



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE SÃO JOÃO DOS PATOS  
(CESJOP/ LETRAS)  
HABILITAÇÃO: LICENCIATURA EM LETRAS E LITERATURAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

ERDINANDIA SILVA DE OLIVEIRA

**GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA:**  
um estudo de caso no Ensino Médio

São João dos Patos  
2025

ERDINANDIA SILVA DE OLIVEIRA

**GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA:**  
um estudo de caso no Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão para a obtenção do grau de licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa

São João dos Patos  
2025

Oliveira, Erdinandia Silva de.

Gramática discursivo-funcional e práticas de leitura: um estudo de caso no ensino médio. / Erdinandia Silva de Oliveira. – São João dos Patos, MA, 2025.

70 f.

Monografia (Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus São João dos Patos, 2025.

Orientadora: Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa.

1. Gramática Discursivo-Funcional. 2. Leitura. 3. Ensino Médio. I.Título.

CDU: 81'36:373.5

ERDINANDIA SILVA DE OLIVEIRA

**GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA:**  
um estudo de caso no Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão para a obtenção do grau de licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa

APROVADO EM: 04/07/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a) Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa (UEMA)  
Presidente

---

Profa. Esp. Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula (UEMA)  
1º Examinador(a)

---

Profa. Esp. Leticia Pereira de Oliveira (UEMA)  
2º Examinador(a)

Dedico este trabalho a Deus, todo poderoso.  
Aos meus pais *in memoriam* e a minha família  
pelo incentivo e compreensão nos momentos de  
ausência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força e coragem para seguir em frente mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, *in memoriam*, que, com seus exemplos de vida, continuam sendo fonte de inspiração e motivação em cada conquista.

Ao meu esposo, Nilton Carlos Noletto, por estar sempre ao meu lado, com paciência, apoio e incentivo incondicional ao longo desta jornada.

Aos meus filhos, Maria Fernanda e Gabriel, razão do meu viver, que compreenderam minhas ausências e me motivaram a não desistir, mesmo diante dos desafios.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação, em especial à professora Brígida Barbosa, por sua sensibilidade e respeito ao momento delicado que enfrentei no início deste projeto. Sua empatia, apoio e perseverança fizeram toda a diferença. Obrigada por não ter desistido de mim.

A todos que, de alguma forma, estiveram comigo nesta caminhada, deixo aqui minha profunda gratidão.

*“A leitura traz ao homem plenitude; o discurso,  
segurança; e a escrita, precisão”.*

Francis Bacon

## RESUMO

O questionamento central que guia esta pesquisa é: como a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) pode contribuir para uma leitura mais funcional entre alunos do Ensino Médio? É notório que a leitura não é apenas uma atividade passiva, e sim um processo de interação entre o leitor e o texto, onde o leitor interpreta, questiona e dialoga com as ideias apresentadas, levando em consideração que ler não é somente decifrar palavras, mas compreender o enunciado como uma construção que reflete intenções. Por conseguinte, este estudo visa investigar como a aplicação da GDF pode favorecer práticas de leitura mais eficientes, interativas e socialmente contextualizadas entre alunos do Ensino Médio. Para tanto, fundamentamo-nos em teóricos como Travaglia (2009), Solé (2024), Orlandi (2005) Bakhtin (2011), Neves (2019), entre outros. A pesquisa se deu por meio de um estudo de caso envolvendo 10 (dez) participantes, todos alunos do Ensino Médio da rede pública. A coleta de dados ocorreu em três etapas: aplicação de um teste diagnóstico, realização de oficinas de intervenção com base nos princípios da GDF e um teste final para avaliar as mudanças ocorridas. Durante toda a pesquisa foi utilizada a observação participante com registro em diário de pesquisa. Os resultados indicam que a GDF favorece o desenvolvimento de uma leitura mais crítica, sensível e funcional, contribuindo para a formação de leitores autônomos no Ensino Médio. Conclui-se que o ensino da língua portuguesa, centrado em práticas significativas de leitura e escrita, deve ser compreendido como uma ferramenta de cidadania, de inclusão e de transformação social. E, nesse contexto, a gramática deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de compreender e intervir no mundo.

**Palavras-chave:** Gramática Discursivo-Funcional; leitura; Ensino Médio.

## ABSTRACT

The central question that guides this research is: how can Functional Discourse Grammar (FDG) contribute to a more functional reading among high school students? It is well known that reading is not just a passive activity, but rather a process of interaction between the reader and the text, where the reader interprets, questions and dialogues with the ideas presented, taking into account that reading is not only about deciphering words, but understanding the statement as a construction that reflects intentions. Therefore, this study aims to investigate how the application of FDG can favor more efficient, interactive and socially contextualized reading practices among high school students. To this end, we based ourselves on theorists such as Travaglia (2009), Solé (2024), Orlandi (2005) Bakhtin (2011), Neves (2019), among others. The research was carried out through a case study involving 10 (ten) participants, all high school students from the public school system. Data collection was carried out in three stages: application of a diagnostic test, implementation of intervention workshops based on the principles of the FDG, and a final test to assess the changes that occurred. Participant observation with recording in a research diary was used throughout the research. The results indicated that the FDG, when applied in a contextualized and dialogic manner, favors the development of a more critical, sensitive, and functional reading style, contributing to the formation of independent readers in high school. It is concluded that teaching the Portuguese language, centered on meaningful reading and writing practices, should be understood as a tool for citizenship, inclusion, and social transformation. And, in this context, grammar ceases to be an end in itself and becomes a means of understanding and intervening in the world.

**Keywords:** Discursive-Functional Grammar; reading; High School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 CONCEITUANDO A GRAMÁTICA A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA</b> .....	13
<b>1.1 Gramática e leitura</b> .....	15
<b>1.2 Leitura e leitor</b> .....	16
<b>1.3 Alfabetismo e Analfabetismo</b> .....	18
<b>2 GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA</b> .....	21
<b>2.1 Gramática Discursivo-Funcional</b> .....	21
2.1.1 Características.....	22
2.1.2 A Gramática como Instrumento de Leitura.....	23
<b>2.2 Práticas leitoras numa abordagem funcional</b> .....	24
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	28
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	31
<b>4.1 Nível interpessoal e representacional dos participantes</b> .....	32
4.1.1 Textos informativos e digitais.....	32
4.1.2 textos literários .....	33
4.1.3 textos instrucionais .....	35
4.1.4 textos formais .....	36
4.1.5 Textos orais e multimodais .....	37
<b>4.2 As limitações da implementação GDF</b> .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	44
<b>APÊNDICES</b> .....	48
<b>Apêndice A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)</b> .....	49
<b>Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	52
<b>Apêndice C – Questionário teste inicial</b> .....	55
<b>Apêndice D - Questionário teste final</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	58
<b>Anexo A – Declaração de termo de anuência da organização</b> .....	59
<b>Anexo B – Textos informativos e digitais</b> .....	60
<b>Anexo C – Textos literários</b> .....	61
<b>Anexo D - Textos instrucionais</b> .....	64
<b>Anexo E – Textos formais</b> .....	67
<b>Anexo F – Conteúdos orais e multimodais</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

O ensino de gramática e a prática de leitura são cruciais para a formação humana. Historicamente, na escola, essas duas áreas sempre tiveram uma relação de indissociabilidade, marcada por estruturas e formas, sempre esquematizadas, levando os alunos a problemas nas etapas de compreensão ou interpretação textual. No contexto do Ensino Médio, essa problemática se potencializa, uma vez que muitos estudantes sentem dificuldades em estabelecer de forma eficaz as inter-relações que existem entre o ensino de gramática e a prática da leitura cotidiana.

Tendo isso em vista, é importante abordar um ensino da gramática que venha estar, sob os modos de atuação e práticas com discurso, sociologicamente, à linguagem. E nesse sentido, a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) surge como alternativa teórico-metodológica para viabilizar uma leitura mais funcional e significativa, pois enfoca os reais usos da linguagem, nas situações de comunicação em questão.

Assim, este estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) pode contribuir para uma leitura mais funcional entre alunos do Ensino Médio? A asserção central destaca que a aplicação dos princípios da Gramática Discursiva-Funcional no Ensino Médio, ao enfatizar o uso prático e contextualizado da linguagem, permite que os alunos consigam não apenas decodificar frases, mas também interpenetrá-las de forma eficiente em situações diversas do cotidiano, o que pode reduzir o nível de analfabetismo funcional nessa faixa etária.

As asserções secundárias abordam que fatores como a desigualdade social, falta de formação continuada de professores, pouco investimento e pouco incentivo à leitura na sociedade, entre outros, são elementos cruciais que contribuem para o analfabetismo funcional. A utilização dos pressupostos da GDF nas práticas de leitura pode evidenciar que a compreensão textual é instigada tanto pelas relações interpessoais estabelecidas entre o leitor e o texto quanto pelas representações que o texto constrói sobre a realidade; e a principal limitação da GDF no Ensino médio é a resistência dos sistemas educacionais tradicionais à adoção de métodos que priorizam o uso funcional da linguagem em detrimento de abordagens gramaticais formais, o que ocasiona déficits de leitura e escrita.

Nesse sentido, o objetivo geral consiste em investigar como a GDF pode contribuir para práticas de leitura mais eficientes entre alunos do Ensino Médio. Os objetivos específicos incluem: identificar os conhecimentos prévios dos alunos do Ensino Médio em relação ao uso de conteúdos gramaticais em práticas leitoras; analisar os pressupostos teóricos da GDF em

práticas de leitura, com ênfase nos níveis interpessoal e representacional da linguagem; e refletir sobre as limitações e desafios na implantação da GDF como ferramenta em práticas de leitura mais funcionais em sala do Ensino Médio.

Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de uma mudança nas práticas de leitura e gramática, oferecendo a articulação da leitura com a gramática numa perspectiva discursivo-funcional, garantindo ao aluno um desenvolvimento mais amplo das competências linguístico-comunicativas, fundamentais para a formação cidadã e acadêmica, além de uma maior percepção acerca dos fenômenos linguísticos.

Apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Travaglia (2009), Solé (2024), Orlandi (2005), Bakhtin (2011), Neves (2019), entre outros, que discutem o papel da linguagem enquanto construção de sentido, a função social da leitura e, ainda, as possibilidades de uma gramática voltada para os usos efetivos da língua.

Quanto a metodologia, este estudo é qualitativo, configurado como um estudo de caso, no qual envolveu 10 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública em São João dos Patos-MA, com o objetivo de investigar o impacto da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) nas práticas de leitura. A pesquisa contou com um teste diagnóstico inicial, seguido por um ciclo de 10 oficinas baseadas nos princípios da GDF, e finalizou com um teste para avaliar os avanços dos participantes. A coleta de dados foi complementada por observações sistemáticas registradas em diário de pesquisa. A análise considerou categorias relacionadas aos níveis interpessoal e representacional da competência leitora e os desafios da implementação da GDF no contexto escolar, por fim, foi realizado um teste final para avaliar as mudanças ocorridas.

Os resultados indicam que a abordagem da GDF favoreceu o desenvolvimento de uma leitura mais crítica e funcional, ampliando a compreensão dos alunos sobre os diferentes gêneros textuais e suas características linguísticas. Houve progresso significativo na percepção de recursos como modalizadores, estruturas coesivas e níveis de formalidade, bem como na capacidade de interpretar textos literários, instrucionais e multimodais. Algumas limitações também foram detectadas frente à implantação dessa abordagem da gramática em prática de leitura.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. Apresenta a introdução, contendo a contextualização do tema, a formulação do problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, além da justificativa. O primeiro capítulo aborda conceitos fundamentais relacionados à gramática, incluindo discussões sobre gramática e leitura, a relação entre leitura e leitor, bem como os conceitos de alfabetismo e analfabetismo. No segundo capítulo, é desenvolvida a abordagem da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) e suas práticas de leitura,

destacando suas características e os níveis de leitura associados. O terceiro capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O quarto capítulo apresenta os resultados e discussões, com análises centradas nos níveis interpessoal e representacional dos participantes. Por fim, é encerrado com as considerações finais do estudo.

## 1 CONCEITUANDO A GRAMÁTICA E A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

A trajetória da linguagem escrita está intimamente conectada ao desenvolvimento da comunicação humana, com a escrita surgindo gradualmente pela necessidade de troca entre as pessoas primitivas. No princípio, esse processo comunicativo ocorria por meio de figuras e símbolos, exigindo dos participantes uma interpretação cuidadosa para que a mensagem fosse assimilada. Dessa necessidade de codificar e decodificar as mensagens visuais, surgiu o que mais tarde seria estruturado sob a denominação de gramática, mesmo que esse termo, em algumas ocasiões, provoque receio ou resistência, como explica Ribeiro, 2001.

Se quer estabelecer um parâmetro para o ensino de gramática na escola, há que se deixar claro o próprio conceito de gramática que não está bem delimitado e considerar que disto decorrem várias consequências, tais como os rumos da própria aplicação deste ensino, ou ainda a sua validade diante dos objetivos propostos (Ribeiro, 2001, p. 142).

