funcionalista da língua, tais recontos evidenciam o uso da linguagem em seu funcionamento real, isto é, nas relações que estabelece com o contexto e com a intenção comunicativa do sujeito. O funcionalismo linguístico entende que a língua deve ser analisada e ensinada a partir de seu uso, e não apenas de sua estrutura formal. Assim, ao propor aos alunos a reconstrução dos poemas por meio de desenhos, a prática docente aproximou o ensino de língua portuguesa de uma perspectiva interacionista, em que o sentido emerge da experiência e da ação comunicativa.

Os registros dos recontos produzidos pelos estudantes revelam a assimilação de elementos centrais da poética de Manoel de Barros como a valorização do olhar sensível, o encantamento com a natureza, o lúdico e o inusitado. Essa atividade pode evidenciar a capacidade dos estudantes de compreender a linguagem, construindo sentidos que dialogam tanto com o texto original quanto com suas próprias vivências.

A releitura do poema "Infantil", por exemplo, nos mostra como a literatura pode se constituir em ponto de partida para múltiplas expressões artísticas e para o desenvolvimento da linguagem. O desenho apresenta um felino de grandes proporções, com traços intensos e expressivos, devorando uma estrada e um caminhão. Essa

representação traduz de maneira visual, o caráter lúdico e transgressor da poesia de Manoel de Barro, que rompe com a lógica racional e abre espaço para uma percepção infantil do mundo, em que o raro e o fantástico se naturalizam.

Do ponto de vista estético, observa-se a escolha por cores vibrantes e contrastantes, que dialogam com o excesso e o exagero característicos da poesia de Barros. O felino, com dentes desproporcionais e olhar penetrante, surge como figura central que mistura ameaça e humor, revelando a tentativa do aluno de conciliar a dimensão concreta (representada pelo caminhão e pela estrada) com a dimensão imaginativa. Essa fusão entre cotidiano e fantasia materializa, no campo visual, a essência do poema, no qual a infância é concebida como espaço privilegiado da invenção poética.

Além disso, podemos compreender essa releitura como um ato dialógico, conforme Bakhtin (2003), já que a produção do aluno dialoga com a voz do poeta e, simultaneamente, ressignifica o texto original a partir de sua própria visão de mundo.

Assim, a atividade não apenas estimula a criatividade e a expressão artística, mas também fortalece a competência linguística, uma vez que o contato com o texto poético e sua recriação em outras linguagens favorecem a expansão do vocabulário, através da leitura da obra, o desenvolvimento da argumentação através da declamação dos poemas lidos, e a percepção de que a linguagem esta constante interação entre sujeito, contexto e imaginação. Nesse sentido, a obra de Manoel de Barros mostra-se potente recurso pedagógico, capaz de integrar estética, linguagem e formação crítica no espaço escolar.

Portanto a inserção de poemas no espaço escolar pode sim possibilitar aos estudantes o contato com diferentes recursos linguísticos e discursivos, característicos de cada gênero. Ao explorar a sonoridade, os jogos de linguagem, o aluno amplia sua compreensão de mundo e desenvolve sua identidade leitora desde cedo. Esse percurso de significar e ressignificar é essencial para consolidar práticas de leitura mais críticas e criativas. Dessa forma, a proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada, ao articular as poesias, não apenas enriquece a experiência dos alunos, mas também oferece aos professores alternativas metodológicas que podem fortalecer e inspirar sua atuação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar de que modo o uso de materiais didáticos, aliado às práticas de ensino de professores orientados por uma concepção funcionalista da linguagem, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. A investigação, desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, permitiu compreender como as aulas da disciplina se estruturam em uma escola pública na conjuntura observada.

Podemos reconhecer que o professor tem procurado trabalhar com o ensino da língua de uma forma mais contextualizada, selecionando materiais que considera adequados ao perfil da turma e utilizando diferentes gêneros textuais para tornar as atividades mais significativas. Verificou-se, ainda, que o docente participa ativamente do processo de escolha do livro didático por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que geralmente estes momentos de escolha acontecem em ocasiões de estudos coletivos na escola.

As análises demonstram que os livros didáticos mais recentes se encontram alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando diversidade de textos e propostas que envolvem oralidade, leitura e escrita. Quanto ao ensino de gramática, observa-se um esforço em abordá-la de forma contextualizada, articulada ao uso real da língua. Entretanto, ainda persistem exercícios de caráter tradicional, centrados em classificações e nomenclaturas aplicadas em frases isoladas.

Identificou-se, portanto, um movimento de transição nas aulas de Língua Portuguesa: embora práticas tradicionais ainda sejam mantidas, especialmente em atividades de cópia, correção e exercícios gramaticais, há no entanto uma abertura para práticas mais interativas, como o uso de textos autênticos e discussões coletivas. Tais estratégias indicam um movimento gradual em direção a uma abordagem comunicativa e funcionalista da linguagem.

Em relação aos estudantes, percebe-se que, quando eles se envolvem em práticas coletivas, discussões, apresentações, que lhes fazem parte do processo de construção de aprendizagem os resultados são satisfatórios. Na atividade em que eles confeccionaram o seu próprio dicionário, conseguiu-se trabalhar a linguagem como um instrumento vivo de interação entre os sujeitos, neste processo eles conseguiram produzir definições com base

em seus próprios repertórios linguísticos e culturais, os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento, atribuindo sentido as palavras a partir das suas vivências e contextos, e é isso que a concepção funcionalista de linguagem propõe, eles concebem a língua como um instrumento de interação social estudando a relação entre estrutura gramatical e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas.

Na atividade de releitura dos poemas de Manoel de Barros, os resultados também foram expressivos, eles não se limitaram a reproduzir o conteúdo literal dos textos poéticos, mas mobilizaram recursos expressivos e simbólicos para reinterpretar os sentidos construídos pelo autor, conferindo-lhes novas possibilidades de significação. Além disso, o contato com a obra, a construção do capital cultural, a construção do vocabulário, elaboração de imagens inusitadas e o caráter lúdico presente na poesia estimulam o estudante a explorar a língua de forma criativa, entendendo-a como algo dinâmico e em constante transformação. Essa característica é particularmente valiosa no contexto escolar, pois contribui para o aprimoramento das habilidades linguísticas e discursivas, ajudando os alunos a reconhecerem a linguagem como uma prática social significativa, e não somente como um sistema rígido de normas.

Por se tratar de um estudo de caso que reuniu informações por meio de um questionário aplicado a uma docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia, no Estado de Goiás, além de observações de aulas registradas em diário de campo, os resultados obtidos referem-se exclusivamente a essa realidade investigada. Portanto, não é possível extrapolá-los para outros contextos ou afirmar sua validade geral.

Ainda assim, as reflexões realizadas apontam para uma clareza entre a relevância do uso de concepções funcionalistas para o ensino de língua portuguesa, em comparação concepções tradicionais de língua e a incorporação de práticas inovadoras no cotidiano escolar. Nesse cenário, o professor de português necessita estar sempre ressignificando sua atuação, tentando se desvincular de práticas internalizadas do ensino formal da Língua portuguesa, elaborando novas identidades profissionais e novas formas de exercer a docência.

REFERÊNCIAS:

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

ABAURRE, Maria Luiza M. Português: contexto interlocução e sentido / Maria Luiza M Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. – 2 ed. – São Paulo : Moderna 2013

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é e como se faz. 56.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAGNO, M. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. Português ou Brasileiro? - Um Convite à pesquisa. Parábola Editorial, São Paulo, 2001.

BAKHTIN, M. (1972). Problemas da Poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro. Ed. Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (1997). Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12 edição – 2006 – HUCITEC

BARRETO, Beatriz de Castro; MONTEIRO, Maria Cristina G. de Góes. Professor, livro didático e contemporaneidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BARROS, Manoel de, 1916-2004. Meu quintal é maior que o mundo / Manoel de Barros. – 1ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2018

BARROS, Manoel, 1916. O livro das ignorâncias / Manoel de Barros – 13 ed, - Rio de Janeiro: Best Seller, 2008. 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. BRASIL.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASSEB-GALVÃO, V, C. A gramática a serviço dos gêneros. (UFG/CNPq). Goiânia, 2011.

