

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI
CAMPUS Dra° JOSEFINA DEMES
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-PORTUGUÊS

**ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

CARLENE DA SILVA

FLORIANO-PI
2025

Carlene da Silva

**ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito básico para conclusão do curso de Letras Português, sob a orientação da Profa. Dra. Beatrice Nascimento Monteiro.

**FLORIANO-PI
2025**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de concluir esta etapa, que é apenas uma das muitas que ainda virão. Sou grata pela saúde, coragem e perseverança que me acompanharam ao longo desta jornada acadêmica.

Foram dias de lutas, medos e lágrimas, mas não desisti, pois sabia que o final desta caminhada seria lindo. Deus nunca coloca em nossas vidas uma batalha que não possamos vencer.

Tenho imenso orgulho do quanto amadureci, cresci e me tornei uma pessoa melhor nesses quatro anos. Iniciei este percurso logo após terminar o Ensino Médio, e tudo era novo para mim, mas consegui me adaptar e evoluir.

Minha jornada se tornou mais leve quando Deus colocou em meu caminho pessoas especiais. Levarei para sempre comigo, especialmente Daiana, que mora na mesma cidade que eu. Ela foi meu porto seguro nas idas para a universidade; não consigo imaginar como teria sido sem ela. Uma pessoa de coração gigantesco, amorosa e AMIGA. Minha parceira de estágio, agradeço por tudo e muito mais. Juliana, que mesmo morando longe, nunca usou a distância como desculpa para nossa amizade. Ela foi como uma mãe em certos momentos e tem um jeitinho único de cuidar de todos ao seu redor. Nem consigo imaginar meus dias sem ela. E Alane, minha parceira no PIBID. Nunca imaginei que um dia seríamos amigas, mas acho que foi justamente nossas diferenças que nos aproximaram. Cada uma sabe o quanto contribuiu para o meu crescimento. Vocês foram fundamentais para minha formação. Obrigada por tudo.

A minha mãe Francinete, meu pai Milton Cezar, meus irmãos Kairon e Nayara, que sempre foram meus alicerces ao longo de toda essa trajetória. Nunca desistiram de mim e sempre acreditaram no meu potencial, me incentivando em cada fase. Sou grata por tudo que vocês fazem por mim todos os dias, por todo o amor e apoio em cada etapa da minha vida. Sem vocês, nada disso seria possível. Ser a primeira da família materna a conquistar um diploma universitário é uma CONQUISTA de todos nós.

Aos colegas de curso, agradeço pelas trocas de ideias, pela motivação nos momentos desafiadores, pelas experiências de vida compartilhadas, por cada conversa e risada. Esta caminhada foi muito mais agradável graças a esses laços.

À minha orientadora, Beatrice Nascimento Monteiro, sou imensamente grata pela paciência, dedicação e pelas valiosas contribuições durante toda a construção da minha monografia. Sem suas orientações, este trabalho não seria possível. Meu muito obrigada!

A todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, seus ensinamentos foram fundamentais para a minha formação. Levarei cada um de vocês no meu coração. Agradeço por cada contribuição no meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Cada gesto, cada palavra de apoio, cada incentivo e ajuda foram cruciais para minha formação. Obrigada, obrigada e obrigada!!!

TE AMO, DEUS!!! O SENHOR FOI MINHA MAIOR MOTIVAÇÃO!!!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente a presença e a abordagem das atividades epilinguísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente na coleção Teláris Essencial Português do 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Fundamentada nos estudos de Franchi (1991), Silva (2010), Garcia e Sísia (2020), Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007), entre outros, a pesquisa compreende as atividades epilinguísticas como práticas que promovem a reflexão sobre o uso e funcionamento da língua, sem necessariamente recorrer a terminologias gramaticais, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas e metalinguísticas dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, buscando identificar como essas atividades são abordadas no livro didático com base nas orientações curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise revelou que, embora contemplem algumas propostas reflexivas, a abordagem tende a ser tradicional e mecânica, conforme criticado por autores como Pilati (2017) e Mendonça (2006), sem explorar a autonomia dos alunos na sua própria construção do conhecimento linguístico. Conclui-se, que apesar dos avanços, há grandes espaços para melhoria na elaboração de atividades que estimulam uma compreensão profunda e dinâmica da língua, promovendo uma formação reflexiva e crítica.

Palavras – chave: Atividades epilinguísticas. Livros didáticos. Ensino da Língua Portuguesa. Análise crítica. Reflexão linguística.

ABSTRACT

This work aims to critically analyze the presence and approach of epilinguistic activities in Portuguese language textbooks, especially in the collection Teláris Essencial Portuguese of the 6th grade and 9th grade of Elementary School. Based on the studies of Franchi (1991), Silva (2010), Garcia and Sisle (2020), Bezerra and Semeghini-Siqueira (2007), among others, the research understands epilinguistic activities as practices that promote reflection on the use and functioning of language, without necessarily resorting to grammatical terminologies, contributing to the development of students' linguistic and metalinguistic skills. This is a qualitative documentary research, seeking to identify how these activities are addressed in the textbook based on curricular guidelines, such as the National Curriculum Parameters (PCNs) and the National Common Curricular Base (BNCC)). The analysis revealed that, although they include some reflective proposals, the approach tends to be traditional and mechanical, as criticized by authors such as Pilati (2017) and Mendonça (2006), without exploring the autonomy of students in their own construction of linguistic knowledge. It is concluded that despite the advances, there are great spaces for improvement in the elaboration of activities that stimulate a deep and dynamic understanding of the language, promoting a reflective and critical education.