A gramática não se apresenta como um sistema fixo e imutável. Em contraste, sua evolução histórica revela-se um fenômeno intrincado, singular e, em certa medida, fragmentado, com o objetivo na representação da escrita. Para isso, é fundamental levar em conta a linguagem falada, principalmente no que se refere às expressões do dia a dia e às combinações de palavras empregadas nas situações reais de interação (Freitas *et al.*, 2023).

Compreende-se que é necessário definir as diretrizes claras sobre o ensino da gramática nas escolas, sendo necessário primeiro estabelecer o próprio conceito de gramática, já que ele não é bem definido. Nesse aspecto, Travaglia (2009), defende que toda proposta de ensino da gramática deve, obrigatoriamente, se basear em uma compreensão mais ampla do que forma esse conjunto de conhecimentos. Tradicionalmente, a gramática é vista como um conjunto de normas que orienta o uso correto da língua. Entretanto, essa concepção tem sido reconsiderada à luz de perspectivas que ressaltam a linguagem em prática, principalmente em contextos interativos.

Conforme argumenta Neves (2019), a gramática deve ser vista não apenas como um conjunto de normas, mas como uma descrição organizada dos recursos que os falantes utilizam para criar significados em diferentes contextos comunicativos. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva que vai além da estrutura formal da língua, encarando-a como um conjunto de recursos acessíveis ao indivíduo para a elaboração de textos, a manifestação de opiniões e a participação em atividades sociais, assim como complementa Ribeiro (2001, p. 144),

é importante salientar que a defesa da normatização nem sempre esteve vinculada a grupos que detêm o poder e que é mister se observar o momento histórico em que ela se instaurou para se evitar conclusões equivocadas a respeito dos motivos que levam à defesa do ensino da norma padrão na escola atual

Sob essa ótica, a gramática ganha uma natureza dinâmica, almejando estruturar e sistematizar o uso da língua, enquanto possibilita às pessoas a criação, interpretação e mediação de significados. A perspectiva clássica, focada na correção formal, cede espaço a uma abordagem que privilegia a funcionalidade e a adequação comunicativa, sendo especialmente importante no cenário educacional.

É nesse contexto que se insere a gramática discursivo-funcional, que se propõe a examinar não apenas os aspectos formais da língua, mas também os cenários nos quais os enunciados são elaborados. Essa abordagem, ao ser implementada no ensino, pode ajudar de maneira importante no aprimoramento da habilidade de leitura dos alunos, alinhando a prática educacional às exigências práticas de leitura e compreensão de textos (Pezatti; Camacho, 2023).

Diante da diversidade de visões sobre a gramática, sobressaem-se, conforme Travaglia (2002), três principais abordagens. A primeira vê a gramática como um guia de normas para o correto uso da língua, convertendo-a em um conjunto prescritivo de regras oriundas do uso consagrado por autores renomados. Nesta perspectiva normativa, a única maneira aceita de expressão é a norma culta ou padrão.

Em contraste, a segunda visão admite a presença de variações linguísticas válidas, demonstrando uma compreensão mais abrangente da linguagem. Para Travaglia (2002), a gramática deve ser vista como um conjunto de regras internalizadas que o falante adquire e utiliza naturalmente ao se comunicar, uma gramática, portanto, inata e funcional que busca legitimar os diferentes falares.

Esse entendimento é compartilhado por Mollica e Roncarati (2014, p. 224), ao afirmarem que “a gramática não é autocontida, mas provém da experiência e da frequência de uso”, sendo vista como um constructo dinâmico, que surge da prática comunicativa diária e se adapta ao uso real da língua pelos falantes. Assim, as regras gramaticais não são imutáveis, mas surgem das interações linguísticas e da frequência com que certas estruturas são empregues.

Por fim, a terceira abordagem propõe uma visão discursiva da gramática, em que esta é compreendida como um instrumento de construção de sentido nos textos. Nessa perspectiva, defendida por Travaglia (2002), a gramática deve ser ensinada em articulação com a leitura e a escrita, levando em consideração os contextos de produção e as intenções comunicativas. Ou seja, a gramática não é vista apenas como um conjunto de regras ou uma competência inata,

mas como um recurso que os falantes mobilizam para agir linguisticamente no mundo, construir relações sociais e produzir significados. Esta concepção fundamenta a Gramática Discursivo-Funcional (GDF), que orienta a presente pesquisa.

Compreende-se que a língua é um ente dinâmico, sempre em mudança, cuja evolução espelha os contextos históricos, sociais e culturais de seus falantes. O ensino da gramática, assim, precisa refletir essa visão dinâmica e funcional, favorecendo não apenas a compreensão das estruturas formais, mas, principalmente, a habilidade comunicativa dos indivíduos em diversos contextos.

### **1.1 Gramática e leitura**

A conexão entre gramática e leitura ultrapassa a mera memorização de normas linguísticas. Ambas são partes fundamentais do processo de alfabetização e letramento, e, quando abordadas de maneira integrada, ajudam consideravelmente na compreensão de textos e no aprimoramento da competência comunicativa. Ensinar gramática apenas como um conjunto de regras isoladas não é suficiente para desenvolver leitores críticos e independentes, como argumenta Costa Val (2002):

A gramática do texto e no texto diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que “funciona” nesses textos (Costa Val, 2002, p. 110).

Nessa compreensão, a gramática deve ser entendida não como um conjunto de regras isoladas, mas como o conhecimento em que os falantes possam utilizar no seu processo comunicativo nas mais diversas situações sociais de forma eficaz. Enquanto a leitura, por sua natureza, é um ato de criação de significado que necessita da relação entre o leitor e o texto. Essa interação ocorre, em parte, por meio do saber gramatical. Segundo Kleiman (1995), a leitura não é apenas a decodificação de palavras, mas a interpretação de sentidos que exigem conhecimentos linguísticos, sociais e culturais. Nesse contexto, o domínio da gramática torna-se uma ferramenta para o leitor compreender as estruturas e intenções do texto.

Ao entender a gramática como uma ferramenta para a leitura e não somente como um conjunto de regras, reconhece-se sua importância essencial na interpretação de diferentes textos. Conforme Travaglia (2009), o ensino de gramática deve refletir como a língua opera em

textos e interações, auxiliando o aluno a entender os efeitos de sentido gerados pelas variadas escolhas linguísticas. Essa visão vai ao encontro do que Fernandes *et al.* (2022) propõe, quando diz que

esse conhecimento propiciará ao aluno a expressão de seu pensamento de forma lógica e coerente com um gerenciamento linguístico, em que as escolhas sintagmáticas ou paradigmáticas envolvem uma maior desenvoltura com a estrutura da língua, mas não necessariamente com a terminologia gramatical. Com esse foco, o ensino de Língua Portuguesa garantiria ao aluno um domínio da comunicação em vários níveis (Fernandes *et al.*, 2022, p. 30).

Desse modo, é fundamental reconhecer que a leitura, ao envolver interpretação e análise crítica, exige do leitor a capacidade de perceber sutilezas linguísticas como tempos verbais, vozes, pronomes, conectores, entre outros elementos gramaticais que estruturam o texto e direcionam seu significado, como menciona Antunes (2006), ao argumentar que a gramática deve ser considerada um conhecimento que auxilia na elaboração do texto e na construção do sentido, ao invés de algo isolado e ornamental.

A abordagem que une leitura e gramática deve favorecer o letramento completo, pois possibilita ao estudante identificar a língua como um ato social e entender seu funcionamento na criação e compreensão de significados. Utilizar textos autênticos, em variados gêneros e contextos sociais, é uma maneira eficiente de fomentar essa integração. Com isso, ensinar gramática através da leitura e a leitura com suporte da gramática não é apenas uma opção metodológica, mas uma exigência para o crescimento de indivíduos críticos e aptos a interagir de maneira significativa com o universo da escrita.

## 1.2 Leitura e leitor

A leitura representa um dos principais desafios para as instituições de ensino, especialmente no que se refere à formação de leitores frequentes, criativos e pensativos. É uma habilidade essencial para o crescimento completo do aluno, influenciando de maneira significativa a formação do saber e da independência intelectual, como explica Krug (2015),

a leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto (Krug, 2015, p. 3).

A leitura, assim, ultrapassa a simples decodificação de palavras: trata-se de uma ferramenta para entender a realidade e professor, enquanto mediador de leituras, tem a possibilidade de orientar os alunos na formação de uma leitura relevante, que consiga instigar neles uma percepção crítica e transformadora da realidade em que estão inseridos.

Para isso, é necessário entender o processo de leitura na educação, além de fundamental considerar seu significado e suas contribuições na formação de um leitor reflexivo. De acordo com Martins (2005, p. 23), “ler é compreender o mundo, sendo igualmente uma maneira de alcançar a autonomia, de não ler pelos olhos dos outros”. Essa declaração ressalta que ler é um gesto de empoderamento. A partir dela, o indivíduo assimilava novos conhecimentos, forma sua visão de mundo própria e não é mais apenas um reproduzidor de conceitos de outrem.

Desse modo, Solé (2024), caracteriza a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto com o objetivo de alcançar um propósito ou finalidade. A leitura é, assim, uma atividade dinâmica, onde o leitor utiliza seus conhecimentos anteriores, suas experiências e suas emoções para dar significado ao que lê. A leitura não é um processo passivo; ao contrário, requer do leitor uma atitude ativa, investigativa e envolvente, possibilitando que ele faça ligações entre o texto e a realidade.

Nesse sentido, Bakhtin (2011), enfatiza que todo ato da fala acontece numa relação dialógica com o outro, e isso inclui a leitura, considerada um ato de interação entre vozes diversas que se encontram no texto. Ao ler, o sujeito dialoga formalmente com o discurso do outro, tendo assim seu olhar atingido. A leitura, por conseguinte, se dá sempre como um ato social, atravessado por valores e ideologias.

Ampliando essa ideia, Orlandi (2005), defende que ler é um gesto de interpretação, no qual o leitor vai construindo sentidos a partir da materialidade linguística do texto, em articulação com suas formações ideológicas. Não é apenas entender palavras, mas sim produzir significados avançados pela relação entre texto, sujeito e contexto. Ocorre múltiplos sentidos em leitura, sendo atravessada por processos históricos e sociais.

Para desenvolver leitores críticos, mesmo no Ensino Médio, é essencial realizar uma transformação qualitativa. A leitura deve ter um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecida como um valioso instrumento de desenvolvimento humano (Fleck, 2019). Essa valorização envolve superar a perspectiva tradicional de ensino, que foca na memorização e na reprodução de conteúdos, e adotar uma abordagem pedagógica construtivista, que reconhece a reflexão como crucial para uma aprendizagem significativa.

O incentivo à leitura entre os jovens não ocorre apenas pela percepção de sua relevância, mas também por diversas motivações que incluem interesses pessoais, identificação com os

materiais e a alegria da descoberta. Assim, estratégias de ensino eficazes precisam levar em conta essas características individuais e situacionais, para que a leitura se transforme em um hábito agradável e significativo na vida dos alunos.

Além disso, é relevante observar que muitos alunos, apesar de estarem alfabetizados, ainda têm dificuldades para interpretar e compreender criticamente os textos. Essa situação provoca um debate sobre o analfabetismo funcional, principalmente no cenário do Ensino Médio. É preciso indagar: até que nível esses alunos, tidos como alfabetizados, conseguem empregar a leitura de maneira prática em suas vidas diárias? Refletir acerca dessa questão é crucial para reavaliar práticas educativas e assegurar uma formação mais consistente.

Desse modo, o hábito de ler deve ser alimentado desde a infância e constantemente reforçado durante a jornada educacional. À escola cabe a responsabilidade de incentivar, intermediar e proporcionar condições para que a leitura seja percebida não como uma imposição, mas como um recurso de empoderamento, manifestação e transformação tanto pessoais quanto social (Santos *et al.*, 2019). O leitor, ao cultivar esse interesse, não só adquire novos conhecimentos, mas também começa a entender seu ambiente, sua função na sociedade e a imaginar futuros com maior consciência e independência.

Fica claro que desenvolver leitores críticos e autônomos demanda mais do que apenas o ensino da decodificação de palavras; exige um esforço constante de incentivo, reflexão e construção de significado. Entretanto, mesmo entre alunos do Ensino Médio, segundo Colello (2012), nota-se que muitos não conseguem interpretar corretamente o que leem, evidenciando uma falha alarmante entre a alfabetização formal e a habilidade real de entender e usar o conhecimento em várias situações. Essa situação nos leva a abordar um fenômeno cada vez mais comum nas escolas brasileiras, o analfabetismo funcional.

### **1.3 Alfabetismo e Analfabetismo**

Discutir alfabetismo e analfabetismo talvez seja uma questão delicada, mas absolutamente vital quando falamos sobre educação no Brasil. No final, ensinar a uma pessoa apenas unir letras em palavras não é suficiente, isso é apenas o começo. O grande desafio é garantir que essas pessoas consigam ler e compreender o que leram, aplicá-lo no cotidiano e tomar suas decisões informadas a partir daquilo que leram. É nesse momento que se revela a diferença entre ser alfabetizado e ser alfabetizado funcionalmente.