CASSEB-GALVÃO, Maria Helena de Moura Neves O todo da língua: teoria e prática do ensino de português / colaboradores Mariângela Rios de Oliveira ... [et. Al.] ; organização Vânia Casseb-Galvão, Maria Helena de Moura Neves. – 1. Ed. – São Paulo : Parábola Editorial, 2017

CEREJA, Willian Roberto Gramática reflexiva: texto, semântica e interação/ Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – São Paulo : Atual, 1999

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. – Gêneros Textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena 2002

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Gramática funcional da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2025.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIORGI, Maria Cristina; et al. O livro didático e o capital cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 57, p. 1029-1048, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. O livro didático de português: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LEAL, Lidyane Cristina Galdino. **A importância da poesia na formação de leitores.** Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11515>>. Acesso em: 27/06/2024 19:48

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MACIEL, Giséle Neves. O Programa Nacional do Livro Didático: políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 2, p. 225-236, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MORAES, Benedito Júlio; COSTA, Nair Miranda da; SÁ, Talita Rodrigues de. Análise das atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Revista Práticas de Linguagem, v. 9, n. 1, p. 45-63, 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo Manual de linguística/ Mário Martelotta, (org.). – 2. Ed., 9 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022

MOREIRA, Marco Antonio Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel Marco Antonio Moreira: Elcie F. Salzano Masini São Paulo: Centauro, 2021

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura A gramática funcional / Maria Helena de Moura Neves. – São Paulo ; Martins Fontes, 1997. – (Texto e linguagem)

- RANGEL, Egon de Oliveira. O professor e o livro didático. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 68, p. 9-22, 2006.
- RIBEIRO, Ana Elisa; PETRONI, André. Ensino de língua portuguesa: teoria e prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SCOTTON, Maria Tereza. A representação da infância na poesia de Manoel de Barros. PUC – Rio de Janeiro 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br>.> acessado: 27 de setembro de 2025.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUSA, Ivan Vale. Sequências didáticas no ensino de língua portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais/ Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 130-147
- TRINCONI, Ana. Telaris Essencial [livro eletrônico]: Português: 7º ano/ Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. – 1.ed. -São Paulo: Ática, 2022. HTML (Teláris Essencial Português
- VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, (2002).
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 807-822, 2012.
- SILVA, Paulo. Ensino de língua portuguesa e livros didáticos. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 3, p. 645-660, 2020. SIMÕES, Luciana; RAMOS, Fabiana;
- RAMOS, Paulo. O livro didático e suas disputas simbólicas. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 72, p. 1-18, 2018.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TRINCONI, Ana Telaris Essencial (livro eletrônico) : Português : 7 ano / Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. – 1. Ed. – São Paulo : Ática, 2022

ANEXOS

Questionário

1 - Qual a sua idade?

- a. Menos de 30 anos
- b. 31 a 40 anos
- c. 41 a 50 anos
- d. 51 a 60 anos
- e. Acima de 60 anos

2 -Informe o seu gênero?

- a. Masculino
- b. Feminino

3 - Qual a sua formação acadêmica?

- a. Nível técnico
- b. Superior incompleto
- c. Superior completo
- d. Especialização
- e. Mestrado
- f. Doutorado

4 – Qual a instituição de educação que você leciona atualmente?

5 – A quanto tempo você trabalha como docente na educação básica?

- a. Este é o primeiro ano
- b. 1-2 anos
- c. 3-5 anos
- d. 6-10 anos
- e. 11-15 anos
- f. Há mais de 15 anos

6 - Qual o instrumento mais utilizado por você durante as aulas de língua portuguesa?

(Poderá ser marcado mais de uma alternativa)

- a) Livro didático
- b) Apostilas
- c) Materiais de produção própria
- d) Outros _____

7 – Você participou no processo de escolha do livro didático de língua portuguesa utilizado na sua escola?

- a. Sim
- b. Não

8 – Quais os métodos avaliativos utilizados por você (professor(a)) na hora da escolha do seu livro didático?

9 – Você considera adequada a forma como é feita a escolha dos livros didáticos na sua escola?

- a) Sim
- b) Não

10 – Como você considera os conteúdos apresentados nos livros didáticos de língua portuguesa?

- a. Apresenta um ensino da gramática de forma contextualizada
- b. Apresenta um ensino um ensino da gramática de forma descontextualizada

11 – O que você docente, entende ser necessário no ensino de língua portuguesa? Utiliza alguma estratégia de ensino, opta por uma perspectiva de Língua? Como é aplicado em suas aulas?

12 – Você utiliza ou produz outros materiais didáticos em suas aulas além dos obrigatórios? Se sim quais?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO e OUTROS MATERIAIS DE APOIO USADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: de que forma os professores podem contribuir para um ensino produtivo?

Pesquisador: LARISSA BORGES SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 78484424.3.0000.5083

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.925.195

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa intitulado "O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO e OUTROS MATERIAIS DE APOIO USADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: de que forma os professores podem contribuir para um ensino produtivo?" tem como pesquisadora responsável LARISSA BORGES SANTOS, faz parte de um estudo em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação - CEPAE/UFG, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Elisandra Filetti Moura.

Esta pesquisa, nas palavras da pesquisadora, "busca realizar uma investigação apurada acerca de que maneira a utilização dos livros didáticos ou materiais didáticos, de língua portuguesa, vêm auxiliando os nossos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da língua. Dessa forma, pretende-se identificar qual a abordagem teórico-metodológica dos livros didáticos adotados pelas escolas nas quais a pesquisa ocorrerá e como este contribui ou não para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos no que diz respeito ao processo de letramento dos estudantes em todo o país".

A coleta de dados está prevista para agosto de 2024 e o término da pesquisa está previsto para dezembro de 2024.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 6.925.195

por entender que este não apresenta óbices éticos, s.m.j. deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para dezembro de 2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2290510.pdf	06/06/2024 17:03:28		Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.docx	06/06/2024 17:03:07	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2290510.pdf	03/06/2024 20:07:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	03/06/2024 20:06:25	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEHumanidades.doc	03/06/2024 20:03:12	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	20/03/2024 19:47:55	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	13/03/2024 17:15:13	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso.pdf	13/03/2024 17:11:09	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	13/03/2024 16:47:19	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	20/02/2024 18:27:59	LARISSA BORGES SANTOS	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.prpi@ufg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO e OUTROS MATERIAIS DE APOIO USADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:** de que forma os professores podem contribuir para um ensino produtivo?”. Meu nome é **Larissa Borges Santos** sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é professor no ensino fundamental I e II. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail **larissabsantos@hotmail.com** e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)985616722**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral de é analisar como os materiais didáticos de língua portuguesa trabalham propostas funcionalistas no trabalho com a língua e se é possível propor estratégias relativo à produção de materiais que considerem os usos gramaticais de maneira contextualizada. Você precisará responder um questionário e disponibilizar algumas aulas, materiais didáticos, planos de aulas para análise e observação e para isso deverá reservar um período de três a seis aulas pesquisa de aproximadamente 50 minutos cada. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado a cansaço ou aborrecimento para responder questionários, desconforto ou constrangimento durante observações das aulas ou de nos oferecer materiais como; planos de aula e atividades para análise. E os riscos inerentes a você, participante, são responder questionários, desconforto ou aborrecimento nas observações das aulas, oferecimento de materiais para analisarmos. Diante disso, teremos cuidado e cautela em avisar antecipadamente cada etapa a ser realizada da pesquisa, para que o docente em sala de aula possa estar

ciente de tudo o que será executado em cada aula, podendo assim, se organizar e sentir mais confortável durante todo o trabalho do pesquisador.