Keywords: Epilinguistic activities. Textbooks. Teaching of the Portuguese Language. Critical analysis. Linguistic reflection.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. ABORDAGENS E PROPOSTAS DE MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	10
3. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
4. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....	23
5. METODOLOGIA.....	28
6. ANÁLISE	30
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
8. REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de Língua Portuguesa são considerados ferramentas essenciais no ensino-aprendizagem, pois acompanham os professores em suas aulas e oferecem estruturas fundamentais para a compreensão e desenvolvimentos das habilidades linguísticas dos alunos, independentemente do nível de escolaridade. Esses materiais exercem uma influência direta na forma como os alunos interagem com a língua através das metodologias empregadas em sala de aula. Por meio deles, os professores têm acesso a diversas formas de trabalhar diferentes conteúdos e, principalmente, a variadas atividades que visam promover o desenvolvimento das habilidades propostas ou não pelos componentes curriculares.

Neste contexto, surgem questões relacionadas à presença (ou não) de atividades de caráter epilinguístico nesses materiais. Nesse tipo de atividade, o propósito é promover a reflexão sobre a própria língua e seus usos. É importante analisar se tais atividades estão efetivamente inseridas nos livros didáticos e avaliar a sua adequação no contexto educacional atual. Portanto, é necessário adotar um olhar crítico sobre como essas atividades são abordadas e de qual maneira elas podem contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e metalinguísticas dos alunos, em conformidade com os objetivos pedagógicos estabelecidos pelos documentos curriculares.

Diante disso, o tema da monografia surge da necessidade de investigar a importância atribuída à reflexão sobre a língua no processo educacional, além de analisar como as atividades epilinguísticas estão sendo abordadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Assim, formulam-se seguintes indagações:

Essas atividades estão presentes nos livros didáticos? Como as atividades epilinguísticas são abordadas e desenvolvidas nos livros didáticos? Que benefícios essa abordagem pode gerar no desenvolvimento das competências linguísticas que devem ser trabalhadas? Com o intuito de responder às questões, o foco da pesquisa volta-se para uma análise crítica dessas atividades.

Diante das questões levantadas, o objetivo geral deste trabalho é realizar uma análise das atividades epilinguísticas presentes nos livros, especificamente buscando: (i) identificar se as atividades epilinguísticas estão presentes de maneira sistemática no material didático; (ii) avaliar a adequação e a eficácia dessas atividades no desenvolvimento das habilidades dos alunos; (iii) investigar a relação entre as atividades epilinguísticas e os objetivos de ensino-aprendizagem estabelecidos pelos documentos curriculares.

Essa análise é importante devido à possível influência das atividades epilinguísticas no desenvolvimento linguístico e metalinguístico dos alunos. Compreender como essas atividades são formuladas e inseridas no material didático, assim como quais competências são estimuladas, é essencial para o aprimoramento da seleção e elaboração de livros didáticos utilizados em sala de aula.

Em síntese, este trabalho tem, como objetivo, realizar uma análise crítica das atividades epilinguísticas presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, buscando identificar como essas atividades são apresentadas, sua adequação pedagógica e seu impacto potencial no processo de aprendizagem dos alunos. Serão abordados pontos relevantes na construção de competências linguísticas e metalinguísticas dos alunos, considerando práticas que promovam a reflexão sobre os elementos linguísticos, as quais permitam que eles ultrapassem a mera memorização de regras e terminologias gramaticais, passando a compreender a língua como um sistema dinâmico capaz de possíveis variações e adaptações para atingir determinados propósitos.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, que buscam apresentar e discutir de forma sistemática a presença e a eficácia das atividades epilinguísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa. No primeiro capítulo, são abordadas mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância de um ensino reflexivo e contextualizado. O segundo capítulo dedica-se a fundamentação teórica sobre as atividades epilinguísticas,

explorando conceitos, características e sua relevância para o desenvolvimento das competências linguísticas e metalinguísticas dos alunos. No terceiro capítulo, discute-se o papel do livro didático no ensino de Língua Portuguesa, com foco nas orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, que consiste em uma análise documental de livros didáticos da coleção Teláris Essencial Português, do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, o quinto capítulo traz a análise dos dados com a discussão das atividades epilinguísticas identificadas nos livros didáticos, destacando seus aspectos positivos e limitações, permitindo uma reflexão sobre suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. As considerações finais sintetizam as principais conclusões, apontando evidências diante da pesquisa realizada e melhorias das práticas pedagógicas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa.

ABORDAGENS E PROPOSTAS DE MUDANÇA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A aquisição da linguagem está muito ligada à natureza humana, sugerindo que todos os seres humanos já possuem uma predisposição inata para adquirir língua e utilizá-la. A interação das crianças com outras pessoas desde muito pequenas, já mostra como é possível usar a língua sem ensino algum, de modo intuitivo:

[...] Quando se começa a refletir sobre fatos de língua, fica claro que os seres humanos nascem com uma estrutura mental organizada de tal modo que torna a aquisição de língua algo inevitável, inexorável. Podemos chamar essa estrutura mental inata de diferentes nomes. Muitos usam as expressões gramática universal, faculdade de linguagem ou dispositivo de aquisição de língua. É em virtude dessa gramática universal, dessa faculdade de linguagem, desse dispositivo de aquisição de língua, que todo membro da espécie humana é capaz de adquirir uma língua, sem qualquer ensino, bastando para tanto a experiência do contato com a língua nos primeiros anos de vida. [...] (Lobato, 2015, p.13).

