

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Biegging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-365-3

2025

9

*Walisson Dodó
Marlúcia Nogueira do Nascimento
Eduardo Freitas da Silva*

GRAMÁTICA EM PAUTA:

POTENCIALIDADES DA POESIA
NO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da articulação entre poesia e análise linguística, fundamentada na perspectiva funcionalista. Parte-se do entendimento de que a gramática deve ser ensinada como instrumento para a construção de sentidos, integrada ao trabalho de leitura e produção de textos significativos. Para exemplificar essa abordagem, foi elaborada uma proposta didática com base no poema *Motivo*, de Cecília Meireles. A análise desenvolvida considera as potencialidades pedagógicas dessa atividade para favorecer a compreensão textual, ampliar o repertório linguístico e estimular o engajamento dos estudantes. As etapas propostas envolvem fruição estética, observação de recursos linguísticos e produção autoral, buscando integrar teoria e prática de forma contextualizada. Conclui-se que a integração entre leitura literária e análise linguística contribui para um ensino mais reflexivo, criativo e significativo, em consonância com as demandas contemporâneas da educação linguística.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Análise linguística. Funcionalismo. Poesia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, para que seja verdadeiramente significativo, precisa ultrapassar a simples transmissão de regras e classificações gramaticais. É necessário que o trabalho com a língua se constitua como prática reflexiva, criativa e conectada ao uso real que os falantes fazem dela. Nesse contexto, a análise linguística assume papel central, pois possibilita ao aluno compreender o funcionamento da língua a partir de textos concretos, reconhecendo estruturas, funções e sentidos em situações comunicativas autênticas.

Entre os recursos que favorecem esse trabalho, a poesia apresenta-se como um instrumento de grande potencial pedagógico. Por sua natureza estética, pela condensação de sentidos e pelo uso expressivo da linguagem, o poema instiga a interpretação, a observação minuciosa e a reflexão sobre escolhas linguísticas, oferecendo um terreno fértil para o estudo da gramática em uso.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de um ensino de Língua Portuguesa realmente produtivo e funcional, no qual a análise linguística se dê a partir de textos significativos para os alunos. Para isso, será apresentada e discutida uma atividade elaborada com base no poema *Motivo*, de Cecília Meireles, como exemplo de proposta didática que alia sensibilidade estética e aprofundamento linguístico. A intenção é que este trabalho sirva de inspiração a outros docentes e contribua para a construção de práticas pedagógicas que despertem no estudante o gosto pela língua e o desenvolvimento de uma competência linguística efetiva.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e de cunho descritivo-interpretativo, uma vez que busca analisar o potencial pedagógico da poesia no ensino de Língua Portuguesa, tendo a análise linguística como eixo estruturante. Optou-se por esse enfoque por compreender que, mais do que quantificar dados, interessa aqui interpretar e compreender os processos que emergem do trabalho com textos significativos em sala de aula.

O corpus de análise foi constituído pelo poema Motivo, de Cecília Meireles, selecionado por reunir características estéticas e linguísticas propícias ao desenvolvimento da leitura atenta, da reflexão crítica e da exploração gramatical em contexto. A escolha fundamenta-se no entendimento de que textos literários, especialmente os poéticos, oferecem múltiplas camadas de sentido e permitem observar, de forma integrada, aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e discursivos.

A proposta didática foi elaborada para turmas do Ensino Fundamental II, podendo ser adaptada para outros níveis de ensino. O planejamento da atividade envolveu três etapas principais: (1) leitura e fruição estética do poema, incentivando a escuta sensível e a interpretação pessoal dos estudantes; (2) análise linguística orientada, com foco na observação de escolhas lexicais, recursos expressivos e estruturas sintáticas utilizadas pela autora; (3) produção de texto autoral, em que os alunos aplicam, de forma criativa, elementos linguísticos e estilísticos identificados na obra.

A análise desenvolvida baseia-se na proposta elaborada, considerando suas possibilidades de aplicação e os resultados que potencialmente poderia gerar. O foco esteve na identificação de como a articulação entre poesia e análise linguística pode favorecer a

compreensão textual, a ampliação do repertório linguístico e o engajamento dos estudantes com o estudo da língua.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONCEPÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

O ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, tem se afastado gradativamente de práticas centradas exclusivamente na memorização de regras e classificações, assumindo uma concepção de língua como prática social, situada historicamente e carregada de significados contextuais. Essa perspectiva exige que a gramática seja compreendida não como um conjunto imutável de normas, mas como um sistema vivo, moldado pelas necessidades comunicativas dos falantes.