Os benefícios oriundos de sua participação serão indiretos e baseiam-se em oferecer materiais e atividades usados em aula, disponibilizar de algumas aulas para observação e práticas de aula.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso de minha voz em publicações.

() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO e OUTROS MATERIAIS DE APOIO USADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: de que forma os professores podem contribuir para um ensino produtivo?”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Larissa Borges Santos** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO e OUTROS MATERIAIS DE APOIO USADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:** Meu nome é **Larissa Borges Santos** sou o(a) pesquisador (a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é na Educação básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **larissabsantos@hotmail.com** ou através de contato telefônico para o número **(62)985616722**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral auxiliar professores no ensino da língua portuguesa em turmas de educação básica. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título “O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO e OUTROS MATERIAIS DE APOIO USADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

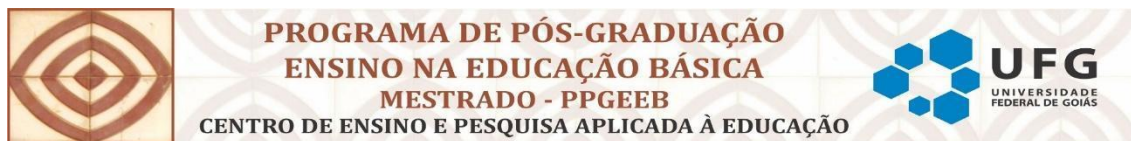
Eu, abaixo assinado, autorizo, a participar do projeto intitulado ".....". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Larissa Borges Santos** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, 12 de março de 2024.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice



LARISSA BORGES SANTOS

O USO DA POESIA EM SALA DE AULA: Resignificando propostas didáticas

GOIÂNIA
2026

LARISSA BORGES SANTOS

O USO DA POESIA EM SALA DE AULA: Resignificando propostas didáticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica (Profissional)..

Área de concentração: Educação Básica

Orientador(a): Dra. Elisandra Filetti Moura

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Larissa Borges
O USO DA POESIA EM SALA DE AULA [manuscrito]: Ressignificando propostas didáticas / Larissa Borges Santos. - 2026.
XXXII, 32 f., 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Elisandra Filetti Moura
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

1. Ensino de Língua Portuguesa. Poesia. Sequência Didática. Prática Docente. Educação Básica..

I. Moura, Elisandra Filetti , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “O papel dos materiais didáticos no ensino de língua portuguesa em sala de aula: perspectivas funcionais de linguagem” e do Produto Educacional intitulado “O uso da poesia em sala de aula: ressignificando propostas didáticas”, pela discente **LARISSA BORGES SANTOS**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Iris Oliveira de Carvalho (CEPAE/UFG) – membro externo,

Profa. Dra. Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque (UFMT) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2025, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iris Oliveira De Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2025, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque, Usuário Externo**, em 06/01/2026, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5876746** e o código CRC **7225D026**.

Referência: Processo nº 23070.065040/2025-35

SEI nº 5876746

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Sequência didática

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

O material estruturado em formato de sequência didática é composto por poemas e atividades contextualizadas, buscando articular gramática e prática discursiva em situações reais de comunicação. Voltado e especial para professores da educação básica e turmas do sétimo ano.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudante do Ensino Fundamental II

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi vivenciado com 20 estudantes, de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Estadual, Colégio Polivalente Tributário Henrique Silva. A vivência teve duração de 8 aulas de 40 minutos cada uma.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
 Cooperação com outra instituição
 Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença Creative Commons
 Domínio de Internet
 Patente
 Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1131552>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

⋮

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

SANTOS. Larissa Borges. O Papel do livro didático e outros materiais de apoio usados nas aulas de língua portuguesa: de que forma os professores podem contribuir para um ensino produtivo? X Seminário de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1131552>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

SANTOS, Larissa Borges. ***“O uso da poesia em sala de aula: ressignificando propostas didáticas”***. 2026. 32 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este produto educacional consiste em uma sequência didática intitulada *“O uso da poesia em sala de aula: ressignificando propostas didáticas”* composta por atividades elaboradas e testadas a partir de uma investigação sobre a própria prática docente desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, no de ano de 2024 cujo produto final é a dissertação intitulada *Paradigmas, contribuições e desafios do uso do livro didático no processo de ensino e aprendizagem estudantes de língua portuguesa do ensino fundamental II*” elaborada com base em princípios da linguística funcional e nas demandas observadas no ensino da língua portuguesa. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do diário de campo, das produções feita pelos alunos em relação às atividades aplicadas e recolhidas. O material, estruturado em formato de sequência didática de acesso livre e gratuito, destina-se a professores da educação básica, em especial ao trabalho com turmas do sétimo ano. Por meio de poemas e atividades contextualizadas ele articula a gramática e prática discursiva em situações reais de comunicação, promovendo aprendizagens mais significativas e oferecendo aos docentes um recurso complementar para sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Poesia. Sequência didática. Prática docente. Educação básica.

Introdução

Neste livro trabalharemos o ensino da língua portuguesa baseado sempre em uma concepção da linguística funcional, ou seja, trabalharemos com atividades que contribuem para uma aprendizagem em que o aluno consiga, refletir, argumentar, promover interações linguísticas e sociais, desenvolvendo assim, habilidades que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Para que isso aconteça, sustentaremos as nossas atividades no uso dos gêneros discursivos e textuais, é importante enfatizar que quando referimos sobre o uso dos gêneros neste estudo, não estamos priorizando o ensino dos gêneros como conteúdo a ser ensinado e sim no desenvolvimento de saberes e conhecimento utilizando os gêneros como um instrumento a favor do ensino da língua portuguesa. Uma vez que, “a língua se atualiza via gêneros discursivos, ou seja, o gênero é a esfera da atividade interativa. Logo, a gramática está a serviço dos gêneros discursivos” (Casseb-Galvão, 2011, p.869)

Neste mesmo consentimento, Fiorin também apresenta o pensamento de Bakhtin sobre os gêneros do discurso. Segundo o autor, Bakhtin não vai teorizar sobre gênero, levando em conta o produto, mas o processo de produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. E continua dizendo que, há um vínculo intrínseco entre a utilização da linguagem e as atividades humanas e essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem em forma de enunciados, enunciados esses, que seriam os gêneros. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação e estes estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social. (Fiorin, 2016).

Diante disso, propomos trabalhar não com atividades normativas, análises linguísticas restritivas, apenas em cima de uma sentença descontextualizada, fragmentadas, repetições mecânicas. O que vamos sugerir são atividades que favoreçam a criatividade, trabalhando diferentes formas de texto, que o aluno possa escrever, refazer, desenhar, brincar com as formas linguísticas e conhecer novos significados.

Portanto, usaremos a literatura, uma das formas mais ricas da expressão humana através de palavras. Entre diversas modalidades escolhemos a poesia, destacando-se por suas características únicas e pelo potencial de engajamento e reflexão que podem oferecer aos seus leitores. Logo, este livro servirá como um guia didático, proporcionando uma sequência estruturada de atividades e reflexões que fomentam a compreensão e o trabalho

com esses gêneros literários. Levando o aluno a desenvolver uma competência linguística, através de práticas de leituras atrativas, interessantes, sem exercícios mecânicos, nomenclaturas decoradas, práticas esta que já não fazem muito sentido para os nossos estudantes.

Sequência Didática

Sabemos que para se ter um ensino significativo e de qualidade para os nossos alunos é necessário que se entenda a importância do professor neste processo. O professor que conhece a realidade do seu aluno, as vivências dentro da sua sala de aula, ele que vai escolher a melhor estratégia a ser trabalhada para que se tenha um aprendizado, mas eficaz e envolvente para seus alunos.