Essa compreensão, mostra que a Língua Portuguesa está presente antes mesmo de o aluno chegar na escola. O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa, no entanto, continua sendo importante, pois as estratégias adotadas vão influenciar nos conhecimentos adquiridos na sala de aula, valorizando as

competências linguísticas de cada aluno. “A escola não vai, portanto, ensinar gramática ao aluno, pois o aluno já chega com uma gramática adquirida”. (Lobato, 2015, p.26).

Nessa perspectiva, o foco de ensino da língua na escola tem a função tanto prática como social. Com isso, a escola deve centralizar o seu escopo de formar pessoas capazes de se expressar verbalmente em diversas situações e não apenas transmitir conhecimentos práticos sobre gramática e linguística descritiva, mas também para o desenvolvimento de habilidades que atendam às necessidades comunicativas e sociais dos alunos. Sobre isso, afirma Mendonça (2006, p.204):

[...] A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas (Mendonça 2006, p 204).

O propósito da língua seria nesse sentido, menos teórico e voltado principalmente para a prática, com o objetivo de formar pessoas que consigam usar em contextos reais, fora do ambiente escolar. Assim, o papel do professor é contribuir em suas metodologias usadas para que cada indivíduo se torne ativo em seu uso da linguagem, considerando a construção de sentido.

Mesmo o conhecimento gramatical sendo inato, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas do Brasil é uma parte essencial no processo educacional, pois fornece aos estudantes conhecimentos sobre sua própria língua materna, assim como o desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e comunicação oral, assim como o domínio da norma culta.

É importante investigar como são realizadas as abordagens usadas pelos professores em salas de aulas, trazendo contribuições significativas para esse processo de ensino. Conforme enfatiza Pilati (2017, p. 99):

[...] O professor, consciente das necessidades de seus alunos, deve ser capaz de avaliar as variáveis. Da situação de ensino e decidir qual método será mais efetivo para qual conteúdo, ou para qual turma. O importante é que o professor tenha condições de pensar aulas mais efetivas e criativas e que tenha um repertório de ações metodológicas mais vasto. Como métodos que se baseiam no ensino são os mais comuns na educação brasileira, parece mais interessante investigar com mais profundidade uma metodologia do aprendizado. [...] (Pilati, 2017, p.99).

O professor precisa explorar novas metodologias e principalmente se manter atualizado com as práticas pedagógicas que promovam um aprendizado ativo e crítico, contribuindo para a formação de alunos preparados para os desafios contemporâneos da língua. Assim, como defende Pilati, “As práticas docentes devem ir além da mera e abstrata metalinguagem e precisam evidenciar como conhecimentos gramaticais podem ser usados na produção, na leitura, na interpretação e na produção de textos” (2017, p.91).

A contextualização do ensino da Língua Portuguesa é necessária principalmente para que os alunos não apenas dominem regras gramaticais como sugere a gramática normativa, mas para que consigam compreender como utilizá-las, interpretá-las e produzir sentidos em diferentes contextos sociais, através dos métodos utilizados pelo professor na sala de aula, os quais propiciarão não apenas aplicação de suas competências linguísticas e metalinguísticas, mas também uma formação cidadã, em que a linguagem é vista como um instrumento de ação social. Portanto, o ensino gramatical vai muito além da abordagem de ensino tradicional, podendo envolver também uma abordagem que permita ao aluno brincar com a língua, de forma mais consciente na prática.

Nos métodos tradicionais, predominam métodos em que o professor assume o papel central no processo de ensino, atuando como o agente principal de conteúdo. Nesse modelo, o aluno muitas vezes é colocado como passivo, sem que suas necessidades e participações sejam priorizadas. Assim afirmam os PCNs (Brasil,1997, p. 30): “A ‘pedagogia tradicional’ é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.”

No entanto, a aprendizagem pode se tornar ativa, fazendo com que o estudante seja o sujeito do seu próprio aprendizado, de forma que ele possa se engajar ativamente nesse processo, através das metodologias usadas pelos professores, tornando-se assim uma aprendizagem “reflexiva”. Afirmam também os PCNs (Brasil,1997, p. 31): “O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem.”

O processo de ensino-aprendizagem não deve ser visto apenas como a transmissão de conteúdo pelo professor para os alunos, mas deve ocorrer

conjuntamente através da interação entre professores e estudantes e entre os próprios alunos durante as aulas, por meio de experiências, reflexões e principalmente interações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a autonomia do aprendiz e sua iniciativa na construção da aprendizagem ativa. Além disso, o desempenho e a evolução dos alunos devem ser acompanhados por meio de avaliações contínuas e processuais. Segundo Franchi (1991, p.10):

O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular. O ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito (Franchi, 1991, p. 10).

O modelo de ensino tradicional da gramática que, muitas vezes, privilegia a memorização de regras apresenta desvantagens, como o não desenvolvimento da língua, a limitação no desenvolvimento de habilidades essenciais, restringindo foco nesse sentido da mudança de perspectiva do ensino-aprendizagem de língua materna deixa de ser as normas linguísticas e passa a mostrar que a gramática não é uma entidade fixa, mas um sistema vivo que se transforma ao longo do tempo, implicando compreendê-la como uma ferramenta dinâmica de comunicação dentro e fora do ambiente escolar, que varia conforme a situação, o interlocutor e o meio.