Como enfatiza Freire (2021), ensinar a ler e escrever não pode ser um ato mecânico, mas sim um gesto de libertação, esse gesto deve possibilitar ao aluno a compreensão crítica da

sua realidade e a capacidade de intervir nela. Assim, a alfabetização não deve restringir-se ao domínio da leitura e da escrita, porém dentro de uma perspectiva de significação em torno dessas habilidades.

Em contraste, o analfabetismo funcional é uma realidade persistente em várias regiões do país. De acordo com o Instituto Paulo Montenegro (2018), ainda que entre aqueles que frequentaram a escola estejam incluídos brasileiros que não são capazes de decifrar textos ou resolver cálculos matemáticos simples, são consideradas alfabetizadas em um sentido restrito, mas funcionalmente analfabetas segundo as condições de uso de suas habilidades em tarefas do dia a dia. Matos, Sousa Matos e Alves (2021) vão falar sobre isso quando mencionam que

o analfabetismo funcional está presente quando esses alunos, mesmo após nove anos de escolarização, apresentam dificuldades em buscar e encontrar informações, compreender, avaliá-las e organizá-las de modo a apreender, resolver problemas, tomar decisões, não só no contexto escolar como em casa, em todo lugar (Matos; Sousa Matos; Alves, 2021, p. 32).

Essa incapacidade de aplicar habilidades básicas de leitura e escrita na prática diária, demonstra as limitações que afetam não só o desempenho escolar, mas a sua realidade fora da escola, trazendo impactos para toda sua vida. Tal situação impacta fortemente a cidadania e o progresso da nação. Uma população que não tem elevado o nível de alfabetização enfrenta dificuldades para acrescentar às políticas públicas, entender contratos, usar as tecnologias ou fazer opções informadas, ou seja, tomar decisões com base em conhecimento, análise crítica e compreensão das possíveis consequências. Como evidencia Ribeiro (2003), ao referir o tema do analfabetismo funcional, como ausência de um letramento funcional<sup>1</sup> correspondente à uma forma de exclusão, que perpetua as desigualdades sociais e constrange o exercício pleno da cidadania.

A erradicação do analfabetismo e a construção rumo a um verdadeiro letramento funcional constituem objetivos centrais das políticas educacionais. Destinar recursos para a formação continuada de educadoras e educadores, para a qualidade do ensino fundamental, e para a promoção da leitura crítica são providências de mais relevância para transformar o cenário atual.

Nesse contexto, investir na prática de leitura articulada ao ensino de aspectos gramaticais, de forma significativa e contextualizada, representa uma alternativa eficaz no enfrentamento ao analfabetismo funcional. Quando a leitura é compreendida como uma prática

---

<sup>1</sup> Letramento funcional é a capacidade de uma pessoa usar a leitura, a escrita e o cálculo básico de forma prática e eficaz no cotidiano, para resolver problemas, compreender informações e tomar decisões com autonomia.

social e crítica, e não apenas como decodificação de palavras, o trabalho com a gramática deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio de ampliar a compreensão dos textos e das realidades que eles representam. A Gramática Discursivo-Funcional, por exemplo, possibilita ao leitor reconhecer intencionalidades, modos de organização do discurso e recursos linguísticos que constroem sentido, favorecendo a formação de sujeitos mais autônomos, reflexivos e aptos a participar ativamente da sociedade letrada. Assim, a integração entre leitura e gramática torna-se um caminho promissor para garantir uma educação linguística de qualidade e socialmente transformadora.

## **2 GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA**

Diferente da gramática que descreve o uso da língua ou da gramática normativa, que se ocupa da correção formal da língua, a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) ocupa-se em compreender como os elementos linguísticos agem nos textos de maneira a trazer o significado. Para Travaglia (2009), a gramática deve ser ensinada a partir do texto, como um conjunto de instrumentos que possibilitem ao aluno interpretar e produzir discursos adequados a suas intenções. Dessa forma, a leitura não é mais uma atividade passiva de decodificação e passa a ser uma atividade ativa de construção de sentidos.

A Gramática Discursivo-Funcional, ao articular as estruturas linguísticas com as condições de produção textual, facilita a interpretação aos aspectos como progressão temática, coesão, modalização e construção de vozes do discurso. Isso amplia no leitor a competência para perceber as sutilezas, as intenções e as táticas discursivas, indispensáveis para a alfabetização crítica. Segundo Kleiman (1995), ler é uma atividade social e interpretativa que exige do leitor conhecimentos linguísticos e discursivos e a capacidade de estabelecer relações entre o texto e seu contexto de produção e recepção.

### **2.1 Gramática Discursivo-Funcional**

A GDF é uma concepção que pensa a língua como um sistema comunicativo que se orienta da língua numa situação social efetiva, ao contrário da gramática normativa que trata apenas de regras e correções, esta interessa-se mais em saber como os falantes da língua a utilizam em busca de significados nas situações interacionais concretas, e deriva de fundamentos da Linguística Funcional, notadamente da abordagem de Halliday (2013), que entende a língua como forma de construir significados sociais, culturais e ideológicos.

Além disso, ela representa uma mudança do ensino habitual da gramática normativa clássica, com uma ênfase no emprego da língua, no uso da língua nas condições da comunicação, e caracteriza a linguagem como uma prática social a partir da qual as estruturas gramaticais são selecionadas de acordo com as intenções comunicativas, com as interações entre os falantes e com as particularidades do texto (Garcia; Câmara, 2019). Nesse âmbito, a leitura como prática de inteligência transforma-se em um espaço específico para o emprego dessa gramática que dá ênfase ao uso e ao contexto.

Para Neves (2019), a Gramática Discursivo-Funcional é uma descrição da operação da língua, por meio de textos e discursos autênticos, onde as estruturas que se obtêm são escolhidas

em função de objetivos comunicativos, de interlocutor e do contexto, demonstrando que os usos da língua são variáveis, decorrentes das necessidades dos sujeitos que falam da mesma maneira que eles procuram significar. Sob esta luz, a gramática devendo ser vista como sistema normativo rígido para tornar-se um instrumento de comunicação social.

Assim, a GDF é relevante ao ensino da língua portuguesa, pois promove a perspectiva de uma linguagem mais contextualizada, crítica e prática. Com a junção da análise gramatical à leitura e produção de textos, essa proposta resulta na formação de competências comunicativas mais aperfeiçoadas, permitindo que os alunos se tornem mais aptos a lidar com os diferentes tipos textuais e os diferentes contexto de uso da língua. Assim, o ensino da gramática não é mais um objetivo final em si mesmo, mas um caminho para formar leitores e redatores críticos, conscientes e socialmente responsáveis.

Inserir esse modelo teórico-metodológico nas práticas de leitura é uma estratégia educativa que auxilia, não apenas na interpretação de textos, mas, também, na formação de sujeitos para atuarem criticamente nas diversas esferas da vida social. Esta proposta propõe ao professor romper com o ensino tradicional da gramática e adotar uma visão mais reflexiva, pragmática e conectada com a realidade da linguagem.

### 2.1.1 Características

Dentre as principais características da GDF, ressalta-se a importância da funcionalidade da língua. Isso significa que os elementos gramaticais não são apresentados de maneira isolada, mas sempre em conexão com o texto e os efeitos de significação que geram. A linguagem é considerada um recurso com várias funções, servindo à função interpessoal (relacionamentos entre os interlocutores), ideacional (conteúdo da mensagem) e textual (estrutura do discurso), (Halliday, 2013).

Outra característica relevante é a ênfase no contexto. A gramática somente pode ser entendida dentro do contexto em que a frase é gerada. Isso envolve levar em conta os envolvidos na comunicação, o tipo de texto, a intenção de quem comunica e o meio em que se apresenta. Conforme destaca Travaglia (2009), a gramática deve ser apresentada como um recurso para criar e entender textos, não como um objetivo em si.

Ademais, esta metodologia é apoiada na realização de um trabalho com tipos textuais, que dá sentido e favorece uma inter-relação entre a leitura, a produção de texto e a análise da linguagem. Isso colabora no desenvolvimento de leitores e escritores, que conseguem localizar e utilizar recursos linguísticos com intencionalidade e competência.

Compreender as peculiaridades da Gramática Discursivo-Funcional torna possível repensar a gramática na escola, tendo uma metodologia mais global, contextual e significativa. Ponderando sobre os elementos de linguagem como formas de apropriação de sentido no texto, essa linha de trabalho garante a melhoria da competência comunicativa dos alunos, tornando-os mais críticos e tomados de consciência do uso da linguagem na convivência social. O aprendizado da gramática, portanto, torna-se menos automático e passa a corresponder ao sentido prático e educativo no processo de ensino-aprendizagem.

### 2.1.2 A Gramática como Instrumento de Leitura

Segundo Neves (2019), o ensino da gramática deveria dar ênfase ao funcionamento da língua em práticas discursivas, e não em um conjunto de regras que não estão relacionadas. Esse ensino situado colabora diretamente na formação de leitores mais críticos e significativos, que lhes permite perceber como as escolhas linguísticas afetam as interpretações. Com base nisso, Vivian (2022) apresenta que

a corrente teórica funcionalista apresenta uma visão de linguagem não autônoma, uma vez que não se atém apenas à estrutura linguística, mas considera também a relação existente entre forma e uso. Sendo assim, a concepção de linguagem adotada é a de que a forma da estrutura linguística se modifica em decorrência da função que desempenha, de modo a atender as necessidades comunicativas do falante (Vivian, 2022, p. 32).

Essa proposta é competente, pois promove a aproximação do aluno com o texto autêntico, possibilitando que ele perceba a língua em ação, bem como os efeitos de sentido proporcionados por diferentes estruturas textuais. Nesse sentido, Koch e Elias (2009), afirmam que ler não é apenas extrair informações do texto, mas interagir com ele, construindo sentidos a partir das pistas linguísticas, dos conhecimentos prévios e do contexto de produção e recepção. Logo, um trabalho gramatical que desconsidere esses aspectos tende a formar leitores limitados à compreensão superficial.

Travaglia (2009), também reforça que a gramática, quando dissociada da leitura e da escrita, perde seu valor formativo. Para ele, é preciso ensinar a gramática como instrumento de interpretação e produção textual, capaz de revelar como os sentidos são construídos nas práticas sociais de linguagem. Essa articulação permite aos estudantes compreenderem os efeitos de sentido produzidos por diferentes escolhas linguísticas, tornando-se leitores mais críticos e conscientes.

Além disso, Rojo (2012), destaca que o ensino de língua portuguesa precisa promover a competência de leitura em múltiplas linguagens e gêneros, principalmente em uma sociedade marcada por textualidades digitais, multimodais e diversas. A leitura, assim, deve ser vista como uma prática social que envolve posicionamento crítico, interpretação e uso estratégico da linguagem, dimensões que o ensino tradicional da gramática, centrado apenas na norma, muitas vezes negligencia.

Portanto, compreender os níveis de leitura implica reconhecer que a competência leitora vai além da decodificação, envolvendo o domínio de estratégias cognitivas, textuais e discursivas que permitam ao sujeito compreender, analisar, avaliar e transformar os discursos que circulam socialmente. Inserir a gramática nesse processo, por meio de uma abordagem discursivo-funcional, é uma estratégia potente para formar leitores autônomos, capazes de interpretar criticamente os textos e de se posicionar de forma reflexiva no mundo.

## **2.2 Práticas leitoras numa abordagem funcional**

As práticas de leitura têm uma função primordial na formação de um sujeito crítico e atuante, especialmente no ambiente educacional brasileiro. Cada vez se faz mais necessária a revisão das metodologias empregadas, incorporando métodos que apliquem não apenas o trabalho técnico da leitura, mas a sua compreensão como prática social e discursiva. Dentro deste plano, a abordagem funcional da linguagem ajuda consideravelmente a transformar a sala de aula em um ambiente de reflexão e construção de significados, onde a leitura é considerada como ação importante localizada em contextos autênticos de uso da língua.

Para Halliday (2013), a leitura realiza-se não unicamente como um acesso a certo conhecimento, mas, entre outras, à compreensão de intenções, análise de posições, produção de significados, colocação em contornos de diferentes contextos sociais, culturais e ideológicos. Este ponto de vista troca o enfoque do ensino da leitura: ao invés de mera decodificação, vai para a produção.

Nesse sentido, o nível interpessoal da linguagem, uma das três metafunções propostas por Halliday (2013), assume papel essencial na leitura crítica. Ele diz respeito às relações entre os interlocutores, às intenções comunicativas e às posições assumidas no texto. Quando o leitor é capaz de identificar os modalizadores, os verbos no modo imperativo ou as marcas de subjetividade, ele compreende como o autor se posiciona diante do conteúdo, como constrói vínculos com o leitor e como tenta persuadi-lo.

O nível interpessoal é o responsável por modelar a interação entre os participantes de um ato comunicativo, o que na leitura significa perceber os vínculos sociais e ideológicos implícitos nos textos (Halliday; Hasan, 2013). Complementando esse processo de análise, destaca-se o nível representacional da linguagem, também conhecido como metafunção ideacional. Esse nível está relacionado à representação do mundo nas estruturas linguísticas, ou seja, como os textos constroem e organizam experiências, eventos, ações, participantes e circunstâncias.