À vista disso, escolhemos usar a sequência didática, um método utilizado em que se organiza sequencialmente a execução das atividades. De acordo com (Sousa, 2017. p.139):

“uma das ferramentas que pode auxiliar no trabalho com a linguagem é o ensino intermediado por Sequência Didática (SD), por apresentar o conhecimento de forma gradual e, além disso, pela participação e envolvimento de todos. Por meio dela, há a capacidade de o professor trabalhar com as capacidades de linguagens: ação, reflexão, além de correlacionar o ensino de gramática e, ao mesmo tempo, potencializar o conhecimento e a produção de determinados gêneros textuais.”

Segundo o autor a SD é uma estratégia bastante interessante eficaz que pode ser utilizada pelos professores no ensino da língua, através dela podemos oferecer para nossos alunos condições que os levem a refletir sobre situações reais de comunicação, garantindo a participação, reflexão, compartilhamento de saberes e a possibilidade de integração do ensino da gramática com sua prática o que potencializa o conhecimento dos nossos estudantes.

Ainda sobre a SD, entendemos que estamos utilizando um método que trabalha a gramática de uma forma global, contextualizada que respeite e considere as realidades sociais e históricas de cada aluno e que os coloquem como agentes do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, em concordância com Souza (2017) também temos Duarte; Casseb-Galvão (2014) que diz que: “Através de uma SD, é possível um momento de mediação entre teorização linguística e a prática pedagógica, no qual se efetiva a relação entre os princípios funcionalistas e à perspectiva de trabalho com os gêneros.” (Duarte; Casseb-Galvão, 2014, p.88)

Logo, nos capítulos que se seguem apresentaremos uma abordagem detalhada para os estudos de contos e poesia, estruturadas em sequências didáticas que podem ser aplicadas em contextos educacionais diversos. Nossa metodologia abrange desde a leitura e análise crítica de textos literários até a produção criativa incentivando os estudantes a não apenas consumir literatura, mas também tornarem produtores de suas próprias narrativas e poemas.

Objetivos:

Os principais objetivos deste livro são:

- Desenvolver uma leitura crítica: Aprimorar a habilidade da leitura, avaliando e analisando o que foi lido, anotando ideias sobre o texto, identificando estilos e técnicas literárias através de poemas.
- Incentivar a produção literária: Permitir que os estudantes de forma criativa produzam seus próprios textos, contos ou poemas, através de paródias, ilustrações, músicas. etc.
- Explorar a diversidade literária: Apresentar obras de diferentes autores, expandindo o repertório cultural e literário dos estudantes.

Metodologia

A metodologia utilizada será uma Sequência Didática (SD), uma estratégia que escolhemos por utilizar uma abordagem interativa, centrada no aluno, onde o aprendizado acontece de forma cooperativa, com atividades flexíveis permitindo adaptação de acordo com a necessidade dos estudantes, uma vez que a SD “constitui-se de algumas etapas necessárias que possibilitam o professor reorganizar as intervenções pedagógicas considerando o nível de aprendizagem da turma e repensar os direcionamentos.” (Sousa, 2017, p.139)

Nessa situação a nossa sequência didática inclui:

1. Introdução a gênero literário trabalhado: Discussão sobre as características fundamentais do gênero em questão, diálogos sobre os autores.
2. Leitura e análise: Atividades de leitura e análise dos textos selecionados atentos nos aspectos literários de forma contextualizada
3. Produção textual: Exercícios de escrita criativa, onde os estudantes são incentivados a criarem seus próprios poemas.

4. Reflexão e discussão: Um momento em que os estudantes vão ser incentivados a expor seus pensamentos, análises e a apresentarem as produções que foram criadas.

Poesia

A poesia é uma forma literária que se caracteriza geralmente pela utilização de versos e estrofes, sendo o poema seu meio de expressão mais comum. Ela apresenta metrificção e rima criando assim um efeito estético e melódico em seus textos. Conforme a classificação feita por Aristóteles em sua arte poética, os gêneros literários clássicos foram classificados em três categorias: *A poesia épica*; que seria os textos que narram feitos de grandes heróis como a *Ilíada* e a *Odisseia* escrita por Homero, *Os Lusíadas* de Camões. *A poesia lírica*: um texto poético em que o poeta expressa seus sentimentos e a maneira como vê o mundo, esta é a categoria mais utilizada atualmente. Segundo Aristóteles o gênero lírico é a palavra cantada, considerando que, nos primórdios, os poemas eram acompanhados pelo som da *lira*, por isso o nome do gênero. Para o autor o poeta lírico imita a realidade do mundo interior dos indivíduos, com seus sentimentos e suas subjetividades, a fim de que consiga provocar emoções e envolver o leitor/ouvinte. E por fim, *A poesia dramática*; escrita para ser encenada. (SAS, 2024)

No decorrer da história, o poema tem assumido diversas formas, desde sonetos clássicos a formas livres e contemporâneas. Sendo possível utilizar de diversos recursos como; o uso de figuras de linguagem, aliteraões assonâncias, que são artificios que auxiliam na criação de ritmos, efeitos de sentido que exploram a sonoridade das palavras, podendo assim ser capaz de despertar sensações e reflexões intensas em seus interlocutores.

Diante disso, percebemos a genialidade deste gênero, através da poesia podemos despertar a imaginação a criatividade, trabalhar com sentimentos individuais que as pessoas podem identificar-se e sensibilizar através dos poemas. De acordo (Leal, 2015. p.4):

A poesia muito mais que um texto, trata-se da tradução do universo desconhecido das emoções, a arte de brincar com as palavras, uma esfera pouco compreendida, que tenta muitas vezes transmitir significados nas entrelinhas dos versos, esta por sua vez sensibiliza e precisa ser cultivada. O convívio com a poesia favorece o prazer da leitura do texto poético e a produção dos próprios poemas, o exercício poético ajuda no desenvolvimento de uma compreensão mais rica da realidade, aumenta a familiaridade com a linguagem mais elaborada da literatura e enriquece a percepção.

Neste sentido, a autora destaca a sensibilidade deste gênero, a poesia possui a capacidade de poder trazer o prazer da leitura, de desenvolver uma compreensão da realidade dialogando ao mesmo tempo com o contexto cultural e histórico que foi reproduzido.

A poesia é uma forma artística que ultrapassa as estruturas das palavras, ela captura a essência das emoções, expressões humanas, pensamentos. Ela brinca com a linguagem e por isso tem a capacidade de expressar o que é inexpressável. Assim sendo, o poema “é uma ótima opção para professores que querem trabalhar com textos significativos, visto que os poetas buscam transmitir seu pensamento, cultura, meio social e sentimentos no momento em que estão escrevendo.” (Leal, 2015, p.6)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula1

Título da aula: Conhecendo poemas

Ano: 7º ano do ensino Fundamental

Gênero: Poesia

Objetivos de conhecimento: Compreender a função social dos poemas, sua estrutura, características, leituras e produções textuais.

Habilidades a serem desenvolvidas: (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc),

semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BNCC, 2017)

Sobre a aula: Nesta primeira aula apresentaremos através de slides alguns poemas para os alunos se familiarizarem com o gênero. Exibiremos poemas de autores como Luís de Camões e Vinicius de Moraes, para que os estudantes possam perceber a linguagem usada, o uso das rimas, métricas, musicalidade. Para que isso aconteça será necessário fazermos leitura em voz alta, abordar sobre o eu lírico (voz que fala no poema), analisar a diferença das linguagens, literal e figurada. Após este primeiro momento, separaremos os alunos em grupos, para que eles possam analisar e responder as atividades impressas, sobre tudo o que foi discutido e poemas apresentados. Finalizamos a aula com uma produção de um dicionário de palavras cuja definições serão feitas pelos próprios alunos.

Materiais necessários: Equipamentos de projeção para apresentarmos os poemas, folhas com atividades e poemas impressos, grampeador, folhas brancas para confeccionar um dicionário criado pelos estudantes.