Segundo Pilati (2017, p.93): “No ensino tradicional, inicialmente a aula de língua portuguesa era confundida com aula de gramática”. Por isso, o ensino da língua e o ensino da gramática (normativa/tradicional) acaba sendo confundido, não se explorando aspectos importantes, como a interpretação de algum texto, a oralidade, a escrita criativa e principalmente o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Foi a partir da década de 1980 que o ensino de Língua Portuguesa teve um avanço nas práticas didáticas-pedagógicas do ensino nessa área, moldando uma nova forma de ensinar (Silva, s.d.). Essa mudança se deve, principalmente, à influência de estudos da Linguística moderna e da Sociolinguística, que passaram a conceber a linguagem como prática social, deslocando o foco do ensino da mera memorização de regras gramaticais para a valorização do uso da língua em contextos reais de comunicação. No contexto brasileiro, essa nova abordagem foi fortalecida com a publicação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), a partir de 1997, que representaram um marco na reestruturação do ensino de Língua Portuguesa.

O aprendizado nesse olhar deve ir muito além das normas gramaticais e centrar-se também no uso vivo da língua, levando em conta sua função social, cultural e interativa. Essa mudança nas abordagens didáticas focadas nos desenvolvimentos significativos dos alunos, desenvolve competências linguísticas para dentro e fora do ambiente escolar.

O ensino da Língua Portuguesa mudou de forma significativa com destaque para as metodologias usadas na sala de aula, referentes à análise e reflexão linguísticas. Porém, muitas escolas ainda usam o método tradicional, focado somente em regras mecânicas e de memorização da gramática normativa. Pilati (2017, p.100), destaca que:

Apesar dos avanços na educação, ainda há entre nós a concepção segundo a qual o ato de aprender está mais ligado à memória do que ao entendimento. No caso específico do conhecimento gramatical, como muitos professores não partem do princípio inatista e seguem as descrições das gramáticas tradicionais, o comum é usar a definição de gramática "como um conjunto de regras". Quando se parte desse pressuposto, as aulas consistem basicamente na apresentação de regras e em atividades de memorização (Pilati, 2017, p.100).

Ao tratar a gramática apenas como um “conjunto de regras”, o ensino torna-se mecânico, levando os alunos apenas a decorar conceitos sem necessariamente compreendê-los ou aplicá-los em contextos reais comunicação, limitando o desenvolvimento das linguísticas.

Diante disso, as abordagens teóricas no ensino de Língua Portuguesa podem ser integradas de forma dinâmica, sem perder de vista os objetivos pedagógicos, mesmo considerando a diversidade de concepções dentro da linguística. Para isso, é fundamental adotar estratégias que coloquem o aluno como agente ativo do próprio aprendizado. Dessa maneira, em vez de representar um obstáculo, essa pluralidade de concepções pode se tornar uma fonte enriquecedora. No entanto, para que essa integração seja eficaz, é essencial que o ensino esteja alinhado às orientações curriculares. Conforme destaca Vieira (2002, p. 153):

Longe de ser essa pluralidade de concepções, em si mesma, um problema de área ou defeito de orientações oficiais, entendemos ser necessário articular esses saberes de modo que alcancem o efeito

desejado. Em outras palavras, adotar, resguardadas contradições ou incompatibilidades, as contribuições científicas – a começar pela concepção de gramática – oriundas de diversos quadros teóricos da Linguística pode ser um exercício fundamental para quem deseja ter êxito no cumprimento do conjunto dos objetivos pedagógicos formulados para o ensino de Língua Portuguesa (Vieira, 2022, p. 153).

Esse movimento da articulação dos saberes, portanto, apresenta-se como uma integração das diversas concepções linguísticas no ensino, refletindo-se na complexidade da língua enquanto fenômeno social e comunicativo. Ao se considerar essa pluralidade de abordagens teóricas, não se limitando apenas ao ensino de regras gramaticais, mas permitindo aos alunos compreenderem como a língua é utilizada em diferentes contextos, valoriza-se a reflexão sobre a língua, possibilitando que os alunos tornem-se pessoas conscientes nas suas escolhas linguísticas, seja na fala ou escrita.

Neste contexto, ao se unir a teoria e prática, transforma-se o ensino em um meio eficaz para o desenvolvimento de habilidades (meta)linguísticas e para uma formação, que vai muito além do ensino tradicional, envolvendo os alunos ativamente no processo de aprendizagem. O ensino de Língua Portuguesa, como foi discutido nesta seção, ultrapassa a simples transmissão de regras e pode se configurar como um processo dinâmico e interativo envolvendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a reflexão crítica sobre o uso da língua.

A abordagem de ensino focada no aluno pode gerar impactos positivos no processo educacional, tornando-o mais participativo em sala de aula. Em vez de assumir uma postura passiva diante do professor, o discente passa a atuar de forma ativa, desenvolvendo habilidades reflexivas e críticas (Pinheiro e Batista, 2018).

Nesse sentido, a escola é vista como um espaço de mediação, onde os alunos se tornam os protagonistas na construção dos seus conhecimentos linguísticos, não apenas receptores passivos de informações, mas agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os seres humanos têm a capacidade de refletir sobre a língua de forma consciente, o que é essencial para a compreensão e o uso eficiente em diferentes contextos. Com isso, as atividades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa vão interferir diretamente no processo de aprendizagem da língua, por meio de metodologias que tornem o ensino dinâmico e eficaz e que envolvam os conhecimentos prévios dos alunos. Essas bases epistemológicas mencionadas referem-se a uma abordagem reflexiva e metalinguística sobre a língua, buscando compreender não como ela funciona, mas também como ela pode ser analisada, usada de maneira crítica e, até ensinada. De acordo com Silva (2010, p. 955):

Nas bases epistemológicas da proposta que estão: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Silva, 2010, p.955).