Para Geraldi (1997, p. 136), “a análise linguística é, antes de tudo, reflexão sobre a própria linguagem em uso, buscando compreender os efeitos de sentido das escolhas feitas pelo locutor”. Essa abordagem rompe com a visão de que o ensino gramatical se limita à identificação de termos da oração ou ao reconhecimento de classificações. Em vez disso, propõe que o aluno investigue por que uma construção é utilizada e quais efeitos ela produz.

Possenti (2009) reforça que não há ensino produtivo de gramática se este não estiver vinculado ao texto: “a gramática só existe no discurso; fora dele, é apenas abstração”. Essa afirmação sustenta a ideia de que a análise linguística não pode ser um fim em si mesma, mas um meio para ampliar a competência comunicativa, interpretativa e expressiva dos alunos.

3.2 A GRAMÁTICA FUNCIONALISTA COMO BASE TEÓRICA

A abordagem funcionalista, cujos fundamentos são discutidos por autores como Halliday (1994), Givón (1995) e Neves (1997), parte do princípio de que a forma linguística está a serviço da função comunicativa. Assim, cada escolha estrutural que fazemos ao falar ou escrever está relacionada a intenções, objetivos e contextos de uso.

Halliday (1994) explica que a língua se organiza a partir de três funções metafuncionais: ideacional (relacionada à representação do mundo), interpessoal (que estabelece relações entre os interlocutores) e textual (que organiza as informações no discurso). Em sala de aula, essa visão permite que o ensino gramatical vá além da prescrição normativa e promova reflexões sobre o papel das escolhas linguísticas na construção do sentido.

Givón (1995) acrescenta que a gramática deve ser entendida como uma adaptação às necessidades comunicativas, e não como um conjunto arbitrário de regras. Neves (1997) leva essa concepção para o campo pedagógico, defendendo que “o ensino de gramática deve considerar o contexto e a função das estruturas, para que o aluno perceba sua relevância na construção de sentidos”.

Em termos práticos, o funcionalismo sugere inverter a lógica tradicional: parte-se da função para compreender a forma. Ou seja, primeiro se identifica o que o texto quer comunicar e depois se observa como ele se estrutura linguisticamente para alcançar esse objetivo.

3.3 APLICAÇÕES EM SALA DE AULA

A discussão sobre como aplicar a análise linguística no contexto escolar tem sido amplamente abordada por autores como Antunes (2003), Geraldi (1997) e Travaglia (2009). Antunes (2003, p. 49) afirma que “os conteúdos gramaticais só fazem sentido

quando aparecem encarnados em usos reais da língua”, defendendo que o trabalho docente deve privilegiar textos autênticos e situações comunicativas concretas.

Geraldi (1997) ressalta que a análise linguística precisa estar integrada ao trabalho com leitura e produção textual, de modo que o aluno perceba que compreender a estrutura da língua contribui para interpretar melhor e produzir textos mais eficazes. Já Travaglia (2009) propõe que o professor selecione atividades que favoreçam a reflexão sobre os efeitos de sentido gerados por determinadas construções, sempre relacionando forma e função.

Assim, a aplicação em sala de aula, sob essa perspectiva, não se limita à identificação de termos ou à classificação de estruturas, mas envolve o exercício constante de observar, comparar, inferir e generalizar a partir de textos reais. A escolha de gêneros textuais adequados ao objetivo de ensino e à faixa etária dos alunos é elemento central para que a análise linguística seja produtiva e significativa.

3.4 A POESIA COMO RECURSO PRIVILEGIADO

O texto poético apresenta características que o tornam especialmente adequadas ao trabalho com análise linguística sob uma perspectiva funcionalista. Sua condensação semântica, a exploração criativa dos recursos sonoros e rítmicos, o uso de imagens metafóricas e a multiplicidade de interpretações possíveis oferecem um terreno fértil para reflexões sobre forma e sentido.

Cosson (2006) destaca que a literatura, quando trabalhada de forma sistemática, “permite que o estudante desenvolva não apenas competências linguísticas, mas também sensibilidade estética e pensamento crítico”. No caso da poesia, essas competências emergem de modo intenso, já que a organização linguística está intimamente ligada ao efeito estético e ao significado global do texto.