Dificuldades que poderão ser encontradas: Observação dos conceitos linguísticos, conhecimentos prévios, falta de fluência na leitura dos poemas.

Poemas indicados:

- O Amor é fogo que arde sem se ver. (Luís de Camões)
- Soneto da Fidelidade (Vinicius de Moraes)

Referências dos autores:

Luís Vaz de Camões (1524-1580), mais conhecido como Luís de Camões foi um poeta português. Conhecido principalmente pela sua epopeia “Ao Lusíadas”, Camões recebeu uma educação clássica que influenciou profundamente a sua obra. Sua Vida foi marcada por aventuras e dificuldades; ele serviu como soldado na África do Norte, onde perdeu um olho e na Índia, onde teve problemas com a legislação local. Após anos de Exílio e viagens, Camões retornou a Portugal, enfrentando dificuldades financeiras e de sua saúde até sua morte em 1580. “Os Lusíadas”, publicada em 1572, é sua obra de maior sucesso

e uma das mais importantes epopeias da literatura ocidental, celebrando as descobertas marítimas portuguesas e as viagens de Vasco da Gama. Além dessa epopeia, Camões escreveu uma vasta coleção de poesias líricas, incluindo sonetos, elegias e canções, que abordam temas de amor ¹²

Vinícius de Moraes (1913-1980), nasceu em 19 de outubro de 1913, no Rio de Janeiro. É considerado um dos maiores poetas brasileiros, autor de “Soneto de fidelidade”, “Pátria minha” e “Operário em construção”. Como compositor, foi um dos expoentes da bossa nova e autor de grandes sucessos nacionais e internacionais, como “Chega de saudade”, “Garota de Ipanema” e “Insensatez”. Dentre os seus principais parceiros, estão Tom Jobim, Carlos Lyra, Baden Powell e Toquinho onde renderam músicas importantes como “Aquarela”, “A Casa” entre outras. Sua peça *Orfeu da Conceição* foi adaptada para o cinema e ganhou o Oscar de Filme Estrangeiro e a Palma de Ouro em 1960. Seu livro de poemas infantis, *A arca de Noé*, foi musicado e ganhou um especial de TV, vencedor do Emmy em 1981. Morreu em sua casa, no Rio de Janeiro, em 9 de julho de 1980, aos 66 anos de idade. ¹³

Aluno: _____ Série _____

Atividade

- 1- Na aula de hoje vamos refletir sobre linguagens literais e figuradas, pensando sobre as imagens poéticas usadas tanto no nosso dia a dia quanto em poemas. Observe as expressões abaixo, converse com seus colegas e depois explique o que cada uma delas significa:

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| - Amigo da onça | - Engolir Sapo |
| -Arregaçar as mangas | - Pulga atrás da orelha |
| - Bater na mesma tecla | - Bater as botas |
| - Meia boca | - se sentir um peixe fora d'água |
| - Pagar o pato | - Segurar vela |

¹² "Disponível em: <<https://www.arrematearte.com.br/artistas/luis-de-camoes-1524>>, acessado: 1 de julho de 2024.

¹³ Disponível em: <[Acervo Digital Vinicius de Moraes :: Biografia](#)>, acessado: 1 de julho de 2024.

2- Agora procure no dicionário o sentido literal de cada palavra abaixo?

Água: _____

Tempo: _____

Escurecimento: _____

Mãe: _____

Agora leia abaixo as mesmas palavras definidas em um dicionário escrito por crianças na feira do livro de Bogotá:

Água: Transparência que se pode tomar (Tatiana Ramires, 7 anos)

Tempo: Coisa que passa para lembrar (Jorge Armando, 8 anos)

Escurecimento: É como o frescor da noite (Ana Cristina Henao, 8 anos)

Mãe: Mãe entende e depois vai dormir (Juan Alzate, 6 anos)¹⁴

Assim é a poesia ela é capaz de produzir efeitos, estranhos, engraçados, surpreendente, uma escolha de palavras que nos faz refletir sobre algo diferente do que seria mais evidente de se pensar.

3 – Agora vamos a leitura dos poemas. Leia os dois poemas abaixo e responda as perguntas a seguir:

¹⁴ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/dicionario-escrito-por-criancas-serpreende-na-feira-do-livro-de-bogota-8457274>>, acessado: 2 de julho de 2024.

LUÍS DE CAMÕES

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor



SONETO DE FIDELIDADE

VINICIUS DE MORAES



De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

a) Quantos versos e quantas estrofes apresentam os poemas acima?

b) No poema de Camões há versos que apresentam rimas? Se sim quais?

-
-
- c) Há versos brancos ou soltos, ou seja, aqueles que não apresentam rimas em algum dos dois poemas? Se sim, onde eles se encontram?

- d) No poema de Camões, ele define o amor usando uma linguagem literal ou figurada? Como se definiria o amor literalmente? Se precisar use o dicionário.

- e) No Soneto de fidelidade de Vinícius de Moraes, como ele define a morte e a solidão? Para essas definições o autor usou que tipo de linguagem, literal ou figurada?

4) Agora é a sua vez, em duplas crie um dicionário, escolha as palavras que desejar e use as suas próprias definições. Para fabricá-lo pode usar papel chamex, corte, grampeie em formato de livro e ilustre-o de acordo com as palavras escolhidas.

Aula 2

Título da aula: Trabalhando com intertextualidade

Ano: 7º ano do ensino Fundamental

Gênero: Poesia

Objetivos de conhecimento: Compreender a relação entre textos, os sentidos provocados pelos usos dos recursos linguísticos, produção, planejamento e produção de poemas.

Habilidades a serem desenvolvidas: (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BNCC, 2017)

Sobre a aula: Nesta aula apresentaremos poemas que possam ser trabalhados as possíveis relações existentes entre textos. Será usado poemas dos autores Jeniffer Nascimento e Sergio Jocyman, para que os estudantes possam identificar a semelhança que alguns textos podem trazer e utilizar isso como um recurso linguístico fantástico onde pode ser criado arte e musicalidade. No primeiro momento, o professor com o livro de Ana Maria Machado em mãos – “Menina bonita do laço de fita”, fará a leitura para toda a sala, ou se achar melhor, fazer a leitura do livro projetado no quadro através de slides. Após esse momento poderá ser feito uma discussão com a turma, se já conheciam, leram, qual a temática e reflexão da história. Somente depois deste diálogo que será apresentado o poema de Jenyffer Nascimento, para que então os alunos consigam enxergar com mais clareza a relação de intertextualidade existente entre as obras apresentadas. Em um segundo momento da aula, o professor pode usar uma caixa de som e apresentar a música do Frejat, fazendo com que a aula passe por um momento prazeroso de relaxamento e reflexão e em seguida fazer a leitura do poema de Sergio Jocyman, o qual Frejat se inspirou e usou como modelo para a sua canção. O último momento da aula será

finalizado com atividades impressas de fixação do conteúdo aprendido e produção de um poema feito pelos estudantes.

Materiais necessários: Equipamentos de projeção para apresentarmos os poemas, caixa de som e folhas com atividades impressas.

Dificuldades que poderão ser encontradas: Falta de percepção, dificuldades em produzir seus próprios textos.

Poemas indicados:

- Menina Bonita sem laço de Fita (Jenyffer Nascimento)
- Desejo. (Sergio Jocyman)

Textos de intertextualidade

- Livro - Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado)
- Música – Amor para recomeçar (Canção cantada por Roberto Frejat. Escrita por Maurício Barros, Roberto Frejat e Mauro Sta.Cecília.)

Referências dos autores:

Jenyffer Nascimento (1984), Escritora, ativista, feminista. Jenyffer Nascimento nasceu em 1984, na cidade de Paulista, em Pernambuco. É produtora e apreciadora de arte, frequentadora assídua de saraus nas periferias de São Paulo. O desejo de escrever acontece de forma prematura, ainda na infância em suas viagens literárias. É na adolescência que começa sua escrita com letras de rap, maneira que encontrou de canalizar suas revoltas, angústias e esperanças.