Nesse sentido, as atividades epilinguísticas¹ envolvem uma reflexão explícita sobre a língua, desempenhando um papel importante no desenvolvimento das habilidades linguísticas, envolvendo não só o ajuste ou correção de estruturas durante o uso da língua, mas também a capacidade de refletir sobre a adequação linguística ao contexto, a sensibilidade aos efeitos de sentido e o desenvolvimento da consciência linguística, sem que o falante necessariamente tenha uma explicação formal para essas alterações.

Portanto, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas relacionam-se ao ensino da língua de forma interativa, desde o uso espontâneo até a reflexão consciente sobre o seu funcionamento, por meio da progressão e sistematicidade de cada professor no nível das atividades, levando os alunos a um aprendizado significativo e ativo.

Segundo Franchi, “A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciando, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (1991, p. 35). O autor enfatiza que a língua não é apenas um sistema de regras, mas uma prática social inserida em diversos contextos específicos em seu uso espontâneo.

¹ Foi Antoine Culioli que cunhou o termo epilinguismo para tratar da teoria das operações enunciativas.

Já as atividades epilinguísticas permitem que os alunos manipulem e brinquem com a linguagem de maneira consciente e reflexiva, contribuindo para uma compreensão profunda da estrutura e funcionamento da língua. Franchi (1991) afirma que:

[...] Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] (Franchi, 1991, p.36).

Sendo assim, na proposta de Franchi, primeiramente o aluno utiliza a língua de forma intuitiva, espontânea e, depois, passa a refletir sobre a língua, de forma que, com o tempo começa a desenvolver uma visão teórica e descritiva da língua. Nessa fase, seriam inseridas as atividades sistemáticas, ocorrendo de maneira gradativa, levando-os a uma compreensão cada vez mais profunda e estruturada. Essas atividades são as metalinguísticas (Franchi, 1991).

As atividades epilinguísticas e metalinguísticas são instrumentos importantes para a compreensão, a interpretação e a produção de textos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos falantes. Conforme explicam Garcia e Sísala (2020, p.3):

A palavra epilinguística tem origem grega. “Epi” significa “por cima de”, “sobre”, “a respeito de”, o que quer dizer que atividade epilinguística se realiza por cima da linguagem, operando sobre ela. Pode-se perceber que essa atividade está presente na reflexão sobre o significado de uma palavra em determinado contexto e na sua substituição por outra; nos trocadilhos; em achar algo bonito ou não; nos questionamentos sobre a pertinência de uma expressão; na oportunidade de reformular algo que não ficou claro, de dizer de outro modo, de mudar o sentido; nas escolhas dentre uma gama de recursos expressivos. A atividade epilinguística é, portanto, realizada constantemente pelas pessoas na oralidade. Perguntas do tipo: “O que você quis dizer com isso?” ou então “Por que será que o autor usou essa palavra?” envolvem atividades epilinguísticas, que representam momentos de reflexão sobre a língua (Garcia e Sísala, 2020, p.20).

Assim, o conceito de atividades epilinguísticas são atividades que levam a um processo de reflexão que ocorre “por meio” da linguagem, conforme a etimologia da própria palavra. Esse tipo de atividade também se dá com a avaliação e a manipulação da língua que ocorre no dia a dia, seja com o simples ato de questionar o sentido de palavras em alguns contextos, assim como reformular expressões ou até mesmo em escolhas feitas no modo de dizer determinada mensagem. Essas atividades representam a capacidade humana

de agir sobre a língua, refletindo sobre ela e moldando o seu uso conforme as necessidades expressivas ou comunicativas. “[...] as atividades epilingüísticas precisam focalizar as dificuldades dos alunos e/ou partir do que já sabem para a ampliação das possibilidades de utilização da língua [...]” (Bezerra e Semeghini-Siqueira, 2007).

Essa metodologia deve ser organizada de forma a abordar as dificuldades individuais dos alunos e trabalhar a partir daquilo que eles já sabem (os conhecimentos prévios) para ampliar suas habilidades linguísticas, considerando que cada um tem seus conhecimentos e dificuldades em relação à língua. Assim pode-se contribuir para a motivação e engajamento dos discentes, possibilitando que cada um avance no seu próprio ritmo.

O professor, ao identificar as dificuldades do aluno, pode trabalhar o conteúdo por meio de um planejamento com estratégias pedagógicas que dialogam melhor com a realidade de cada um, valorizando o papel do sujeito como aprendiz na construção do seu próprio ensino. Como apontam Wamser e Rezende (2014, p.777):

Os processos de estabilização e desestabilização de conceitos e ideias, que podem ser chamados de atividades epilingüísticas, abrem um gigante leque de oportunidades para o ensino. Além de ajudar a detectar os pontos da gramática com os quais os alunos têm menos intimidade, o professor tem acesso à atividade criativa e criadora dos alunos, podendo a partir daí organizar suas aulas de modo mais dinâmico e próximo de suas realidades (Wamser e Rezende, 2014, p, 777).

Essa noção de estabilização e desestabilização de conceitos, sugere um processo dinâmico de aprendizagem, na qual os alunos não apenas observem regras gramaticais, como também reflitam sobre diferentes fenômenos linguísticos, aprendendo por meio de testagem de hipóteses e reformulações de entendimentos, afastando-se de uma abordagem tradicional e mecânica.

Wamser e Rezende (2014), também apontam que cabe ao professor estar atento às manifestações epilingüísticas nos enunciados dos alunos, pois elas revelam índices de percepção sobre o entendimento da língua e seu funcionamento. Essa sensibilidade é fundamental para transformar a intuição da língua em conhecimento explícito, possibilitando a ampliação da consciência linguística.

É importante trazer atividades epilinguísticas para a sala de aula, pois o professor tem a responsabilidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos possam aprender a “pensar o seu pensar”, ou seja, por meio dessas atividades pode-se desenvolver a capacidade metacognitiva dos estudantes e suas próprias ações linguísticas.