Entendida dessa forma, a poesia pode servir como material de análise capaz de instigar o olhar do aluno para os mecanismos linguísticos que constroem significados, sem perder de vista a dimensão artística. Essa potencialidade, entretanto, será melhor evidenciada na seção de análise de dados, onde se discutirá a aplicação prática dessa abordagem no trabalho com o poema *Motivo*, de Cecília Meireles.

3.5 PRODUTIVIDADE NO ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Uma das principais vantagens da abordagem funcionalista aliada ao uso de textos significativos é a produtividade do aprendizado. Em vez de decorar regras, o aluno aprende a perceber e aplicar recursos linguísticos em diferentes situações, transferindo esse conhecimento para a leitura e a produção textual.

Assim, ao compreender que determinadas escolhas estruturais produzem efeitos específicos de sentido, o estudante reconhece que a gramática não é neutra, mas um instrumento de construção e negociação de significados. Esse entendimento reforça a função social da língua e aproxima o estudo gramatical da prática comunicativa real.

Neves (2003) sintetiza bem essa visão ao afirmar que “ensinar gramática é ensinar o aluno a ler melhor e a escrever melhor, porque é ensinar a perceber e a usar os recursos que a língua oferece para dizer o que se quer dizer”.

Integrando teoria e prática, a análise linguística funcionalista aplicada a textos literários promove um ensino mais engajador, crítico e criativo, atendendo tanto às exigências dos documentos curriculares (BRASIL, 2018) quanto às demandas reais dos estudantes. Ao final, não se trata apenas de compreender um texto, mas de compreender a própria língua em ação — e é isso que torna o ensino produtivo e significativo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A atividade elaborada a partir do poema *Motivo*, de Cecília Meireles, foi concebida como exemplo de proposta didática para professores de Língua Portuguesa que buscam integrar leitura, interpretação e análise linguística em uma mesma experiência pedagógica. As respostas aqui apresentadas foram produzidas pelos próprios autores da proposta, com a finalidade de ilustrar caminhos possíveis para a abordagem do texto, inspirando outros docentes na elaboração de atividades semelhantes. Essa perspectiva se alinha à concepção de Geraldi (1997, p. 136), para quem “a análise linguística é, antes de tudo, reflexão sobre a própria linguagem em uso, buscando compreender os efeitos de sentido das escolhas feitas pelo locutor”.

Motivo

(Cecília Meireles)

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/motivo-cecilia-meireles/>.

Acesso em: 22 de março de 2023.

01) Logo na primeira estrofe, o eu lírico afirma: “Eu canto porque o instante existe/ e a minha vida está completa”. Nesses versos, há, pelos menos, três expressões-chave: “canto”, “o instante existe” e “vida está completa”.

a) Qual seria a metáfora do eu lírico em usar o verbo “canto”?

O eu lírico se sente vivo; aproveita a vida; vive intensamente. Logo, ele “canta”.

b) O que eu lírico quis dizer com “o instante existe”?

Que a vida é o “agora” apenas.

c) Considerando suas respostas anteriores, por que o eu lírico afirma que sua vida está completa?

Porque ele entendeu o verdadeiro sentido da vida: viver hoje intensamente, aproveitando intensamente; por isso, ele se sente completo, pleno.

02) O que o eu lírico quis dizer com os versos: “Não sou alegre nem sou triste: sou poeta”?

Quis dizer que somos humanos, logo, às vezes estamos tristes, às vezes, estamos alegres; a vida é sempre oscilante. E também ele se reconhece: ele sabe exatamente quem ele é.

03) Releia a primeira estrofe e considere os conectivos em destaque?

Eu canto **porque** o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre **nem** sou triste:
sou poeta.

- a) Qual o valor semântico do conectivo “porque” no contexto? Que outros conectivos poderiam substituí-lo, sem alterar seu sentido original?

Tem sentido de “explicação”; poderia ser substituído por: pois, uma vez.

- b) Os conectivos “e” e “nem” assumem o mesmo valor semântico no contexto? Explique sua resposta.

Não. “E” tem sentido conclusivo; “nem” tem sentido de soma.

- 04) No verso: “Irmãos das coisas fugidias”, o eu lírico reconhece uma condição do ser humano: que condição é essa?

A condição da efemeridade da vida.

- 05) Nos versos “Atravesso noites e dias/no vento”, que metáfora relacionada à vida é construída pelo eu lírico? Como o substantivo “vento” ajuda a construir tal metáfora?