Participou da coletânea Sarau do Binho e tem poemas publicados na antologia *Pretextos de mulheres negras* (2013), coletânea que contou com a participação de vinte e duas autoras. Seu primeiro trabalho individual é *Terra fértil* (Editora Mjiba, 2014). Em suas 170 páginas, a autora aborda o tema do amor, como no poema “Samba jazz” em que trata de um encontro entre pessoas de diferentes classes sociais. Sua relação com a cidade, principalmente a de São Paulo, também é um tema muito recorrente em seu livro, “Refêns

da cidade”, “Em cinzas”, “Rio-São Paulo”, são alguns desses poemas. Questões sociais, orgulho negro, vivência da mulher negra, também estão presentes em sua obra.¹⁵

Sergio Jockyman (1930-2011) Sérgio Jockyman nasceu em 1930, em Palmeiras das Missões-RS. Jornalista, romancista, poeta e teatrólogo, Jockyman teve, em 1955, o seu primeiro texto montado em Porto Alegre: *Caim*. No ano seguinte publicou “*Poemas em Negro*”. O sucesso chegou em 1962 com a peça *Boa Tarde Excelência*, ganhando projeção nacional. Vieram outros sucessos teatrais: *Marido, Matriz e Filial, Lá, Treze*.

Em 1969 estreou na televisão escrevendo os episódios de *Confissões de Penélope*, na TV Tupi, com Eva Wilma. No mesmo ano escreveu sua primeira novela: *Nenhum Homem É Deus*. Com *O Machão*, Jockyman atingiu o sucesso na TV, podendo apresentar sua linguagem popular - predominantemente em suas peças - para satirizar situações de ordem estabelecida. Ainda escreveu para vários jornais gaúchos, como o Zero Hora, a Folha da Tarde e o Vale dos Sinos, e foi candidato a prefeito de Porto Alegre em 1985, pelo Partido Liberal.¹⁶

Ana Maria Machado (1941) Ana Maria Machado (1941) é escritora e jornalista brasileira. Autora de livros infantis foi a primeira desse gênero a fazer parte da Academia Brasileira de Letras. Foi eleita para a presidência da Academia para o biênio 2012/2013.

Ana Maria Machado tem mais de cem livros publicados, entre eles nove romances, oito ensaios e especialmente literatura infantil e juvenil. São mais de 20 milhões de exemplares vendidos, publicados em vinte idiomas. Recebeu dezenas de prêmios, entre eles, 3 Jabutis, Machado de Assis e o Hans Christian Andersen.¹⁷

Roberto Frejat (1962) Nascido no dia 21 de maio de 1962, Roberto Frejat sempre gostou de música, tendo contato com os seus primeiros discos quando tinha entre seis e sete anos. Aos dez anos começou a ter aulas de violão, que foram interrompidas após ele se sentir desestimulado com o professor. Somente aos 14 anos, ainda muito fissurado em música,

¹⁵ Disponível em: < [Jenyffer Nascimento - Literatura Afro-Brasileira \(ufmg.br\)](#) >, acessado: 1 de julho de 2024.

¹⁶ Disponível em: < https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Politicos/B_SergioJockyman.htm >, acessado: 4 de julho de 2024.

¹⁷ Disponível em: < https://www.ebiografia.com/ana_maria_machado/ >, acessado: 4 de julho de 2024

que ele voltou a tocar. Alguns meses depois, Frejat resolveu aprender a tocar guitarra e começou a ter aulas com Gaetano Gallifi, seu “mentor”.

A história de Frejat com o Barão Vermelho começou quando ele tinha 19 anos. Ao longo de 30 anos de carreira, o Barão Vermelho lançou 13 álbuns, com músicas de grande sucesso. A carreira solo de Frejat começou em 2001, quando lançou o disco “Amor pra Recomeçar”, obtendo sucesso com a faixa-título e com outras canções. Em 2003, lançou “Sobre Nós Dois e o Resto do Mundo”, o seu segundo álbum solo.


Em janeiro de 2017, Frejat oficializou a sua saída do Barão Vermelho. Até então, ele conduzia a sua carreira solo juntamente com a de vocalista e guitarrista da banda.¹⁸

Aluno: _____ Série _____

Atividade

1 – Leia o poema abaixo e responda as questões a seguir:

¹⁸ Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/noticias/biografia-apresenta-sucessos-da-carreira-de-frejat>>, acessado: 4 de julho de 2024



Menina bonita sem laço de fita

Jenyffer Nascimento

Laço de fita?
Nunca botou no cabelo
Diz que é feio, não combina.
Menina, só quer ser bonita.

Do nariz já não gosta
Da boca tem vergonha.
Toda semana o ritual.
Acorda cedo, lava o cabelo
Separa mecha por mecha
Começa a chapinha.
Às vezes o couro arde, queima.
Ela já não liga.

Gosto assim
Quando passa na rua e alguém diz:
- Psiu, ô morena, ô moreninha!
Menina, só quer ser bonita.

Queria que os garotos
A olhassem na escola
Mas dia após dia
Ela parece invisível.

Ainda não percebeu
Ao alisar seus cabelos
Alisa também seus crespos sonhos
Os deixando sem brilho
Sem forma definida.

Sexta-feira não abre mão
Vestir de branco é tradição
Sua vó lhe ensinou assim
Vivendo a ancestralidade
Essa não pode negar.

Ah menina...
Te vendo assim
Reconheço no seu presente
Pedacinhos do meu passado.

Menina bonita, sem laço nem fita
Tenho certeza
Eu ainda vou te ver brilhar
E seu cabelo crespo reinar.
Futura Rainha Nagô.

(Terra fértil, p. 76)

Figura 23 <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/2-uncategorised/1078-jenyffer-nascimento-menina-bonita-sem-laco-de-fita>

a) Quantas versos e quantas estrofes aparecem no poema de Jenyffer Nascimento?

b) A autora escreveu o poema “Menina bonita sem laço de fita” a partir da influência de um livro de histórias infantis com o título semelhante a esse: “Menina bonita **do** laço de fita”. Você conhece a história? Que aspectos o poema de Jenyffer se diferencia da história original?

c) Na terceira estrofe do poema o eu lírico expressa um sentimento, explique que sentimento é esse? Por que você acha que ela desenvolveu essas emoções?

3- Sabemos que intertextualidade é a relação que um texto estabelece com outro texto usado como modelo. Para haver intertextualidade é necessário que um texto, chamado

de texto-fonte) influencie a produção de outro texto, chamado de intertexto. Observe abaixo o poema de Sergio Jockyman e a canção de Frejat, logo após, responda a questões abaixo:

Os Votos

Sergio Jockyman

“ Pois, desejo primeiro que você ame e que amando, seja também amado,
E que se não o for, seja breve em esquecer e esquecendo, não guarde mágoa.

Desejo depois que não seja só, mas que se for, saiba ser sem desesperar.

Desejo também que tenha amigos e que, mesmo maus e inseqüentes, sejam corajosos e fiéis,

E que em pelo menos um deles você possa confiar, que confiando, não duvide de sua confiança.

E porque a vida é assim, desejo ainda que você tenha inimigos, nem muitos nem poucos, Mas na medida exata para que, algumas vezes, você se interpele a respeito de suas próprias certezas

E que entre eles haja pelo menos um que seja justo, para que você não se sinta demasiadamente seguro.

Desejo, depois, que você seja útil, não insubstituívelmente útil,

Mas razoavelmente útil. E que nos maus momentos, quando não restar mais nada, Essa utilidade seja suficiente para manter você de pé. Desejo ainda que você seja tolerante,

não com os que erram pouco, porque isso é fácil, mas com aqueles que erram muito e irremediavelmente,

E que essa tolerância não se transforme em aplauso nem em permissividade,

Para que assim fazendo um bom uso dela, você dê também um exemplo para os outros.