Nesse sentido, o processo envolve tanto a centralização (no caso, reflexão sobre si mesmo, identidade e conhecimentos), quanto a descentralização (entendimento do outro, alteridade). Envolve, ainda, usar algumas técnicas como atividades de paráfrases (reformular uma frase ou até mesmo um texto utilizando outras palavras) e a desambiguação (esclarecer significados ambíguos), permitindo transformar os textos, construindo outros que possuem relações de sentido. Assim destaca Rezende (2008, p. 96):

Atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e auto-conhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz. A atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafrase e desambiguação, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico. Este texto ampliará essa discussão, e fará uma amostra do trabalho de parafrase e desambiguação com textos em sala de aula (Rezende, 2008, p. 96).

Neste sentido, a capacidade dos alunos de reformular ideias e de esclarecer os sentidos ambíguos permite não só uma melhor compreensão textual, mas também uma consciência profunda de como eles próprios podem pensar e se expressarem.

Dentre isso, as atividades epilinguísticas possuem a capacidade de “brincar” com a língua em diferentes tipos de reflexões, manipulações e análises, seja na oralidade ou escrita. Envolvendo adaptações de várias maneiras, às vezes conscientemente e outras inconscientemente, dependendo do contexto em que o indivíduo esteja inserido, por exemplo, na produção de um texto utilizando outras palavras, na desambiguação, na análise de figuras de linguagem, nos reconhecimentos das variações linguísticas, entre outras formas de refletir sobre a própria linguagem. Bezerra e Semeghini explicam (2007, p. 4):

[...] O cuidado que dispensamos a reformular nossa fala para nos tornarmos melhor compreendidos por nossos interlocutores é um exemplo de atividade epilinguística; quando reescrevemos várias

vezes um mesmo texto, transformando-o para tornar sua expressão tão fiel quanto possível aos nossos propósitos discursivos – informar, opinar, convencer, emocionar, satirizar, desculpar-se etc. -, também realizamos inúmeras atividades epilingüísticas. Nos dois casos mencionados, podemos estar mais conscientes de nossas intenções do que das operações que realizamos sobre a língua; no entanto, não deixa de haver uma reflexão lingüística fundamentalmente voltada para o uso [...] (Bezerra e Semeghini, 2007, p. 4).

Seja na reformulação da fala para melhor ser compreendida, na reescrita de textos para atender o propósito desejado, dentre outras coisas, é possível notar a importância desse tipo de atividade e que, quando o foco não está somente no uso comunicativo da língua, pode-se explorar também uma dimensão reflexiva no uso das palavras, que orienta as escolhas linguísticas.

Essas abordagens mostram a relevância das atividades epilingüísticas no desenvolvimento das competências linguísticas e metalingüísticas dos sujeitos, pois permite uma relação mais consciente e crítica no uso da língua, ultrapassando o simples uso automático da língua.

Na leitura e na produção textual, as atividades de análise linguísticas podem auxiliar os alunos a desenvolverem diversas competências na construção de sentido e no uso da língua, envolvendo a reflexão consciente sobre a linguagem sem que necessariamente haja um domínio de termos técnicos. Destacam Garcia e Sís (2020, p.4):

[...] Sem necessariamente utilizar nomenclaturas e classificações, pode-se explorar com os estudantes os recursos linguísticos que a língua oferece e seus efeitos, ampliando, assim, sua capacidade de perceber os usos da língua. Desse modo, as atividades linguísticas podem se fazer presentes de forma mais intencional nas mediações de leituras desde o início da escolarização, incluindo os processos de ensino e de aprendizagem com crianças não alfabetizadas (Garcia e Sís, 2020, p.4).

Os alunos ao explorarem os usos da língua de maneira prática, ampliam sua capacidade de análise e compreensão nos diversos tipos de textos, tornando-se leitores capazes de fazer inferências de sentidos, reescrever trechos, analisar variações linguísticas, entre outras competências e habilidades. Essas estratégias, estando alinhadas com as metodologias usadas em sala de aula, priorizam a construção do conhecimento linguístico explícito e capacidade de reflexão sobre a língua.

Por conseguinte, esse processo de conscientização sobre a língua também impacta diretamente na produção textual, tornando-a mais elaborada e adequada ao uso e contexto comunicativo, pois, através dessas atividades, desenvolve-se uma percepção crítica sobre o uso da língua, de forma que o aluno torna-se capaz de analisar diferentes estruturas textuais, inferindo sentidos a partir da situação e refletindo sobre as variações linguísticas. Como explica Garcia e Sís (2020, p.5):

As atividades epilinguísticas podem contribuir para produções textuais mais elaboradas, ou seja, mais coesas, coerentes e em acordo com a situação comunicativa. Escrever novamente um trecho que não ficou tão claro, utilizar outras palavras, substituir expressões, rasurar, retirar termos que não combinam e escrever de outro jeito são alguns exemplos de como a atividade epilinguística se manifesta na produção textual (Garcia e Sís, 2020, p. 5).

Dessa forma, a escrita deixa de ser uma atividade conduzida de forma mecânica e passa a ser vista como um processo de construção e aprimoramento contínuo, no qual a revisão e reescrita desempenha um papel reflexivo nas escolhas linguísticas. Com isso, a realização de atividades epilinguísticas contribuem para a produção textual de qualidade, possibilitando que o aluno analise e reflita sobre suas próprias produções escritas, aprimorando o seu uso da língua.