Segundo Halliday e Matthiessen (2013), compreender o nível representacional implica analisar como as ideias e eventos são apresentados nos textos, quem faz o quê, quando, onde e por quê, possibilitando ao leitor perceber as escolhas que o autor faz para representar a realidade. Nesse nível, o leitor desenvolve a capacidade de entender os conteúdos temáticos e identificar os papéis sociais atribuídos aos sujeitos e objetos nos discursos. Dessa forma, a leitura deixa de ser apenas interpretação textual e passa a envolver também a compreensão crítica das representações de mundo veiculadas nas narrativas, argumentações e descrições.

Ademais, é necessário ter em mente que as práticas de leitura devem ser diversas, envolvendo diferentes tipos textuais, objetivos de leitura. A leitura literal corresponde à capacidade de localizar informações explícitas contidas em um texto, ou seja, aquilo que está diretamente dito. Já a leitura inferencial exige que o leitor vá além do que está escrito, deduzindo significados implícitos a partir de indícios contextuais, estruturais ou linguísticos, o que demanda maior habilidade de interpretação. Por fim, a leitura crítica permite ao leitor analisar a intenção comunicativa do autor, questionar a veracidade das informações, identificar possíveis manipulações discursivas e compreender os valores ideológicos subjacentes ao texto.

No nível interpessoal, a leitura crítica também se torna possível porque o leitor desenvolve sensibilidade para perceber não apenas o que é dito, mas como é dito, e com que efeito discursivo. Isso se alinha à proposta da Gramática Discursivo-Funcional, que enfatiza que cada escolha linguística é significativa e tem implicações nas relações entre autor e leitor (Travaglia, 2009).

Nesse sentido, o papel do professor torna-se essencial. Ao incorporar esses níveis de leitura em uma metodologia funcional, o educador não apenas ensina a decodificar palavras, mas desenvolve no aluno a competência de se tornar um leitor ativo, reflexivo e autônomo. Isso significa estimular a capacidade de inspecionar os textos em múltiplas camadas, aquilo que eles dizem, o que deixam de dizer, o que sugerem ou até mesmo o que tentam esconder. Trata-se de formar sujeitos críticos, que compreendem o texto como construção social e ideológica, e que são capazes de fazer uso da leitura como instrumento de transformação pessoal e social.

Segundo Kleiman (1995), ler criticamente envolve não só decodificação, mas também a mobilização de conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais por parte do leitor. Isso quer dizer que ler criticamente é também um exercício de cidadania, pois envolve refletir sobre o que se lê, posicionar-se em relação ao texto e compreender os efeitos do texto no leitor e na sociedade. A escola, assim, deve ficar comprometida a formar leitores competentes e críticos que consigam navegar pelos diferentes discursos que permeiam a sociedade moderna, como notícias, anúncios, discursos políticos, materiais digitais e acadêmicos. Com esse objetivo, a leitura possui a finalidade social, como apontam Oliveira, Tinoco e Santos (2014) de fazer com que os alunos modifiquem suas

percepções sobre leitura e principalmente a partir do contato com as práticas e eventos de letramento. É desse modo que a ação coletiva e os projetos também podem aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida concreta, trazendo como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e de suas práticas (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 16).

Ao entenderem que a leitura tem um papel social, os alunos passam a compreendê-la como um processo reflexivo da realidade ao qual vive e a participação em ações coletivas e projetos contribui para a compreensão desse aprendizado, integrando a escola às vivências da comunidade e promovendo a valorização das práticas escolares dentro e fora dela.

Na prática educacional, a abordagem da leitura com função prepara-se por meio de ações efetivas e atividades que incluem a análise de textos verídicos, como as notícias, os artigos de opinião, os memes, os quadrinhos, entre outros gêneros multimodais e variados tipos de gêneros diferentes (Magalhães, 2021). A partir da análise da maneira que o autor articula suas ideias, do modo que o autor organiza seus argumentos e do modo que o autor constrói sua credibilidade, o aluno vai aperfeiçoar suas habilidades linguísticas e discursivas necessárias para fazer uma leitura crítica do mundo. Essas atividades também possibilitam o trabalho interdisciplinar e se relacionam com outras áreas do saber, incrementando o processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar como o autor articula suas ideias, organiza seus argumentos, faz uso de recursos linguísticos e constrói sua credibilidade (*ethos*), os estudantes desenvolvem competências essenciais à leitura crítica. Esse processo estimula o aprimoramento das habilidades linguísticas e discursivas, como a interpretação, a argumentação, a síntese e a avaliação da intencionalidade discursiva, capacitando os alunos a reconhecerem posicionamentos ideológicos e estratégias de persuasão presentes nos textos.

As práticas de leitura na abordagem funcional são para além da mera compreensão do texto, no sentido de aumentar a capacidade de interação e a capacidade de resiliência do

indivíduo. Podemos falar que a interpretação, nesta concepção, vai para além da interpretação como habilidade técnica e a insere na sua globalidade, no processo da ação, a reflexão e a mudança social. O papel do professor, no cenário, é o de articular o processo da leitura, por meio de estratégias, que incrementarão tanto o pensamento crítico como a sensibilidade da linguagem do aluno.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia de estudo adotada se caracterizou por uma abordagem qualitativa. Segundo Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa direciona a interpretação dos significados às experiências dos sujeitos pesquisados, sendo adequada aos contextos de estudos no campo da educação. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das percepções, vivências e práticas dos participantes, valorizando o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Quanto à natureza da pesquisa, configura-se como um estudo de caso, que, segundo Silveira e Córdova (2009), permite uma observação mais detalhada das práticas e mudanças ocorridas dentro do processo investigativo, descrevendo as características de determinado grupo ou fenômeno. Esse tipo de estudo é particularmente útil quando se busca compreender um contexto específico em profundidade, possibilitando a análise de múltiplas dimensões de um mesmo fenômeno a partir de diferentes fontes de evidência.

Quanto aos objetivos se configura como descritiva e exploratória, buscando uma compreensão aprofundada de um fenômeno educacional específico: as atribuições da Gramática Discursivo-Funcional em práticas de leitura no Ensino Médio. A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Ela é especialmente útil quando o tema ainda é pouco conhecido ou carece de definições claras (Gil, 2008).

Para Yin (2001), o estudo de caso busca a investigação que exige análises mais contextualizadas de eventos contemporâneos dentro de um contexto real. Nesse sentido, este estudo foi realizado envolvendo um grupo de 10(dez) estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino de São João dos Patos-MA, que foram selecionados conforme os critérios de acessibilidade e disponibilidade.

A pesquisa foi realizada no município de São João dos Patos, situado no interior do estado do Maranhão. O estudo teve como campo uma escola da Rede Estadual de Ensino, dedicada exclusivamente à oferta do Ensino Médio, não abrangendo turmas do Ensino Fundamental. A unidade escolar funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo este último direcionado tanto ao Ensino Médio regular quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição dispõe de uma biblioteca com acervo acessível para consulta, leitura e empréstimo, contribuindo para o incentivo à prática leitora entre os estudantes. Apesar de não contar com um laboratório de informática, a escola possui uma midiateca, espaço

multifuncional utilizado para reuniões escolares e também para o funcionamento de uma turma do 3º ano do Ensino Médio no turno matutino.

O corpo docente é composto majoritariamente por professores com formação em nível superior e especialização. Além disso, parte dos docentes encontra-se em processo de formação continuada, cursando mestrado, o que evidencia o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino. Essa qualificação acadêmica contribui diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, refletindo-se em abordagens mais críticas, atualizadas e sensíveis às necessidades dos alunos.

Todas as salas de aula são climatizadas, proporcionando um ambiente confortável e propício à aprendizagem. A escola também oferece lanche aos alunos, iniciativa que contribui para garantir melhores condições de permanência, engajamento e participação nas atividades escolares. Essas condições estruturais e assistenciais demonstram o esforço da instituição em promover um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo a importância de fatores físicos e nutricionais no processo educativo.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), respeitando os princípios éticos exigidos para estudos com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), enquanto seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação na pesquisa.

Para a obtenção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: inicialmente, um teste diagnóstico com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso da gramática em práticas de leitura; em seguida, um trabalho de intervenção, por meio de oficinas que exploraram os princípios da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) em práticas de leitura de variados tipos textuais; e, por fim, um teste final, destinado a avaliar as mudanças ocorridas, ou não, após a intervenção.

O processo de coleta e exploração dos dados também se deu por meio de observações sistemáticas, registradas em um diário de pesquisa, durante as oficinas. Esse instrumento permitiu anotar comportamentos, interações, reações e demais aspectos relevantes para o estudo, de forma descritiva e reflexiva. As anotações contribuíram para a construção de uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos observados, permitindo captar nuances do cotidiano pedagógico que muitas vezes escapam aos instrumentos tradicionais de pesquisa. Além disso, o diário de pesquisa funcionou como uma ferramenta de apoio à análise, favorecendo o cruzamento das informações obtidas com outros dados e possibilitando a elaboração de interpretações mais coerentes com a realidade estudada.

A análise de dados foi orientada por categorias pré-definidas: (i) os níveis interpessoal e representacional da competência leitora dos participantes, conforme proposto por Halliday e Hasan (2013), que destacam a importância desses níveis para a construção de sentido nos textos; e (ii) os desafios e limitações enfrentados na implementação da GDF no ambiente escolar, em consonância com os apontamentos de Travaglia (2009), que discute a dificuldade de integrar a gramática ao ensino de leitura de forma funcional e significativa.

Os riscos decorrentes da participação dos menores na pesquisa foram considerados mínimos, envolvendo possíveis desconfortos com a exposição dos dados, diferenças de compreensão entre os participantes, ou aborrecimento ao responder os instrumentos aplicados. Para mitigar esses riscos, foi assegurado que a identidade dos participantes seria preservada por meio da anonimização dos dados, utilizando-se identificações codificadas (P1, P2, P3, etc.), e que as informações seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Também foi garantido um ambiente reservado e confortável para a realização das atividades, além da liberdade de recusa em participar ou responder qualquer parte do questionário.

Os benefícios da participação incluem o aperfeiçoamento das competências de leitura e comunicação, contribuindo para um desempenho escolar mais positivo, o desenvolvimento da leitura crítica, a aprendizagem mais significativa e a motivação para o estudo da gramática. Todos os dados coletados serão armazenados de forma segura e mantidos sob guarda pelo período mínimo de cinco anos, conforme as normas éticas vigentes. Após esse período serão descartados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O teste diagnóstico foi realizado como primeira etapa coleta de dados com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos 10 participantes. O teste foi estruturado em cinco questões, duas abertas e três fechadas que envolviam a leitura de diferentes tipos textuais. Os itens avaliaram a capacidade de identificar estruturas típicas do gênero ou situação comunicativa, reconhecer marcas de modalização, processos verbais, elementos coesivos e intenções comunicativas.

Na segunda etapa, as oficinas ocorreram ao longo do mês de maio de 2025, em encontros diários no contraturno, realizados na midiateca da escola, 10(dez) encontros no total. A proposta das oficinas foi pautada nos princípios da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), com foco na leitura de textos autênticos que contemplavam diferentes tipos e linguagens: notícia real e *fake news* (tipos jornalístico-informativo-digitais), crônica e poema (tipos literários), receita e manual de jogo (tipos instrucionais), carta de reclamação e requerimento (tipos mais formais), documentário e *podcast* (orais e multimodais).

Essa diversidade visou proporcionar aos participantes a compreensão de como diferentes gêneros mobilizam recursos linguísticos específicos para atingir suas finalidades comunicativas (Marcuschi, 2008). Durante as oficinas, enfatizou-se aspectos como modalizadores, marcas de subjetividade, temporalidade, coesão, estrutura e contexto de produção, presentes no teste diagnóstico.

Na terceira etapa, foi aplicado o teste final com o objetivo de verificar possíveis avanços na compreensão e aplicação dos conhecimentos gramaticais em práticas de leitura, após a intervenção com base na Gramática Discursivo-Funcional. O teste manteve a estrutura do diagnóstico inicial, cinco questões envolvendo diferentes gêneros textuais, de modo a possibilitar a comparação entre os desempenhos dos participantes antes e depois das oficinas, por meio de questões abertas e fechadas. Além disso, buscou-se observar indícios de leitura mais crítica, percepção da função comunicativa dos textos e reconhecimento dos recursos linguísticos em função dos contextos de produção.

A seguir, uma discussão dos dados coletados durante os testes e oficinas. Essa discussão analítica foi organizada a partir de duas categorias, sendo a primeira categoria sobre o nível interpessoal e representacional dos participantes, que considera os usos linguísticos em sua função social e cognitiva, observando como os participantes constroem significados e relações por meio da linguagem. E a segunda as limitações da implementação da Gramática Discursivo-Funcional, que aborda os desafios enfrentados durante o processo de intervenção e

aprendizagem, destacando fatores estruturais, metodológicos e culturais que impactaram os resultados obtidos.