Desejo que você, sendo jovem, não

amadureça depressa demais e que, sendo maduro,

não insista em rejuvenescer e que, sendo velho, não se dedique a desesperar. Porque cada idade tem o seu prazer e a sua dor e

é preciso deixar que eles escorram dentro de nós.

Desejo, por sinal, que você seja triste, mas não o ano todo,

nem em um mês e muito menos numa semana, mas apenas por um dia. Mas que nesse dia de tristeza, você descubra que o riso diário é bom,

o riso habitual é insosso e o riso constante é insano.

Desejo que você descubra com o máximo de urgência, acima e a despeito de tudo, Talvez agora mesmo, mas se for impossível, amanhã de manhã,

que existem oprimidos, injustiçados e infelizes,

e que estão à sua volta, porque seu pai aceitou conviver com eles.

E que eles continuarão à volta de seus filhos, se você achar a convivência inevitável.

Desejo ainda que você afague um gato, que alimente um cão

e ouça pelo menos um João-de-Barro erguer triunfante o seu canto matinal. Porque assim você se sentirá bem por nada.

Desejo também que você plante uma semente, por mais ridícula que seja, e acompanhe o seu crescimento dia-a-dia, para que você saiba de quantas muitas vidas é feita uma árvore.

Desejo, outrossim, que você tenha dinheiro, porque é preciso ser prático.

E que, pelo menos uma vez por ano, você ponha uma porção dele na sua frente e diga: Isso é meu. Só para que fique bem claro quem é dono de quem.

Desejo ainda que você seja frugal, não inteiramente frugal, não obcecadamente frugal, mas apenas usualmente frugal.

Mas que esse frugalismo não impeça você de abusar quando o abuso se impõe.

Desejo também que nenhum dos seus afetos morra, por ele e por você.

Mas que, se morrer, você possa chorar sem se culpar e sofrer sem se lamentar.

Desejo, por fim, que sendo mulher você tenha um bom homem,

E que sendo homem, tenha uma boa mulher. E que se amem hoje, amanhã, depois, no dia seguinte, mais uma vez,

E novamente, de agora até o próximo ano acabar,

E que quando estiverem exaustos e sorridentes, ainda tenham amor para recomeçar.

E se isso só acontecer, não tenho mais nada para desejar. ”

Aula 3

Título da aula: Recontos de poemas

Ano: 7º ano do ensino Fundamental

Gênero: Poesia

Objetivos de conhecimento: Leitura, apreciação e réplica de poemas

Habilidades a serem desenvolvidas: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, 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 (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário

Sobre a aula: Nesta aula será apresentado alguns poemas do autor Manuel de Barros, começaremos falando um pouco sobre o autor, suas características e obras. Logo após, vamos projetar alguns poemas no quadro e fazer uma leitura para toda a classe, neste

momento, o professor poderá ler alguns dos poemas e pedir para que os estudantes fiquem atentos ao ritmo da leitura, pausas e entonações para que eles percebam a importância de estarem atentos às pontuações, espaços e como eles são propositas e fazem toda diferença na leitura dos poemas. Por último, separaremos os alunos em grupos e cada um escolherá um poema de Manoel para recontar através de desenho e declamar em forma de apresentação para toda a sala. (BNCC, 2017)

Materiais necessários: Equipamentos de projeção para apresentarmos os poemas, folhas com as poesias impressas, cartolinas para o reconto das poesias, lápis de cor, giz de cera.

Dificuldades que poderão ser encontradas: Dificuldades em decorar e declamar poesias.

Poemas indicados:

- Gorjeios
- Poema
- Infantil
- Creme
- Poema XIX (Uma didática da invenção)

Referências dos autores:

Manoel de Barros (1916-2014) foi um dos principais poetas contemporâneos. Autor de versos nos quais elementos regionais se conjugavam a considerações existenciais e uma espécie de surrealismo pantaneiro. Recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura com a obra *O Fazedor de Amanhecer* (2002).

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, no dia 19 de dezembro de 1916. Filho de João Wenceslau Barros e de Alice Pompeu Leite de Barros passou a infância na fazenda da família localizada no Pantanal.¹⁹

O poeta é criador de um léxico envolvente e responsável por deslocamentos discursivos, sua obra representa uma linguagem dissimulada, que vira os sentidos pelo avesso – num bom sentido -, transforma a ordem dos elementos da natureza, demonstrando, de maneira implícita, irreverência à norma padrão. Utilizando a metalinguagem, Manoel de Barros compõe seus poemas com versos curtos, em que o insólito, o que não é habitual a nós, faz fruir no seu discurso lírico, reforçando algumas características da modernidade e a paixão pela escrita. (Araújo, 2013)

¹⁹ Disponível em<:<http://www.Biografia de Manoel de Barros - eBiografia>>, acessado: 9 de julho de 2024

Aluno: _____ Série _____

Atividade

Poemas de Manoel de Barros:

Gorjeios

Manoel de Barros

Gorjeio é mais bonito do que canto porque nele se inclui a sedução.
É quando a pássara está namorada que ela gorjeia.
Ela se enfeita e bota novos meneios na voz.
Seria como perfumar-se a moça para ver o namorado.
É por isso que as árvores ficam loucas se estão gorjeadas.
É por isso que as árvores deliram.
Sob o efeito da sedução da pássara as árvores deliram.
E se orgulham de terem sido escolhidas para o concerto.
As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas

Poema tirado do livro: "Meu quintal é maior que o mundo" – Manoel de Barros, pág.: 116

Poema

Manoel de Barros

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre o ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

Poema tirado do livro: "Meu quintal é maior que o mundo" – Manoel de Barros, pág.: 125

Infantil

Manoel de Barros

O menino ia no mato.
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
menino.
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão

Poema tirado do livro: "Meu quintal é maior que o mundo" – Manoel de Barros, pág.: 126

Creme

Manoel de Barros

Sucuri pegou um bezerro
E deu um forte abraço nele.
Foi se enrolando se enrolando no corpo
do bezerro.
Foi apertando o abraço apertando
Até quebrar todo o osso do bezerro.
O bezerro virou parece um creme.
Eu estava perto.
Eu assisti.
O silêncio do bezerro nem mexia.
Depois a cobra engoliu o creme.

Poema tirado do livro: "Meu quintal é maior que o mundo" – Manoel de Barros, pág.: 138

XIX

Manoel de Barros

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Poema tirado do livro: “O Livro da Ignoranças” – Manoel de Barros, pág.: 25

Aula 4 (1-3 aulas)

Título da aula: Poemas que remetem a cultura goiana.

Ano: 7º ano do ensino Fundamental

Gênero: Poesia

Objetivos de conhecimento: Compreender e valorizar a cultura goiana, em específica a de Pirenópolis Goiás, através de análise da obra de Roger Mello.

Habilidades a serem desenvolvidas: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BNCC, 2017)

Sobre a aula: Esta aula poderá ser desmembrada em 3 aulas de 50 minutos para um melhor aproveitamento de todos os alunos.

Aula 1

1º momento:

- Mostrar para os estudantes fotos e vídeos sobre a cidade de Pirenópolis
- Promover uma discussão sobre quem conhece a cidade, a cultura, os pontos turísticos, as festas, que outras culturas goianas eles conhecem. 2 Momento:

Apresentar através de slides um pouco da história de Pirenópolis: Fundação, desenvolvimento, festas, culinárias, arquitetura etc.

2º Momento:

Pedir aos alunos que pesquisem mais informações sobre Pirenópolis e traga para a próxima aulas para que eles possam apresentar para os colegas.

Aula 2

1º Momento:

Escolher alguns alunos, para que eles possam apresentar suas pesquisas e relembrar algumas curiosidades sobre a cultura de Pirenópolis.