Outra forma de trabalhar o ensino da Língua Portuguesa, por meio de um ensino dinâmico e reflexivo é a Análise Linguística (AL). Descrita por Geraldi (1984), no livro “O texto na sala de aula”, essa abordagem propõe um novo modo de ação na prática pedagógica relacionada ao trabalho com textos.

Segundo Geraldi (1994), a Análise Linguística é uma prática voltada para a reflexão e aprimoramento da linguagem. Focada principalmente na leitura e produção de textos, essa abordagem tem o objetivo de levar os alunos a perceberem, nas suas produções, como as escolhas linguísticas que fazem podem influenciar na compreensão e dinamicidade do seu próprio texto.

Com a proposta da Análise Linguística, o que acontece é uma nova forma de abordar a produção textual e uma reformulação desse ensino em sala de aula de maneira significativa, sem apagar o trabalho com a gramática. Mendonça explica que “a AL não elimina gramática, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática” (2006, p.206).

Dessa forma, na leitura essa prática permite que o leitor vá além da superfície do texto, compreendendo não apenas o que está escrito, mas como e por que está escrito de determinada maneira, destacando os elementos linguísticos utilizados para o sentido e organização. Na visão de Mendonça (2006, p.206):

Numa prática de AL, a leitura do texto seria essencial, o ponto de partida na verdade. Só então, com o intuito de ampliar os potenciais de leitura, seriam focalizados os recursos linguísticos usados para construir sentido [...] (Mendonça, 2006, p. 206).

Essa reflexão destaca como a leitura é essencial para entender o sentido geral de um texto, havendo a oportunidade de o aluno construir interpretações antes de se deter nos aspectos formais da língua, pois, nessa análise, o aluno pode entender o sentido geral, facilitando a identificação e análise dos recursos linguísticos utilizados para construir significados.

Na produção textual, a Análise Linguística traz uma reflexão sobre a construção e elaboração de um texto no âmbito de organização e da construção de sentido, por meio de atividades de aprimoramento, como um processo interativo entre o aluno e o professor. Explicam Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007, p.5):

Os procedimentos de refacção textual devem ser ensinados e podem ser aprendidos; não se trata simplesmente de higienizar o texto – ou passá-lo a limpo, como se diz comumente. Revisar e reescrever um texto implica reestruturá-lo, já que uma série de atividades epilinguísticas pode ser realizada entre a sua primeira versão e a última. Dessa forma, a intervenção do professor favorece que os alunos aprendam um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos e também de técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar, reformular trechos), contribuindo para a apropriação progressiva de habilidades de autocorreção (Bezerra e Semeghini-Siqueira, 2007, p.5).

Neste contexto, a atividade epilinguística é vista como uma ferramenta importante não só no sentido de “corrigir”, “higienizar” ou apontar os erros do texto, mas também para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Envolvendo a reestruturação do texto e a reflexão sobre a escolha linguística, exige-se um exame profundo sobre o conteúdo, revisando suas produções de

forma crítica e identificando problemas e, com isso, buscando soluções para melhorar a coerência e coesão.

Portanto, essas práticas, quando bem aplicadas, vão além do ensino tradicional, que muitas vezes se limita à memorização de regras gramaticais, e permite que os alunos reflitam de forma crítica e consciente sobre o funcionamento da língua, destacando o papel fundamental da reflexão linguística no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas.

As atividades epilinguísticas realizadas no bojo da Análise Linguística favorecem um ensino mais reflexivo e menos mecânico, alinhado com as orientações curriculares vigentes, que valorizam o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas essenciais para a formação integral dos estudantes.

Além disso, essas práticas contribuem para a formação de alunos conscientes do seu papel como usuários da língua, capazes de adaptar sua comunicação em diferentes contextos, sejam eles escolares ou não, com base na sua formação crítica.

Essas práticas podem ser possibilitadas pela inclusão de materiais didáticos que promovam essa reflexão crítica sobre a língua, a criação de atividades que estimulem a participação ativa dos alunos e, principalmente, o uso de metodologias que consigam integrar a teoria à prática. Dessa maneira, o papel do professor como mediador é necessário nesse processo, orientando os alunos a refletirem sobre suas próprias escolhas linguísticas.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

O livro didático exerce uma função fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois se trata de uma ferramenta utilizada pelos professores e alunos no contexto educacional. Seu uso vai muito além de um material de apoio, visto que a forma como são trabalhados os conteúdos e as abordagens presentes no livro podem influenciar diretamente nos aprendizados dos alunos sobre o uso da língua. Assim, é bastante importante analisar que tipo de abordagem tem sido feita em livros didáticos.

Para a elaboração dessas obras, os autores de livros didáticos seguem algumas orientações, sendo uma delas o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O PNLD é uma iniciativa do governo brasileiro que visa avaliar, recomendar e oferecer livros didáticos para as escolas públicas de todo o país, sendo destinado aos professores e alunos de ensino fundamental e médio, através de avaliações, seleções e distribuições, conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Dessa forma, os livros adotados passam por um processo de avaliação pedagógica e técnica antes de chegarem nas escolas. Conforme explica Batista (2023, p. 25-26):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (COMDIPE) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (Batista, 2003, p. 25-25).

O programa representa uma política pública essencial para a democratização do acesso a materiais didáticos de qualidade, a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos, visando garantir que todos os alunos de escolas públicas brasileiras tenham acesso a recursos para o aprendizado avaliados de maneira positiva. São envolvidos outros órgãos na seleção das obras para que não sejam apenas tecnicamente, mas pedagogicamente conscientes, alinhados com as diretrizes curriculares e as necessidades do país.