#### 4.1 Nível interpessoal e representacional dos participantes

Esta categoria, nível interpessoal e representacional dos participantes, considera os usos linguísticos em sua função social e cognitiva. Refere-se às formas como os interlocutores estabelecem relações e constroem significados por meio da linguagem, levando em conta a intenção comunicativa, a relação entre os participantes da interação e os elementos discursivos que contribuem para a representação do mundo.

##### 4.1.1 Textos informativos e digitais

Os dados iniciais, obtidos no teste diagnóstico, revelaram dificuldades significativas, no qual grande parte dos participantes reconhecia apenas a superfície textual: sabiam apontar o título de uma notícia, mas não conseguiam explicar a função dessas estruturas ou como elas se articulam na construção de sentidos. Essa limitação é descrita por Koch e Elias (2009), que aponta que a maioria dos participantes pratica uma leitura voltada à decodificação, ignorando aspectos discursivos mais profundos, como a relação entre texto e contexto.

As questões 1 e 2 do teste diagnóstico relevaram a ausência de interpretação efetiva dos textos que foram apresentados aos participantes da pesquisa. No caso de notícia real e *fake news*, por exemplo, a maioria dos participantes não notava diferenças na forma como a informação era apresentada. Dado que se confirmou nas oficinas 1 e 2 de intervenção, quando uma notícia real e uma notícia *fake* foram apresentadas. Durante as oficinas, a leitura dos participantes se mostrou centrada em extrair “fatos” e não em avaliar, por meio da linguagem utilizada nesse tipo de texto, a credibilidade das informações. Como pode ser observada nas falas dos participantes durante a oficina.

*P1: A notícia não devia ser só fato? Não tem opinião! A notícia fake é difícil perceber a incoerência!*

*P2: Mas porque a gente tem que analisar esse tipo de texto?*

*P3: Isso muda alguma coisa (verbo) no que o texto que dizer?*

*P5: Como se percebe que a notícia é falsa? Eu não consigo.*

Essas falas evidenciam uma visão limitada da linguagem, fortemente ligada a uma concepção tradicional de leitura, centrada na informação explícita. A fala de P3, em especial, é significativa dentro da perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional. Quando o aluno questiona “Isso muda alguma coisa (verbo) no que o texto quer dizer?”, ele revela, mesmo que inconscientemente, uma inquietação relacionada à relação entre forma e sentido, que é justamente um dos pilares da GDF. Nessa abordagem, a escolha de tempos verbais, modos e modalizadores (como os verbos que expressam dúvida, certeza, obrigação etc.) está diretamente ligada à construção de sentidos e à intenção do enunciador. Ou seja, sim: o uso de determinados verbos muda significativamente a forma como a mensagem é interpretada, o que mostra que o questionamento de P3 abre uma porta importante para o trabalho reflexivo com a linguagem em uso.

No teste final, observou-se um avanço importante nesse aspecto. Alguns participantes passaram a destacar expressões que indicavam exagero, julgamento ou ironia em notícias falsas. Por exemplo, um aluno (P7) respondeu à questão sobre *fake news* dizendo: “A notícia falsa usa palavras que tentam convencer, como 'com certeza', 'é óbvio que', e isso mostra que tem opinião do autor, não só fato.” Já outro participante (P3, o mesmo que havia feito a pergunta anterior), escreveu: “O jeito que os verbos são usados mostra se a notícia quer informar ou influenciar. Quando é tudo no futuro e com certeza demais, parece que é para manipular”.

Essas respostas evidenciam uma ampliação da competência leitora, com base em uma leitura mais crítica e funcional dos textos, conforme os pressupostos da GDF. O que antes era uma dúvida sobre a função do verbo, torna-se, após a intervenção, um reconhecimento de sua importância na construção do sentido e da intenção comunicativa. Como afirma Marques (2021), ao compreender a linguagem como ação, o leitor é levado a interpretar o texto não apenas pelo que diz, mas pelo que faz com o que diz, exatamente o tipo de leitura promovido pela Gramática Discursivo-Funcional.

#### 4.1.2 textos literários

Os textos literários, crônica e poema, trabalhados nas oficinas mostraram que a dificuldade era ainda mais acentuada, conforme observações registradas em diário de pesquisa durante as oficinas 3 e 4. Os participantes tendiam a ignorar os recursos expressivos e simbólicos, tratando esses textos como narrativas simples. Muitos não reconheciam o tom irônico da crônica ou a subjetividade do poema, aspectos que, segundo Candido (1993), a literatura deve ser lida como um sistema de significações, no qual a forma e o conteúdo se

articulam de maneira indissociável. Assim, desconsiderar os elementos simbólicos e estilísticos compromete a apreensão plena da obra, pois a literatura, segundo ele, é antes de tudo um exercício de sensibilidade, interpretação e humanização, capaz de revelar camadas mais profundas da experiência humana. Como pode ser observado nas falas dos alunos durante a oficina.

*P2: Essa crônica, isso aconteceu mesmo ou é só invenção?*

*P6: O texto (crônica) parece ser meio uma brincadeira.*

Essas falas revelam uma leitura literal, centrada na veracidade dos fatos e na função referencial da linguagem. Na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (Halliday; Hasan, 2013), essa limitação indica que os alunos ainda não acessavam plenamente o nível interpessoal da linguagem, onde se constroem relações entre autor e leitor, e onde recursos como a modalização, a subjetividade e a intencionalidade discursiva são fundamentais para interpretar sentidos não literais.

A dúvida de P2, por exemplo, expressa uma confusão entre os níveis representacional e ficcional do texto literário. Já a fala de P6, ao perceber que o texto “parece ser meio uma brincadeira”, ainda que em tom de surpresa, revela um indício inicial de percepção do tom irônico, um elemento fundamental da crônica. Nesse sentido, embora limitadas, essas observações sinalizam que os participantes estavam começando a entrar em contato com camadas mais profundas do texto, o que foi potencializado pelas oficinas.

No teste final, observou-se uma melhora significativa na abordagem dos textos literários. Parte dos participantes passou a identificar recursos expressivos com mais clareza. Um exemplo disso é a resposta de P6 à pergunta sobre o efeito de sentido produzido por uma crônica lida no teste final: “O autor usa exagero e brincadeira para criticar o comportamento das pessoas. Parece engraçado, mas tem uma crítica por trás.” Já em relação ao poema, P4 escreveu: “O texto é subjetivo, fala de sentimentos e tem ritmo. Não é só para entender, é para sentir também.”

Essas respostas mostram uma mudança importante no modo como os alunos passaram a se relacionar com os textos literários: não mais buscando apenas um conteúdo “real” ou “informativo”, mas compreendendo a dimensão simbólica, emocional e estética da linguagem. Isso está alinhado ao que propõe Travaglia (2009), quando defende que a leitura deve ir além da superfície textual e explorar as múltiplas possibilidades de sentido, construídas na interação entre linguagem, contexto e intencionalidade discursiva.

No entanto, ao longo das oficinas, houve avanço no reconhecimento de recursos expressivos, como figuras de linguagem, tom e intencionalidade, nesses dois gêneros. Ainda que muitos participantes apresentassem resistência, alguns passaram a perceber a ironia na crônica ou a musicalidade no poema, desenvolvendo uma leitura mais sensível e crítica, conforme defende Candido (1993), que a literatura é uma necessidade humana fundamental, pois possibilita ao leitor experimentar simbolicamente emoções, conflitos e reflexões que ampliam sua percepção de mundo de forma a observar como o sentido é construindo no discurso.

#### 4.1.3 textos instrucionais

Os textos instrucionais, receita e manual de jogo, presentes nas questões 3 e 4 do teste inicial, nas oficinas 5 e 6, no teste final e nos registros do diário de pesquisa, foi observado alguma familiaridade com a organização sequencial, mas ainda faltava compreensão da intencionalidade comunicativa. Observemos a fala de um dos participantes durante a oficina.

*P1: Esse texto é igual a do bolo?*

Ao buscar interação com o participante, foi possível concluir que, embora ele reconhecesse aspectos formais e de estrutura dos gêneros apresentados, ainda não compreendia plenamente as diferenças contextuais e comunicativas entre textos instrucionais de gêneros diferentes, o que reforça a necessidade de um trabalho mais aprofundado sobre a função dos recursos linguísticos e do uso social dos textos explorados.

Chamamos então a atenção para o uso de verbos no imperativo, conectores sequenciais e linguagem objetiva, a fim de que não apenas P1, mas todos os participantes compreendessem melhor cada situação comunicativa e como esses recursos linguísticos contribuem para o propósito comunicativo e a relação entre interlocutores.

No teste final, foi possível identificar progressos significativos na leitura dos textos instrucionais. Alguns participantes demonstraram compreender que esses textos não se limitam a uma sequência de ações, mas envolvem também uma intencionalidade comunicativa clara, voltada à orientação do leitor em contextos específicos. Esse avanço pode ser observado nas respostas de P1 e P4:

*P1: (Em resposta à questão sobre um manual de jogo): O texto usa verbo no imperativo para dar ordem, e também tem palavras que mostram a sequência do que fazer.*

*P4: (Ao analisar uma receita): O jeito de escrever é direto, sem enrolação. Isso ajuda a pessoa a entender o que tem que fazer, como um passo a passo.*

Essas respostas mostram que os alunos passaram a perceber a articulação entre a forma linguística e a função comunicativa do gênero, princípio fundamental da Gramática Discursivo-Funcional. Segundo Camelo *et al.* (2016), compreender essa relação é essencial para o desenvolvimento de uma leitura crítica e para uma produção textual mais consciente e eficaz, pois os usos linguísticos estão diretamente ligados às necessidades comunicativas dos interlocutores em contextos específicos.

O uso do modo imperativo, por exemplo, não é apenas uma escolha gramatical neutra, mas um recurso que expressa a função interpessoal da linguagem: indicar uma ação a ser realizada pelo interlocutor por meio de uso de conectores sequenciais (“Escolha”, “Avance”, “coloque”) que atua no nível textual, organizando o encadeamento lógico das informações, fundamental para a clareza da instrução que ultrapassa quanto ao seu contexto verbal, mas como um sequencial de ações.

A gramática deve ser ensinada a partir de sua funcionalidade no uso real da linguagem, permitindo que o aluno compreenda que as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas determinadas pelas intenções comunicativas e pelas condições de produção do texto (Marques, 2021). Ao reconhecer os recursos gramaticais como instrumentos de construção de sentido e não como regras descontextualizadas, os participantes passaram a realizar leituras mais conscientes e apropriadas aos diferentes gêneros.

#### 4.1.4 textos formais

A carta de reclamação foi trabalhada na oficina 7 e o requerimento na oficina 8, destacando as diferenças entre sua objetividade e impessoalidade e a subjetividade dos textos literários e informais, o que favoreceu a compreensão da adequação de recursos linguísticos mais formais à situação comunicativa.

No teste inicial, observou-se uma leitura superficial desses textos. A maioria dos participantes tratava a carta de reclamação como um relato pessoal ou desabafo emocional, ignorando a necessidade de um tom mais objetivo. Como exemplifica a fala de P6:

*P6: Na carta dá pra dizer o que a gente sente, tipo ‘eu fiquei com raiva’ ou ‘estou chateado’.*

Essa fala revela a falta de distinção entre os níveis de formalidade e de adequação linguística ao gênero. Segundo Sperança-Criscuolo (2014), esse tipo de texto exige que o escritor atue predominantemente no nível textual e interpessoal formal, em que a linguagem deve refletir distanciamento, clareza e propósito argumentativo. Ou seja, as escolhas linguísticas devem estar em conformidade com a relação entre interlocutores e com a função do texto na esfera pública ou institucional.

Durante as oficinas, essa compreensão foi sendo gradualmente construída por meio da análise comparativa entre textos formais e informais. No teste final, já se pôde observar avanços importantes. P6, que anteriormente utilizava marcas subjetivas e emocionais, respondeu:

***P6:** Na carta de reclamação, é importante explicar o problema com educação, usar palavras certas e pedir a solução, sem falar de raiva ou sentimento pessoal.*

***P8:** O requerimento usa uma linguagem mais séria e direta, com palavras como 'venho solicitar' e sem gírias. Tem que parecer profissional.*

Essas respostas mostram uma evolução no reconhecimento da função social e da intencionalidade discursiva dos textos. Segundo Nascimento (2022), a compreensão do funcionamento da gramática depende da percepção de como os elementos linguísticos são escolhidos conforme o objetivo comunicativo, o gênero e o contexto. Portanto, ao reconhecer que não se trata apenas de aplicar “regras”, mas de fazer escolhas adequadas à situação comunicativa, os alunos demonstraram apropriação dos princípios fundamentais da GDF.