Que a vida é esse contínuo; ela “desliza”; não conseguimos retê-la nas mãos, assim como o vento; ele segue.

- 06) Considere agora a terceira estrofe:

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

- a) Sobre os conectivos destacados, no contexto que valor semântico eles estabelecem? Justifique sua resposta.

Eles expressam uma condição hipotética.

- b) Que sentimento do eu lírico pode ser evidenciado em: “— não sei, não sei. Não sei se fico/ ou passo”. Linguisticamente, como esse sentimento é reforçado?

Sentido de dúvida, linguisticamente representado pelo uso repetitivo do advérbio “não” e da antítese: ficar x passar.

- 07) Considere agora a última estrofe:

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

- a) Apesar de não aparecer explicitamente, existe uma relação semântica entre as ideias contidas entre a terceira estrofe com a última. Que conectivo explicitaria essa relação?

O conectivo “mas”, cuja ideia aparece implícita; antes, o eu lírico tinha dúvida, “mas”, na próxima estrofe ele tem certeza de algo: “sei que canto. E a canção é tudo”.

- b) O verso “Sei que canto. E a canção é tudo” retoma a afirmação feita pelo eu lírico no primeiro verso: “Eu canto porque o instante existe”. O que sugere essa retomada? Por que a música ganha destaque na vida do eu lírico?

É a certeza de que o eu lírico sabe sobre o que gosta. Ele se reconhece. A música aqui é uma metáfora que exemplifica a compreensão do eu lírico sobre a vida.

- 08) Considere o verso: “Tem sangue eterno a asa ritmada”.

- a) A que termo a expressão “asa ritmada” faz referência?

À música; ao ato de cantar.

b) Por que o eu lírico faz uso dessa expressão, “asa ritmada”?

Da mesma forma que música segue um ritmo, uma harmonia, assim também é a vida: ela tem seu ritmo próprio; e precisamos compreender a marcha, o ritmo para seguirmos nossa jornada.

c) Nos dois últimos versos, o eu lírico faz uso de uma figura de linguagem: “E um dia sei que estarei mudo:/ — mais nada”. Que figura é essa?

Eufemismo.

d) Como o uso desse recurso ajuda a construir o sentimento vivido pelo eu lírico em relação ao que ele afirma? Que sentimento é esse?

A mostrar que a vida é passageira; que um dia todos partiremos; naturaliza a nossa “passagem”.

09) Considerando suas respostas até aqui, responda: de que maneira o eu lírico acredita que será eternizado?

A partir da sua música: ele se eternizará a partir das coisas que ele tem certeza de que gosta de fazer: ela gosta de cantar.

10) Após a análise do poema, reflita:

a) Qual é, pois, a temática principal do texto?

A efemeridade da vida.

b) Qual a justificativa de o título do texto ser “Motivo”?

Sobre a certeza de que a vida é passageira e breve, precisamos descobrir os motivos pelos quais vivemos.

Na questão 1, a leitura se volta para a primeira estrofe, observando as expressões “canto”, “o instante existe” e “vida está completa”. A metáfora do verbo “cantar” é interpretada como viver intensamente, com plenitude. Mais do que reconhecer que se trata de uma metáfora, importa perceber o efeito de sentido que ela provoca: afirmar a vida como algo presente e valioso. O uso do presente do indicativo (“canto”, “existe”, “está”) confere atemporalidade, sugerindo uma verdade universal. O conectivo “porque” introduz a justificativa para o ato de cantar, enquanto o “e” adiciona a noção de completude. A análise desse trecho desenvolve no aluno a habilidade de relacionar tempo verbal, conectores e significado global do texto, indo além da memorização de classificações, como defende Antunes (2003), ao considerar que os conteúdos gramaticais só fazem sentido quando aparecem encarnados em usos reais da língua.

Já na questão 2, “Não sou alegre nem sou triste: sou poeta”, o texto rompe a oposição binária entre alegria e tristeza para afirmar uma identidade mais ampla: a de poeta. As negações coordenadas (“não... nem...”) suspendem extremos emocionais para, por meio dos dois-pontos, estabelecer uma reformulação que define o eu lírico. Reconhecer a função dessa estrutura é compreender que a construção sintática contribui para criar uma tese sobre o papel do poeta, que não se limita a estados emocionais transitórios. Possenti (2009) lembra que a gramática só existe no discurso e, fora dele, é apenas abstração, reforçando que tais construções só têm sentido analisadas no contexto em que são usadas.