2º Momento:

Apresentar o livro “Cavalcadas de Pirenópolis” de Roger Mello para os estudantes, projetá-lo para fazermos a leitura compartilhada, ou ler para os alunos, não esquecendo de apresentar todas as imagens presentes em cada página.

3º Momento:

Dividir os alunos em grupos para responder e analisar o material preparado sobre o livro.

Aula 3

1º momento:

Pedir aos alunos que criem seus próprios poemas inspirado em Pirenópolis, podendo utilizar de informações estudadas nas aulas anteriores.

2º momento:

Exposição das poesias, podendo fazer um mural nos ambientes de convivência da escola, apresentação, leituras dos poemas produzidos para toda a classe.

Essa aula sobre o estudo do poema Cavalhadas de Pirenópolis de Roger Mello é uma atividade muito rica, que não precisa ficar apenas nos estudos e análises de poemas, além de trabalhar a valorização e o conhecimento da cultura goiana, consegue juntamente com associação de outras disciplinas como; História, Geografia, Ciências, explorar temáticas importantes tais quais, a vegetação, o clima, o turismo, relações históricas, comidas típicas. Professores e escolas, podem inclusive preparar uma visita cultural até a cidade, para que os estudantes possam vivenciar tudo o que foi aprendido em sala de aula.

Materiais necessários: Livro “Cavalhadas de Pirenópolis” de Roger Mello, projetor com fotos, e vídeos sobre Pirenópolis, papel, lápis de colorir, atividades impressas para a turma.

Dificuldades que poderão ser encontradas: Nem todos os alunos poderão estar com o livro em mãos, por isso pensamos em projetá-lo para a sala e trabalhar com atividades impressas.

Livro indicado:

“Cavalhadas de Pirenópolis” – Roger Mello

Referências dos autores:

Roger Mello (1965) nasceu em Brasília, em 20 de novembro de 1965. É formado pela Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. No início de sua carreira, trabalhou ao lado de Ziraldo, na Zappin, se dedicou ao desenho animado.

Vem se destacando como ilustrador e autor de livros infantis, sendo um dos nomes mais aclamados pela crítica e pelo público. Suas cores fortes e quentes preenchem traços carregados de dramaticidade e espírito lúdico, emprestando às obras de outros escritores um clima marcadamente brasileiro e alegre. Esse também é o tempero essencial de muitos de seus livros, escrevendo principalmente recontos de lendas e histórias do folclore, revelando nuances da alma e dos feitos do povo.

Conquistou diversos prêmios por seus trabalhos como ilustrador, entre eles estão: O Prêmio Jabuti de ilustração e de Melhor Livro Juvenil e em 2014 e o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio infanto juvenil do mundo.²⁰

²⁰ Disponível em:< <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=637>> acessado: 10 de julho de 2024.

Aluno: _____ Série _____

Atividade

1 – Leia um pequeno trecho do poema e responda as questões abaixo:

“Arlindo veio buscar flor do mato

Flor de levar para Lucinda.

Carcará se encrespou de fato

fez voo rasante, de morte.

Mas morte não veio ainda.

Arlindo correu descompassado,

sem flor por amor de Lucinda.

Carcará tem fama, tem porte

e é o dono da flor do cerrado.”

Trecho do livro: “Cavalcadas de Pirenópolis – Roger Mello

a) Pesquise o significado das palavras abaixo:

Carcará: _____

Encrespou: _____

Rasante: _____

Descompassado: _____

b) Neste trecho do poema há presença de rimas? Se sim escreva as palavras que possuem semelhança de sonoridades abaixo:

c) O poema acima se refere ao início do livro: “Cavalcadas de Pirenópolis de Roger Mello” ele introduz toda a história. De acordo com o que você leu, qual é o dilema, como começa toda a história?

2 – O livro: “Cavalcadas de Pirenópolis” faz referência há uma das festas mais reconhecidas e significativas do Brasil que acontece na cidade de Pirenópolis- Goiás.

Você conhece essa festividade? Fale um pouco sobre ela, sua origem, o que representa.

3 - Leia o trecho abaixo e responda as questões a seguir:

“Arlindo em frente a quadra

Começaram as cavalcadas:

Doze pares empinados.

- *Penacho vermelho, sou mouro.*

- *Penacho azul, sou cristão.*

E um rei de cada um dos lados.

- *Brocado vermelho, sou mouro.*

- *Brocado azul, sou cristão.*

Bate cavalo com casca no chão.

Depois se atira em estouro.

- *Estribo vermelho, sou mouro*

- *Estribo azul, sou cristão.*

Se perco a estribeira, nem sei.

- *Sou mouro de arreio encarnado*

- *Sou cristão de arreio azul-rei*

Arlindo avistou Lucinda:

- *Lucinda, esta flor seja sua. Tirei do pé.*

- *Menino Onça, não sei quem você é.*

- *Quem eu sou nem adivinha.*

- *Seja quem for,*

esta flor seja minha!

Seja seu o meu amor!”

Trecho do livro: “Cavalcadas de Pirenópolis – Roger Mello

- a) Esse trecho do livro descrito acima, representa o clímax da história, ou seja, é quando a história alcança a tenção máxima, o ponto maior do conflito. Explique por que isso ocorre nesta parte da narrativa.

- b) Reescreva abaixo a parte da narrativa que retrata a encenação que dá o nome ao livro.

Referências:

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. O lúdico e a infância em Manoel de Barros. / Educação Pública, (UFF), Qualis B1 – quadriênio 2017-2020 CAPES, 25 de junho de 2013.

BARROS, Manoel de, 1916-2014. Meu quintal é maior do que o mundo / Manoel de Barros. – 1ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2018

BARROS, Manoel, 1916. O livro das ignorâncias / Manoel de Barros. – 13 ed, - Rio de Janeiro: Best Seller, 2008. 104 p.

CASSEB-GALVÃO, V, C. A gramática a serviço dos gêneros. (UFG/CNPq). Goiânia, 2011.

Disponível em:<[Revista Educação Pública - O lúdico e a infância em Manoel de Barros \(cecierj.edu.br\)](http://cecierj.edu.br)>, acessado em 9 de julho de 20224.

Disponível em:<https://www.al.ce.gov.br/noticias/biografia-apresenta-sucessos-da-carreira-de-frejat> >, acessado: 4 de julho de 2024

Disponível em: < https://www.ebiografia.com/ana_maria_machado/>, acessado: 4 de julho de 2024.

Disponível

em:<https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Politicos/B_SergioJockyman.htm>, acessado: 4 de julho de 2024.

Disponível em: < Biografia de Victor Hugo - eBiografia>, acessado: 2 de julho de 2024.

Disponível em: <[https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/dicionário-escrito-por-criancas-serpreende-na-feira-do-livro-de-bogota-8457274](https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/dicionario-escrito-por-criancas-serpreende-na-feira-do-livro-de-bogota-8457274)>, acessado: 2 de julho de 2024.

Disponível em: <<https://www.arrematearte.com.br/artistas/luis-de-camoes-1524>>, acessado: 1 de julho de 2024.

Disponível em:< <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=637>> acessado: 10 de julho de 2024.

DUARTE, Milcinele da Conceição; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. Funcionalismo e ensino: bases teórico-metodológicas para uma sequência didática. *Temporis[Ação]*, Cidade de Goiás, v. 14, n. 1, p. 69-91, jan./jun. 2014.

FIORIN, José Luiz, *Introdução ao pensamento de Bakhtin/ José Luiz Fiorin*. 2. Ed. – São Paulo: Contexto 2016

LEAL, Lidyane Cristina Galdino. A importância da poesia na formação de leitores. *Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB...* Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11515>>. Acesso em: 27/06/2024 19:48

SAS -Plataforma de educação. Edição 2024

SOUSA, Ivan Vale. Sequências didáticas no ensino de língua portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais/ *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 130-147