#### 4.1.5 Textos orais e multimodais

Em relação aos documentários e *podcasts*, trabalhados nas oficinas 9 e 10, inicialmente houve estranhamento por parte dos alunos, pois eles não compreendiam essas produções com textos, como se pode perceber na fala de P3:

***P3:** Como fazer leitura de um vídeo ou de um podcast?*

Essa pergunta revela uma concepção tradicional de leitura, limitada apenas ao texto escrito, desconsiderando outras formas de linguagem, como os gêneros orais e multimodais. A indagação evidencia uma compreensão restrita da linguagem, vista apenas como representação

gráfica. O participante demonstra não reconhecer a função interpessoal da linguagem oral, ou seja, o papel das falas na construção de relações entre o locutor e o ouvinte.

Ele ainda não percebe que os textos orais também representam experiências comunicativas com condições de produção específicas, cujos sentidos são produzidos em contextos reais de comunicação. Então, discutimos com o grupo elementos como entonação, trilha sonora, pausas e expressividade oral, aproximando os participantes da realidade digital.

Coscarelli e Ribeiro (2005) argumentam que o conceito de leitura deve ser ampliado para além do texto escrito, incorporando outros modos de linguagem, como sons, imagens, movimento e voz, que compõem os chamados gêneros multimodais. Segundo as autoras, na cultura digital, é fundamental que a escola ensine os alunos a “ler” esses textos, ou seja, a compreender seus elementos constitutivos, entonação, pausas, trilha sonora, expressividade oral, edição e ritmo, pois todos esses aspectos contribuem para a construção de sentido. Esses textos multimodais não estavam presentes nos testes aplicados, mas foram trabalhados nas oficinas.

As oficinas demonstraram que, com mediação adequada, é possível transformar o ensino de gramática em um instrumento efetivo para o desenvolvimento de práticas de leitura mais significativas e críticas, em consonância com o que propõe Travaglia (2009). O autor defende que a gramática deve ser ensinada como uma ferramenta de construção de sentido, articulada ao uso real da linguagem em contextos diversos, e não como um conjunto de regras descontextualizadas.

Nesse sentido, os princípios da Gramática Discursivo-Funcional revelaram-se particularmente eficazes, pois integram as dimensões forma, função e sentido, permitindo que os alunos compreendam por que determinados recursos linguísticos são utilizados em diferentes gêneros e situações comunicativas. A abordagem funcional possibilitou que os participantes entendessem a gramática como prática social e discursiva, favorecendo o desenvolvimento de uma leitura mais sensível às intenções comunicativas, às relações interpessoais e aos contextos de produção dos textos.

A partir dessas constatações, foi possível delinear com mais clareza tanto as contribuições quanto as lacunas do processo formativo no que diz respeito à funcionalidade dos recursos gramaticais na ampliação da competência leitora dos estudantes do Ensino Médio. Entre as contribuições, destacam-se a maior consciência linguística por parte dos participantes, a capacidade de reconhecer elementos como modalizadores, estruturas coesivas e níveis de formalidade, além do avanço na leitura crítica de diferentes gêneros.

## 4.2 As limitações da implementação GDF

A realização das oficinas possibilitou observar como abordagens inovadoras no ensino de gramática podem impactar positivamente o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do Ensino Médio. Ao propor atividades que articulavam aspectos gramaticais à interpretação de textos autênticos e variados, buscou-se romper com práticas tradicionalmente centradas na memorização de regras e na classificação isolada de estruturas linguísticas. Os resultados indicam que, quando a gramática é tratada a partir de sua função comunicativa e inserida em situações reais de uso, torna-se uma ferramenta potente para ampliar a compreensão textual e promover o pensamento crítico.

Durante os encontros, os alunos foram instigados a refletir sobre as escolhas linguísticas presentes em diferentes gêneros discursivos, o que lhes permitiu perceber a gramática como elemento vivo da linguagem, com implicações diretas nos sentidos construídos nas interações verbais. A GDF, adotada como base teórica, favoreceu essa compreensão ao integrar forma, função e contexto, ampliando a capacidade dos estudantes de relacionar os recursos linguísticos aos efeitos de sentido pretendidos nos textos. Em vez de analisar frases soltas e artificiais, os alunos passaram a examinar o funcionamento da linguagem em situações concretas de comunicação, compreendendo, por exemplo, como modalizadores, tempos verbais ou conectivos podem expressar atitudes, posicionamentos e relações interpessoais.

Apesar desses avanços, é importante refletir sobre possíveis obstáculos que comprometam as atividades que são desenvolvidas dentro desse contexto da GDF. Peixoto (2019), destaca que um dos principais desafios se refere ao livro didático, cuja abordagem da gramática ainda segue modelos prescritivos e fragmentados. Tais materiais apresentam listas de regras e exercícios descontextualizados, com pouca ou nenhuma relação com os gêneros textuais efetivamente utilizados em práticas sociais. Essa limitação impõe dificuldades para o professor que deseja trabalhar com uma abordagem mais discursiva e reflexiva, exigindo adaptações constantes e, muitas vezes, improvisadas.

Outro fator relevante diz respeito à formação inicial dos professores, que muitas vezes não contempla perspectivas contemporâneas do ensino de gramática (Pinton; Silva, 2021). A ausência de preparo teórico e metodológico adequado para lidar com abordagens como a GDF resulta em insegurança, resistência e perpetuação de práticas tradicionais. Muitos docentes foram formados sob uma lógica estruturalista e, por isso, enfrentam dificuldades para romper com essa lógica em sua prática cotidiana, mesmo reconhecendo suas limitações (Cunha, 2005).

As condições estruturais da escola também interferem de forma direta no processo de ensino-aprendizagem (Silva; Souza, 2019). A inexistência de uma biblioteca acessível e atualizada, aliada à carência de recursos tecnológicos e pedagógicos, compromete a realização de atividades que exijam leitura, análise e interpretação de textos variados. Além disso, em muitos casos, o ambiente escolar não consegue suprir a ausência de estímulo à leitura no contexto familiar. É comum que os estudantes não possuam livros em casa, acesso à internet ou apoio de familiares que incentivem a prática leitora. Em situações mais críticas, há casos em que os pais são analfabetos ou enfrentam dificuldades educacionais que os impedem de acompanhar o desempenho escolar dos filhos.

Esses aspectos revelam que o ensino de gramática articulado à leitura exige não apenas mudanças metodológicas, mas também políticas públicas que garantam formação continuada de professores, investimento em infraestrutura escolar e valorização da leitura como prática social (Carmo, 2013). Os efeitos positivos observados durante as oficinas foram significativos. A partir das análises propostas, os alunos começaram a reconhecer elementos como estruturas coesivas, níveis de formalidade, marcas de subjetividade e outras categorias linguísticas que influenciam a construção de sentidos. A leitura passou a ser vista não como uma decodificação mecânica de palavras, mas como uma prática ativa de interpretação, crítica e posicionamento frente aos textos.

Foi possível delinear com mais clareza tanto as contribuições quanto as lacunas do processo formativo no que diz respeito à funcionalidade dos recursos gramaticais na ampliação da competência leitora dos estudantes do Ensino Médio. Entre as contribuições, destacam-se a maior consciência linguística por parte dos participantes, a capacidade de reconhecer elementos como modalizadores, estruturas coesivas e níveis de formalidade, além do avanço na leitura crítica de diferentes gêneros. Muitos alunos demonstraram maior capacidade de perceber como a linguagem se molda aos propósitos comunicativos e como certas escolhas linguísticas contribuem para reforçar ou suavizar posições enunciativas, demonstrando progressos significativos na interpretação de textos diversos.

No entanto, também ficaram evidentes desafios importantes, como a resistência inicial frente à abordagem funcional, a dificuldade com o vocabulário técnico e a limitação de tempo para aprofundar as análises discursivas. Esses obstáculos apontam para a necessidade de uma formação continuada mais robusta e de políticas educacionais que valorizem a prática docente comprometida com uma educação crítica e emancipatória. Ainda assim, os dados revelam que a articulação entre ensino de gramática e leitura contextualizada contribui não apenas para a melhoria da interpretação textual, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos e

reflexivos no uso da linguagem, aspecto central na proposta de uma educação linguística crítica e socialmente comprometida.

Portanto, os resultados da intervenção evidenciam que a mudança no ensino de gramática é não apenas possível, mas urgente e necessária. Para que tal mudança se consolide, é fundamental investir na formação docente, revisar criticamente os materiais didáticos adotados, e criar condições estruturais mínimas para que as práticas possam ser realizadas com qualidade. O ensino da língua portuguesa, centrado em práticas significativas de leitura e escrita, deve ser compreendido como uma ferramenta de cidadania, de inclusão e de transformação social. E, nesse contexto, a gramática deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de compreender e intervir no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar como a Gramática Discursivo-Funcional pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura mais funcionais e críticas entre alunos do Ensino Médio. Partindo da compreensão de que o ensino da gramática, historicamente, tem se pautado em abordagens prescritivas e descontextualizadas, a pesquisa procurou analisar alternativas que articulem o conhecimento gramatical ao uso real da linguagem, tendo como eixo central a leitura de textos diversos, representativos de diferentes esferas sociais.

Os resultados da pesquisa apontaram avanços significativos na competência leitora dos participantes. Observou-se, ao longo das oficinas, uma progressiva mudança na forma como os alunos interagem com os textos: deixaram de se concentrar apenas na decodificação literal da linguagem para buscar sentidos mais profundos, reconhecendo aspectos como modalização, intencionalidade discursiva, estratégias argumentativas e níveis de formalidade. Esse progresso foi especialmente visível nas análises de gêneros como crônica, carta de reclamação e notícias falsas, nos quais os participantes começaram a identificar os efeitos produzidos pelas escolhas linguísticas em diferentes contextos de uso.

Além disso, o estudo revelou que a GDF oferece uma base teórica sólida para o ensino de gramática articulado à leitura, ao integrar os níveis textual, interpessoal e representacional da linguagem. Essa articulação permite que o aluno compreenda que as estruturas gramaticais não são neutras ou arbitrárias, mas refletem intenções comunicativas, relações sociais e visões de mundo, sendo, portanto, elementos fundamentais para a leitura crítica. O trabalho com gêneros orais e multimodais, como *podcasts* e documentários, também contribuiu para ampliar a noção de leitura dos participantes, desafiando concepções tradicionais e incentivando uma compreensão mais abrangente do texto na cultura digital.

Foi refletido, também, a partir do aporte teórico de limitações que podem impactar na prática de aprendizagem dos alunos, como limitações estruturais e formativas que não podem ser ignoradas. A ausência de uma biblioteca funcional, a precariedade dos materiais didáticos, ainda centrados em modelos gramaticais tradicionais, e a carência de recursos tecnológicos, somando-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos em seus contextos familiares, como a falta de incentivo à leitura, a ausência de materiais básicos e, em alguns casos, o analfabetismo dos pais, também pode ser motivo que impactam na aprendizagem dos alunos

Outro aspecto importante se refere à formação docente para aplicar abordagens discursivas da gramática, o que compromete a continuidade de propostas como a aqui

apresentada. Sem formação adequada, o ensino tende a recair em práticas automatizadas, desvinculadas dos contextos reais de uso da linguagem, dificultando a construção de uma educação linguística significativa.

A Gramática Discursivo-Funcional pode, sim, contribuir de maneira efetiva para o fortalecimento da leitura crítica no Ensino Médio, desde que inserida em práticas mediadas, contextualizadas e comprometidas com a realidade dos alunos. O ensino da gramática, quando tratado como instrumento de leitura do mundo, ganha sentido e potência, promovendo não apenas o domínio da língua, mas a formação de sujeitos mais reflexivos, críticos e conscientes do papel da linguagem na sociedade.

Desse modo, este estudo reafirma a importância de repensar o ensino de língua portuguesa na escola pública, rompendo com paradigmas ultrapassados e investindo em propostas que coloquem o texto e sua função social no centro do processo formativo. A transformação do ensino da gramática passa, necessariamente, por uma transformação da prática docente, das condições escolares e das políticas educacionais, elementos que, articulados, podem garantir uma formação mais justa, crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. **Rev. Est. Ling., Belo Horizonte**, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28868>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2005.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Summus Editorial, 2012.

CARMO, Edileide da Silva Reis do. **Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual.** 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11021>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CAMELO, Antonio Carlos Bezerra *et al.* **O ensino de língua portuguesa: em pauta o processo de transposição didática do conceito de gênero do discurso para livros didáticos do ensino fundamental.** 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18275>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Penso Editora, 2021.

FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana**, v. 20, n. 2, p. 85-103, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/GilmeiFleck/publication/338286679\\_Ensino\\_de\\_literatura\\_e\\_a\\_formacao\\_do\\_leitor\\_literario\\_na\\_escola\\_dos\\_primeiros\\_passos\\_a\\_vida/links/64415838a2b8111552368e92/Ensino-de-literatura-e-a-formacao-do-leitor-literario-na-escola-dos-primeiros-passos-a-vida.pdf](https://www.researchgate.net/profile/GilmeiFleck/publication/338286679_Ensino_de_literatura_e_a_formacao_do_leitor_literario_na_escola_dos_primeiros_passos_a_vida/links/64415838a2b8111552368e92/Ensino-de-literatura-e-a-formacao-do-leitor-literario-na-escola-dos-primeiros-passos-a-vida.pdf). Acesso em: 30 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FERNANDES, Juliana Silva *et al.* **O ensino de gramática pela leitura: perspectivas e contradições.** 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/52860>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FREITAS, Martemizia Oliveira de *et al.* **A linguagem da internet e a produção textual em Língua Portuguesa:** uma investigação acerca da influência da linguagem virtual na escrita formal dos discentes do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Raimundo Cunha no município de Benjamin Constant-AM. 2023. Disponível em: <https://rii.ufam.edu.br/handle/prefix/6608>. Acesso em: 1 maio 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GARCIA, Talita Storti; CÂMARA, Aliana Lopes. Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada concessiva. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 21, n. 2, p. 171-190, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/160655>. Acesso em: 28 abr. 2025.