A questão 3 propõe a observação dos conectivos “porque”, “e” e “nem”. Identificar “porque” como conjunção explicativa é o primeiro passo, mas o ponto central está em discutir a relação lógica que ele constrói no contexto. “E” mantém valor aditivo, embora, no encadeamento argumentativo, possa sugerir uma consequência leve. “Nem” atua como aditivo negativo. Essa reflexão ajuda o estudante a perceber que conectivos podem assumir funções múltiplas, dependendo

do contexto, e que a interpretação dessas funções é mais importante do que a simples nomeação. Travaglia (2009) defende que compreender a função de um conector no texto é fundamental para interpretar adequadamente as relações entre as partes do discurso.

Em “Irmão das coisas fugidias”, na questão 4, destaca-se a ideia da efemeridade. O substantivo “irmão” traz uma carga semântica de proximidade e pertencimento, o que suaviza e humaniza o conceito de transitoriedade. Essa construção sugere que o eu lírico se reconhece como parte do que é passageiro. Para Neves (2003), a análise linguística deve favorecer a percepção do papel que cada elemento exerce na construção do sentido, e não apenas sua classificação.

Na questão 5, “Atravesso noites e dias / no vento”, a resposta modelo interpreta “vento” como símbolo daquilo que não se retém. O verbo “atravessar” indica movimento contínuo, enquanto o paralelismo “noites e dias” reforça a noção de totalidade do tempo. “No vento” funciona como circunstância que, mais do que indicar lugar, transmite instabilidade e passagem. Ao observar como essas escolhas constroem uma cena e afetam a percepção do tempo no poema, o estudante amplia sua competência de análise textual e entende que, como explica Halliday (1994), a gramática não é apenas um conjunto de regras, mas um recurso para criar significado.

A questão 6 aborda a terceira estrofe, marcada por estruturas condicionais (“se desmorono ou se edifico”), que apresentam cenários opostos. A repetição do advérbio “não” e a antítese “ficar x passar” intensificam a dúvida do eu lírico. Mais do que identificar “condicional” ou “antítese” como nomenclatura, o importante é perceber como essas construções e a repetição reforçam o sentimento de incerteza. Antunes (2003) ressalta que a análise gramatical precisa apontar para os efeitos de sentido, para que o aluno compreenda a função de cada escolha linguística.

Na questão 7, a relação entre a terceira e a última estrofe evidencia uma mudança de modalidade: da dúvida (“não sei”) para a certeza (“sei que canto”). Esse movimento poderia ser explicitado por um conectivo adversativo implícito, como “mas”. A retomada do verso inicial reforça a coesão e a progressão temática, e a predicação “a canção é tudo” eleva a música ao papel central na vida do eu lírico. Para Cosson (2006), essa retomada exemplifica como a literatura articula sentidos de modo a produzir coerência interna e impacto estético.

A questão 8 se detém na expressão “Tem sangue eterno a asa ritmada” e no eufemismo final. “Asa ritmada” sugere movimento e musicalidade, enquanto “sangue eterno” indica vitalidade perene. A inversão sintática dá ênfase ao predicativo. No desfecho, o eufemismo “mudo” suaviza a referência à morte, e o travessão seguido de “mais nada” cria um efeito de silêncio. Esses recursos, analisados em conjunto, mostram como forma, conteúdo e pontuação se articulam na construção do sentido, confirmando que, como aponta Neves (1997), a gramática deve ser ensinada na perspectiva de sua funcionalidade.

Na questão 9, a eternização do eu lírico é atribuída à sua obra — à canção. Essa interpretação conecta elementos espalhados pelo texto, como “sangue eterno” e “a canção é tudo”. Trata-se de uma oportunidade para discutir como a poesia projeta a permanência da voz do autor, mesmo quando ele já não está presente fisicamente.

Por fim, na questão 10, a temática central é a efemeridade da vida, e o título “Motivo” atua como chave interpretativa, remetendo à causa que sustenta o ato de cantar. Ele dialoga com o “porque” do primeiro verso, funcionando como elemento de coesão macrotextual e demonstrando que até o título de um texto pode desempenhar papel estruturador na construção de sentidos.

4.1 OBSERVAÇÕES DIDÁTICAS TRANSVERSAIS COERENTES COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar o poema, podemos observar que:

A nomenclatura é meio, não fim — Identificar termos como “conjunção explicativa”, “eufemismo” ou “antítese” é válido quando auxilia a compreender o funcionamento da língua no texto. O essencial é mostrar como esses elementos constroem sentidos. Por exemplo, reconhecer que “porque” é conjunção explicativa ajuda, mas mais importante é entender que, aqui, ele legitima o ato de cantar ao ligar causa e existência.

Forma a serviço da função — Estruturas sintáticas, escolhas lexicais, tempos verbais e pontuação são observados em relação ao papel que desempenham na construção do sentido. O paralelismo “noites e dias” (questão 5) não é apenas uma figura, mas um recurso para transmitir a ideia de totalidade e continuidade do tempo.

Competências desenvolvidas — A atividade estimula leitura inferencial, análise de coesão e coerência, compreensão de modalização, interpretação de recursos expressivos e leitura global do texto. Na questão 7, por exemplo, a mudança de “não sei” para “sei” convida à leitura de progressão temática e mudança modal.

Alinhamento com a prática docente — Por ser um material elaborado para inspirar professores, a atividade mostra que é possível trabalhar gramática e literatura de forma integrada, articulando interpretação e análise linguística, e evitando a fragmentação entre forma e sentido, como defendem Geraldi (1997) e Antunes (2003).

Por fim, é importante reconhecer que este exercício de análise poderia se desdobrar em muitas outras reflexões e aprofundamentos. O poema Motivo oferece uma riqueza de recursos linguísticos, semânticos e estilísticos que permitiriam múltiplos olhares

— da análise métrica e sonora à investigação de intertextualidades e contextos históricos. No entanto, por questões de espaço e foco, optou-se aqui por destacar apenas os aspectos mais diretamente relacionados aos objetivos da proposta, de forma a garantir clareza, coerência e pertinência ao momento pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida confirma que a integração entre leitura literária e análise linguística, mediada por uma perspectiva funcionalista, potencializa o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais produtivo, reflexivo e significativo. A partir do poema *Motivo*, de Cecília Meireles, foi possível demonstrar que o estudo da gramática não precisa — e não deve — limitar-se à memorização de nomenclaturas ou classificações isoladas. Pelo contrário, quando a observação formal é articulada ao contexto e ao efeito de sentido, o aluno aprende a reconhecer e a compreender o uso real da língua, aproximando-se das intenções comunicativas e estéticas do autor.

O percurso interpretativo proposto não se restringiu à identificação de recursos, mas buscou compreender o papel que cada elemento — seja ele um tempo verbal, um conectivo, uma metáfora ou uma outra figura de linguagem — desempenha na construção global do texto. Essa prática responde diretamente às recomendações de estudiosos como Geraldi, Possenti, Neves, Antunes e Cosson, que defendem um ensino de gramática vinculado ao texto e à sua função social, com ênfase na construção de sentidos e no desenvolvimento da competência linguística.

Além disso, a atividade analisada demonstra que é possível, e desejável, que o professor trabalhe simultaneamente diferentes habilidades: interpretação, coesão, coerência, sensibilidade estética

e consciência linguística. Tal abordagem, ao mesmo tempo que respeita a complexidade do texto literário, o coloca ao alcance do estudante, permitindo que este perceba a riqueza de sentidos que emerge da relação indissociável entre forma e função.

Por fim, reconhece-se que o poema oferece possibilidades analíticas muito mais amplas do que as exploradas neste trabalho. A escolha de recortar apenas determinados aspectos — aqueles mais alinhados ao objetivo pedagógico e ao espaço disponível — foi deliberada, a fim de garantir foco, clareza e coerência. Essa limitação, contudo, não exclui a pertinência de novas análises futuras, que poderão ampliar e aprofundar as reflexões aqui apresentadas, reafirmando a potencialidade de Motivo como ponto de partida para múltiplos caminhos de leitura e de estudo da língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIVÓN, Talmy. Functionalism and grammar. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- MEIRELES, Cecília. Motivo. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/motivo-cecilia-meireles/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola?. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE.

E-mail: francisco.dodo@prof.ce.gov.br

Marlúcia Nogueira do Nascimento

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE.

E-mail: malunogueiranas@gmail.com

Eduardo Freitas da Silva

Especialista em Linguística Aplicada pela Prominas. Professor de Língua Portuguesa. Atualmente, é coordenador escolar na prefeitura municipal de Ocara.

E-mail: eduardo.fs22@gmail.com