HALLIDAY, Michael Alexander; HASAN, Ruqaiya. **Linguagem, contexto e texto:** aspectos da semântica social. Campinas: Pontes, 2013.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar.** London: Routledge, 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2018.** Disponível em: <https://www.ipm.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2025.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: [https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277\\_1.pdf](https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf). Acesso em: 23 abr. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2008.

MAGALHÃES, Andressa Rodriguez. **Linguagem multimodal:** como essa tendência pode colaborar com a atratividade das aulas de língua portuguesa?. 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/8246>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MARQUES, Raimunda Iraneide Teixeira. **Proposta de ensino da modalização epistêmica na interpretação e produção de textos argumentativos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59987>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

MOLLICA, Maria Cecília; RONCARATI, Cláudia. Como a escola pode explicar erros gramaticais e inovações?. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Por que a escola não explica assim?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MATOS, Euzene Mendonça Barbosa; SOUSA MATOS, Benedito; ALVES, Francisco Regis Vieira. Analfabetismo funcional: reflexões sobre o desenvolvimento educacional no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 575-592, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1412>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

NASCIMENTO, Edileuza Santiago. **Gramática contextualizada: por que ainda encontra resistência?**. 2022. Disponível em: <http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4129>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Oliveira; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra Araújo A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PEZATTI, Erotilde Goreti; CAMACHO, Roberto Gomes. Uma análise discursivo-funcional da correção. Confluência: **Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, v. 32, p. 31-66, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9181578>. Acesso em: 1 maio 2025.

PEIXOTO, Karla Maria Marques. **Capacidades de linguagem e modelos de leitura mobilizados em livros didáticos de português das décadas de 1970 a 2010**. 2019. 206f - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53446>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PINTON, Francieli Matzenbacher; DA SILVA, Jeniffer Streb. Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 36, p. 209-222, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4511>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane H. R. Escola e letramento: letramentos múltiplos para outros sujeitos. In: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-34.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e letramento: questões contemporâneas**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15531>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Gildilane Zacarias dos *et al.* **Descobertas e experiências literárias**: estratégias de práticas de leitura de textos literários no Ensino Fundamental II. 2019. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5705>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português**: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino. 2014. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sxg7f>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, Paloma Stefanie; DE SOUZA, Carla Juscélia Oliveira. Relação sujeitos e espaço: recursos, infraestrutura escolar e a influência no ensino-aprendizagem de geografia. In: **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 964-977, 2019. Disponível em:

<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2943>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28867>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VIVAN, Jaqueline. **As estratégias de correção sob perspectiva da gramática discursivo-funcional**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/9eac90e1-f08c-47ce-b503-08255011caac>. Acesso em: 22 abr. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICES**

## **Apêndice A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa denominada: GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora ERDINANDIA SILVA DE OLIVEIRA, acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da UEMA, campus São João dos Patos-MA. O estudo tem como objetivo geral: investigar como a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) pode contribuir para as práticas de leitura entre alunos do ensino médio; e objetivos específicos: identificar conhecimentos gramaticais prévios de alunos do ensino médio; analisar os pressupostos teóricos da Gramática Discursivo Funcional, em práticas de leitura, centrando em dois níveis: interpessoal e representacional; e refletir sobre as limitações e desafios na implementação da GDF em práticas de leitura no ensino médio como ferramenta na redução do analfabetismo funcional.

Esta pesquisa pretende entender melhor de que forma a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, trazendo como benefício pessoal a ampliação da competência leitora entre alunos do ensino médio. Durante o estudo, será realizado um teste diagnóstico com um grupo de 10(dez) alunos, seguido de oficinas de intervenção em leitura numa abordagem gramatical discursivo-funcional que culminará em um teste final para comparação com os resultados do teste diagnóstico. Assim, visamos gerar novos conhecimentos a respeito da GDF e sua contribuição nas práticas de leitura de alunos do ensino médio, dirimindo o analfabetismo funcional. As atividades ocorrerão no ambiente escolar e serão conduzidas de forma a respeitar o ambiente de aprendizagem.

Por isso solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo, chamado termo de assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Sua participação é voluntária. Após o seu assentimento, assine todas as páginas desse documento em duas vias, uma ficará com você e outra com a pesquisadora. As duas vias também serão assinadas pela pesquisadora responsável. As atividades ocorrerão no ambiente escolar e serão conduzidas de forma a respeitar o ambiente de aprendizagem.

Os riscos decorrentes da participação do menor na pesquisa são os mínimos possíveis, como a crítica de terceiros alheios ao processo, desconforto com a mudança de abordagem; desigualdade de compreensão; aborrecimento ao responder questionário. Para mitigar estes riscos, garantimos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, com a anonimização dos dados, evitando exposições indevidas e que os dados coletados serão usados

apenas para fins acadêmicos; com relação a nova abordagem, ela será introduzida gradualmente, com explicações claras, reduzindo um possível desconforto; o material será adaptado conforme o nível de compreensão dos participantes, promovendo equidade; e a aplicação das atividades ocorrerá em ambiente reservado, assegurando liberdade ao participante para não responder, caso deseje. E mesmo que sejam identificados e comprovados danos provenientes da pesquisa, tem-se assegurado o direito à indenização e assistência, de acordo com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata de garantir os direitos dos participantes e a realização ética da pesquisa.

Os benefícios de sua participação na pesquisa incluem a possibilidade de aperfeiçoar as competências de leitura e comunicação, contribuindo para um desempenho escolar e social mais positivo; promover uma aprendizagem mais significativa por meio de atividade contextualizada; desenvolver a leitura crítica ao incentivar a reflexão sobre os textos; aprimorar a compreensão da gramática em situações reais de linguagem; e assim possibilitar a motivação dos participantes para os estudos, por meio de propostas mais dinâmicas e interativas.

Se você assentir sua participação, e depois desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu assentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, e sem nenhum prejuízo a sua colaboração. O estudo não traz custos ou benefícios financeiros diretos. Você não terá nenhuma despesa e, também, não receberá nenhuma remuneração referente à sua participação nesta pesquisa. E, caso tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa, comunicada previamente, será totalmente ressarcido(a) pela pesquisadora responsável.

O estudo visa contribuir para a formação dos alunos, no processo de aprendizagem promovendo habilidade de uma leitura mais eficaz e aprofundada, o que poderá refletir em um desempenho escolar mais positivo. Será garantido o anonimato para minimizar qualquer exposição negativa dos dados coletados.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem sua permissão e do seu responsável. Você poderá esclarecer qualquer dúvida sobre o estudo e está livre para solicitar sua retirada da pesquisa, sua participação é voluntária. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo responsável da pesquisa e a outra será fornecida a você. A pesquisadora estará à disposição para esclarecer qualquer dúvida antes, durante ou após sua participação, Autorização de registro de voz e imagem.

- ( ) Autorizo a captura de imagem e voz (gravação, filmagem ou fotos)
- ( ) Não autoriza a captação de imagem e voz
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz
- ( ) Autorizo apenas a captação de imagem/foto

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Erdinandia Silva de Oliveira no seguinte endereço: Travessa dois

(2), Bairro cajazeiras, Bairro Cajazeiras, CEP 65665-000 ou pelo telefone

(99)98250-6267 e e-mail erdinandiasilva@hotmail.com ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA), à rua-Quininhas Pires, 746, centro, Prédio Anexo da Saúde do CESC/UEMA, cidade de Caxias-MA, telefone (98) 92016-8175. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir aceitar participar desta pesquisa. Esclarecemos mais uma vez que a participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos deste trabalho e esclareci minhas dúvidas e concordo em participar e receber uma cópia deste termo. Sei que posso solicitar informações ou modificar minha decisão a qualquer instante.

---

Assinatura do(a) participante menor

---

Assinatura da pesquisadora

## **Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa denominada GRAMÁTICA DISCURSIVO- FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora ERDINANDIA SILVA DE OLIVEIRA, acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da UEMA, campus São João dos Patos-MA. O estudo tem como objetivo geral: investigar como a Gramática Discursivo-funcional (GDF) pode contribuir para as práticas de leitura entre alunos do ensino médio; e objetivos específicos: identificar conhecimentos gramaticais prévios de alunos do ensino médio; analisar os pressupostos teóricos da Gramática Discursivo-funcional, em práticas de leitura, centrando em dois níveis: interpessoal e representacional; e refletir sobre as limitações e desafios na implementação da GDF em práticas de leitura no ensino médio como ferramenta na redução do analfabetismo funcional.

Esta pesquisa pretende entender melhor de que forma a Gramática Discursivofuncional (GDF) pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, trazendo como benefício pessoal a ampliação da competência leitora entre alunos do ensino médio. Durante o estudo, será realizado um teste diagnóstico com um grupo de 10(dez) alunos, seguido de oficinas de intervenção em leitura numa abordagem gramatical discursivo-funcional, que culminará em um teste final para comparação com os resultados do teste diagnóstico. Assim, visamos gerar novos conhecimentos a respeito da GDF e sua contribuição nas práticas de leitura de alunos do ensino médio, dirimindo o analfabetismo funcional. As atividades ocorrerão no ambiente escolar e serão conduzidas de forma a respeitar o ambiente de aprendizagem.

Por isso, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar os direitos do menor sob sua responsabilidade como participante da pesquisa. Sua participação é voluntária. Após o seu consentimento, assine todas as páginas desse documento em duas vias, uma que ficará com você e outra com a pesquisadora. As duas vias também serão assinadas pela pesquisadora responsável.

Os riscos decorrentes da participação do menor na pesquisa são os mínimos possíveis, como a crítica de terceiros alheios ao processo, desconforto com a mudança de abordagem; desigualdade de compreensão; aborrecimento ao responder questionário. Para mitigar estes riscos, garantimos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, com a

anonimização dos dados, evitando exposições indevidas e que os dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos; com relação a nova abordagem, ela será introduzida gradualmente, com explicações claras, reduzindo um possível desconforto; o material será adaptado conforme o nível de compreensão dos participantes, promovendo equidade; e a aplicação das atividades ocorrerá em ambiente reservado, assegurando liberdade ao participante para não responder, caso deseje. E mesmo que sejam identificados e comprovados danos provenientes da pesquisa, tem-se assegurado o direito à indenização e assistência, de acordo com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata de garantir os direitos dos participantes e a realização ética da pesquisa.

Os benefícios de participação do menor na pesquisa incluem a possibilidade de aperfeiçoar as competências de leitura e comunicação, contribuindo para um desempenho escolar e social mais positivo; promover uma aprendizagem mais significativa por meio de atividade contextualizada; desenvolver a leitura crítica ao incentivar a reflexão sobre os textos; aprimorar a compreensão da gramática em situações reais de linguagem; e assim possibilitar a motivação dos participantes para os estudos, por meio de propostas mais dinâmicas e interativa.

Se o(a) Sr (a) consentir a participação do menor, e depois desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, e sem nem um prejuízo ao menor. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e, também, não receberá nenhuma remuneração referente à participação do menor nesta pesquisa. E, caso tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa, comunicada previamente, será totalmente ressarcido(a) pela pesquisadora responsável.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do menor não será divulgada e os resultados estarão à sua disposição a qualquer momento ou etapa da pesquisa. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Erdinandia Silva de Oliveira no seguinte endereço: Travessa dois (2), Bairro cajazeiras, Bairro Cajazeiras, CEP 65665-000 ou pelo telefone (99)982506267 e e-mail erdinandiasilva@hotmail.com ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA), à ruaQuininhas Pires, 746, centro, Prédio Anexo da Saúde do CESC/UEMA, cidade de Caxias-MA, telefone (98) 92016-8175. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir autorizar a participação do menor sob sua responsabilidade. Esclarecemos mais uma vez que a participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora pretende realizar e porque precisa da minha colaboração. Assim, declaro que estou ciente e concordo com a participação do menor sob minha responsabilidade, sabendo que não precisarei pagar nenhum valor, tampouco receberei, e que posso solicitar mais informações ou mudar minha decisão antes, durante ou depois da coleta de dados para a pesquisa. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

São João dos Patos- MA \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável pelo menor

---

Assinatura da pesquisadora responsável

## Apêndice C – Questionário teste inicial

### QUESTIONÁRIO

- 1) Para compreender o gênero textual notícia, você precisa lê todo o texto ou só o primeiro parágrafo? Qual a finalidade deste texto?
- 2) Quais elementos dentro do texto caracterizam um gênero notícia? Marque os que se aplicam.
  - ( ) linguagem formal e objetiva;
  - ( ) uso da 1ª pessoa do plural;
  - ( ) informação sobre data, local e fatos.
  - ( ) opinião do autor sobre o ocorrido.
- 3) Explique a importância do uso do verbo imperativo em textos instrucionais?
- 4) Quais palavras dentro do gênero textual receita indica ser um texto instrucional? Marque a opção correta.
  - ( ) você, ele, nós
  - ( ) mexa, coloque, aqueça
  - ( ) veloz, coloque, mas
  - ( ) trate, conduza, feliz
- 5) A progressão temática da carta de reclamação se organiza em:
  - (A) descrição de problema- explicação técnica- opinião
  - (B) saudação- relato do problema-solicitação de solução- despedida
  - (C) introdução-conclusão-desenvolvimento- despedida
  - (D) introdução-saudação-despedida-relato do problema

## Apêndice D - Questionário teste final

### Teste final

- 1) Leia o texto com a tenção:

#### PREFEITO ANUNCIA NOVAS MEDIDAS PARA CONTER AVANÇO DA DENGUE

O prefeito de "yp" afirmou nesta segunda-feira que provavelmente serão necessárias novas ações emergenciais para conter o avanço da dengue no município., a cidade registrou variação nos números de casos.

Segundo ele, a cidade tem enfrentado um aumento preocupante de casos nas últimas semanas. Especialistas da Secretaria de Saúde defendem que a população precisa colaborar mais com as medidas preventivas.

"Estamos fazendo o possível, mas é evidente que a responsabilidade é de todos nós", concluiu o prefeito.

No trecho: "Provavelmente serão necessárias novas ações emergenciais". Qual recurso de modalização, (palavra ou expressão indica atitude) aparece e qual seu efeito?

- 2) Compare os trechos e indique qual deles apresenta maior grau de intensidade e impacto emocional?
- A) "A cidade tem enfrentado um aumento preocupante de casos"
  - B) "A cidade registrou variação nos números de casos"
- 3) Selecione uma frase, dentro do texto, que busca envolver o leitor? Explique sua escolha.

4) Prezados,

Venho por meio desta manifestar minha insatisfação com o atendimento prestado na unidade do dia 10/06. Esperei por mais de 2 horas e não recebi qualquer explicação por parte da equipe presente.

Espero providências urgentes, pois considero esse tipo de descaso inadmissível.

a) Identifique palavras ou expressões que mostram julgamento ou atitude do autor

b) A progressão temática corresponde a uma carta de reclamação, o texto está claro?

c) Quais verbos indicam ações concretas?

5) Observe com atenção o gênero textual receita, abaixo.

Ingredientes:

2 xícaras de farinha de trigo

3 ovos

1 colher de fermento

Modo de preparo: Misture todos os ingredientes até obter uma massa homogênea. Leve ao forno preaquecido por 30 minutos. Espere esfriar e sirva.

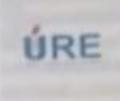
Responda:

a) Há marcas de subjetividade no texto? justifique sua resposta.

b) Quais palavras no texto indicam ações concretas que devem ser executadas?

**ANEXOS**

## Anexo A – Declaração de termo de anuência da organização



**CENTRO DE ENSINO DR. PAULO RAMOS**  
Desde 1942 sua melhor escolha

Termo de Anuência

**DECLARAÇÃO**

Eu Máira da Silva Firmino, na qualidade de responsável por esta instituição de ensino, Centro de Ensino Dr. Paulo Ramos, localizada na Praça Dr. Pedro Neiva de Santana, 100, centro, na cidade de São João dos Patos-MA, autorizo a realização da pesquisa intitulada GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURAS: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO, a ser conduzida sob a responsabilidade de Erdinandia Silva de Oliveira. Declaro que esta instituição dará o suporte necessário à realização da referida pesquisa e que esta autorização só é válida apenas no caso de haver parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa.

São João dos Patos - MA 141 03125

Máira da Silva Firmino

Direção *Máira da Silva Firmino*  
Gestora Geral  
Mat nº 867876-00

## Anexo B – Textos informativos e digitais

13:36

SÃO PAULO

21/12/2015 15h30 - Atualizado em 21/12/2015 22h02

### Incêndio atinge Museu da Língua Portuguesa em São Paulo

Uma pessoa que trabalhava como bombeiro do museu morreu, mas as autoridades não tomaram conta dos três andares e da cobertura.

G1 São Paulo

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST



Um incêndio de grandes proporções atinge o Museu da Língua Portuguesa, na região central de São Paulo, na tarde desta segunda-feira (21), segundo informações do Corpo de Bombeiros. De acordo com a corporação, 37 viaturas e 7 bombeiros foram enviadas ao local. Os bombeiros disseram que por volta de 17h15 o incêndio foi controlado, mas por volta de 17h30 as chamas atingiram a fachada do museu. Chove no local.

Segundo o Corpo de Bombeiros, o bombeiro civil Ronaldo Pereira da Cruz morreu após sofrer uma parada cardiorrespiratória. Ele atuava como bombeiro do museu.

O museu estava fechado para o público nesta segunda-feira. O Museu da Língua Portuguesa fica na Praça da Luz e tem três pavimentos e uma área de 4,3 mil m².

O fogo tomou conta de boa parte do museu. As chamas eram muito altas. A estação da Luz do Metrô está fechada.

Coronel Marcos Palumbo, coronel do Corpo de Bombeiros, disse que o incêndio começou no primeiro andar e passou para os andares superiores.

“As chamas se propagaram de forma muito rápida. Tivemos a notícia que o incêndio começou e se propagou rapidamente até pela estrutura de madeira, material plástico e borracha que compõem o museu. Isso faz com que o fogo se propague rapidamente”, disse Palumbo à GloboNews.



Abençurado oficialmente no dia 20 de março de 2006, o Museu da Língua Portuguesa abriu suas portas ao público no dia 21 de março daquele ano. Em seus primeiros anos de funcionamento mais de 1,6 milhão de pessoas já visitaram o espaço, consolidando-o como um dos museus mais visitados do Brasil e da América do Sul.

## Anexo C – Textos literários

### **7. Outro de Elevador, Luís Fernando Veríssimo**

"Ascende" dizia o ascensorista. Depois: "Eleva-se". "Para cima". "Para o alto". "Escalando". Quando perguntavam "Sobe ou desce?" respondia "A primeira alternativa". Depois dizia "Descende", "Ruma para baixo", "Cai controladamente", "A segunda alternativa"... "Gosto de improvisar", justificava-se. Mas como toda arte tende para o excesso, chegou ao preciosismo. Quando perguntavam "Sobe?" respondia "É o que veremos..." ou então "Como a Virgem Maria". Desce? "Dei" Nem todo o mundo compreendia, mas alguns o instigavam. Quando comentavam que devia ser uma chatice trabalhar em elevador ele não respondia "tem seus altos e baixos", como esperavam, respondia, criticamente, que era melhor do que trabalhar em escada, ou que não

## O TEMPO

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.

Quando se vê passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio. Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Seguraria o amor que está à minha frente e diria que eu o amo...

E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.

Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.

A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

(Mário Quintana)



Reflexões  
Para Todos



## 7. Outro de Elevador, Luís Fernando Veríssimo

"Ascende" dizia o ascensorista. Depois: "Eleva-se". "Para cima". "Para o alto". "Escalando". Quando perguntavam "Sobe ou desce?" respondia "A primeira alternativa". Depois dizia "Descende", "Ruma para baixo", "Cai controladamente", "A segunda alternativa"... "Gosto de improvisar", justificava-se. Mas como toda arte tende para o excesso, chegou ao preciosismo. Quando perguntavam "Sobe?" respondia "É o que veremos..." ou então "Como a Virgem Maria". Desce? "Dei" Nem todo o mundo compreendia, mas alguns o instigavam. Quando comentavam que devia ser uma chatice trabalhar em elevador ele não respondia "tem seus altos e baixos", como esperavam, respondia, criticamente, que era melhor do que trabalhar em escada, ou que não



## Anexo D - Textos instrucionais

14:01

46

### **Bolo de chocolate molhadinho**

#### **Ingredientes:**

2 xícaras de farinha de trigo  
2 xícaras de açúcar  
1 xícara de leite  
6 colheres de sopa cheias de chocolate em pó  
1 colher de sopa de fermento em pó  
6 ovos

#### **Modo de Preparo:**

1. Bata as claras em neve, acrescente as gemas e o açúcar e bata outra vez;
2. Coloque a farinha, o chocolate em pó, o fermento, o leite e continue a bater;
3. Unte um tabuleiro e coloque para assar por aproximadamente 40 minutos em forno médio
4. Enquanto o bolo assa, faça a cobertura com 2 colheres de chocolate em pó, 1 colher de margarina e meio copo de leite. Leve ao fogo até começar a ferver;
5. Jogue quente sobre o bolo já assado;
6. Depois, é só saborear.



## Texto instrução



### **COMPONENTES**

Tabuleiro, quatro peões, manual de instruções, cartilha explicativa e 43 cartas.

### **OBJETIVO**

Ser a primeira equipe ou jogador a levar o peão até a última casa do tabuleiro - "Fim".

### **PREPARAÇÃO**

O jogo pode ser jogado com até quatro participantes ou equipes e os peões devem ser colocados na casa do tabuleiro que indica "Início".

As cartas devem permanecer viradas para baixo e embaralhadas, para serem retiradas aleatoriamente.

No canto inferior direito do tabuleiro há um espaço denominado "Dicas", ali estão cinco casas que devem ser marcadas quando a dica for pedida.

Ex: Se um jogador pedir a dica de número dois, essa deve ser marcada.

### **COMO JOGAR**

1. Os jogadores ou equipes decidem quem começa sendo o mediador - aquele que irá ler as dicas - e o jogo roda em sentido horário.

2. O jogador ou equipe, que começará adivinhando, deverá escolher uma carta no monte de cartas, sem olhar a frente e entregá-la ao leitor.

3. Cada carta possui 5 dicas, o jogador ou a equipe deve escolher uma dica por vez e o mediador deve ler em voz alta.
4. O jogador ou equipe da vez pode dar um palpite ou passar a vez, caso não saiba a resposta.
5. O próximo jogador ou equipe, pode pedir ou não uma dica, dar um palpite ou passar a vez.
6. Se o jogador ou equipe da vez acertar o palpite, o peão percorrerá o número correspondente referente a pontuação (explicada mais à frente). Não há punição se a resposta não for a correta. Acertando ou errando, após o término de uma rodada, troca-se o mediador (sendo em sentido horário) e a carta.

### **PONTUAÇÃO**

O número de casas percorridas depende do número de dicas pedidas. Por exemplo: Toda carta tem cinco dicas, se você pedir três e acertar a resposta, significa que sobram duas dicas, sendo assim, o peão andará duas casas no tabuleiro. Ou seja, o número de casas para o jogador ou equipe é igual ao número de dicas que sobraram.

O mediador (ou a equipe que está o mediador) da rodada também recebe pontos para andar, nesse caso, é o número de dicas pedidas. Seguindo o exemplo anterior, o mediador andaria três casas.

Ao chegar na última dica, ela também deve ser lida, mas para o jogador ou equipe, não importa acertar ou errar. O único que percorrerá o tabuleiro, nessa rodada, será o mediador, percorrendo cinco casas.

### **INSTRUÇÕES**

Algumas dicas podem ser instruções

1. Perca a sua vez: o jogador ou equipe perde a chance de dar um palpite e a chance é passada para o próximo.
2. Avance ou volte "x" espaço(s): o jogador ou equipe da vez deverá obedecer essa instrução.
3. Escolha um jogador para avançar ou voltar "x" espaço(s): o jogador ou equipe da vez deve escolher outra pessoa para realizar essa instrução.

### **JOGOS EM EQUIPE**

O OrgânicoOn pode ser jogado em equipes. Nesse caso, cada equipe teria um peão, um representante de mediador (podendo mudar conforme o avanço do jogo) e um representante para dar o palpite - o qual pode ser discutido por todos da equipe.

### **VENCEDOR**

Ganha o jogador ou equipe que levar o peão até a última casa do tabuleiro.

### **BOM JOGO!**





Rio de Janeiro, 28 de novembro de 2024.  
Ao gerente da loja ABC

Prezado Senhor,

Venho, por meio desta, relatar um problema ocorrido com um televisor modelo Smart 4K XYZ. A compra foi realizada no dia 15 de novembro de 2024 e, ao utilizá-lo, percebi que a tela apresenta falhas intermitentes e não se conecta ao Wi-Fi.

Diante disso, solicito a substituição do produto por um novo ou o reembolso do valor pago.

Aguardo um retorno breve. Desde já, agradeço pela atenção.

Atenciosamente,

João Santos  
Telefone: (21) 98888-8888

## **Anexo F – Conteúdos orais e multimodais**

### **Podcast**

<https://youtu.be/qTPyu-y23Us?si=i9UbsHKf6D7sSmwy>

### **Documentário**

<https://www.youtube.com/watch?v=BKv5JcjR4DU>