Porém, quanto ao ensino da língua, os livros didáticos selecionados muitas vezes ainda adotam uma abordagem tradicional, focada muitas vezes apenas na memorização e classificação realizada de forma mecânica, sem promover uma compreensão significativa da língua pelos alunos. Segundo Salgado, “Muitas vezes, o professor se depara com livros que lhe foram impostos, que não oferecem qualidade em suas abordagens gramaticais ou textuais” (2008, p.32).

Assim, evidencia-se um desafio recorrente no contexto educacional: a falta da qualidade em alguns livros didáticos, especialmente no que diz respeito às abordagens gramaticais e textuais. Essas situações podem muitas vezes comprometer o processo de ensino-aprendizagem, pois o professor, em muitos contextos, se vê obrigado a utilizar (ou não) o livro didático em suas aulas, que não estão alinhados às práticas pedagógicas propostas para um ensino mais reflexivo.

As orientações curriculares são indispensáveis no papel de organização do ensino, pois estabelecem objetivos e competências essenciais para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, interpretação e expressão oral. No Brasil, os livros didáticos devem seguir essas orientações: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de guiar o trabalho pedagógico.

Os PNCs constituem um marco na história da educação no Brasil, com destaque para a organização do ensino fundamental, com o principal objetivo de promover uma educação de qualidade e igualdade em todo o país, como destaca o documento oficial:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1977, p.13).

Com isso, esse documento fornece diretrizes fundamentais na prática pedagógica em todo o país e para reformulação de políticas educacionais, alinhando os investimentos no setor educacional, promovendo uma socialização de discussões, pesquisas e recomendações e contribuindo para a atualização das práticas educacionais.

Já a BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil. O documento oficial afirma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Assim, sugere-se que o foco do ensino seja principalmente as habilidades que capacitam o aluno a compreender e a usar o sistema linguístico de forma reflexiva e não apenas um ensino restrito a uma lista de regras e/ou memorização de termos técnicos, de forma que as aprendizagens efetivadas possam ajudá-los tanto na sala de aula como nas práticas da linguagem no cotidiano, permitindo a interação com a língua em diversos contextos.

Os documentos curriculares organizam o ensino de Língua Portuguesa em eixos que propõem práticas linguísticas, refletindo a importância de equilibrar o ensino-aprendizagem com o uso real da língua, preparando os alunos para atuar de forma ativa e criativa em diferentes contextos. Segundo os PCNs:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (Brasil, 1977, p.35).

Os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa partem do princípio de que a língua se realiza no uso, ou seja, nas interações cotidianas e nas práticas sociais que envolvem a comunicação, não limitando-se à transmissão de regras gramaticais ou estruturas linguísticas descontextualizadas, mas sim priorizando situações reais do uso da língua, em que o aprendiz possa vivenciar e refletir sobre a funcionalidade das diferentes escolhas linguísticas realizadas.

Além disso, os indivíduos podem se apropriar dos conteúdos linguísticos por meio da ação e da interação. Esse processo de apropriação ocorre quando os alunos por intermédio do ensino são incentivados a agir sobre os conteúdos, refletindo, analisando-os e aplicando-os em contextos reais de uso da língua.

Os eixos de integração proposto pela BNCC para o ensino de língua portuguesa reflete uma abordagem consolidada com os conteúdos organizados

em torno das práticas de linguagem essenciais para a competência comunicativa dos alunos. Destaca o documento:

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) [...] (Brasil, 2018, p. 71).

Os diferentes eixos estão interligados para a formação integral do aluno, permitindo que ele participe ativamente nas situações reais da comunicação e possibilitando não apenas o domínio na norma-padrão, mas também o desenvolvimento de habilidades para atuar em situações reais, refletindo sobre a língua em seus aspectos gramaticais, textuais, discursivos e semióticos.

A prática reflexiva sobre a língua é fundamental para articulações dos eixos, pois ao refletir sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos, desenvolve-se maior consciência sobre o seu uso, compreendendo-se os mecanismos que são utilizados na comunicação. De acordo com os PCNs (1997, p.30):

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua (Brasil, 1997, p.30).

Dessa forma, os PCNs (1997) destacam a Análise Linguística como um processo reflexivo essencial para o desenvolvimento de diversas competências linguísticas, pois ao pensar e falar sobre a língua, os indivíduos tornam consciência dos mecanismos usados que contribuem para a construção de significados, ampliando a capacidade de os alunos produzir e interpretar textos.

Assim, no ensino da língua, nas diferentes situações de interlocuções naturais, faz-se necessário o planejamento de atividades que possibilita a reflexão sobre os recursos utilizados, além de uma abordagem centrada na categorização, na classificação ou levantamento de regularidades linguísticas, essas atividades devem promover a análise do uso da língua em diversos

contextos comunicativos. As atividades epilingüísticas trabalham essas questões, destacando PCNs (1997, p.30):

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões (Brasil, 1997, p. 30).

Essas atividades podem ocorrer de maneira espontânea, envolvendo uma reflexão sobre a língua dentro do próprio uso quando os falantes ajustam suas escolhas à medida que se comunicam, por exemplo, quando alguém questiona o significado de uma palavra ou busca a forma correta para se expressar, dependendo do contexto que está inserido; ou de forma planejada no texto escolar com objetivos definidos, a partir da mediação do professor.

Essa abordagem reflexiva favorece a formação do pensamento crítico, permitindo que os alunos aprimorem suas práticas de questionamentos na seleção de elementos linguísticos e organização de informações, através de ações diversas. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p.64):

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (Brasil, 2018, p.64).

Essa relevância do aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos específicos de uma área é destacada como um estímulo para a maior capacidade de abstração pelos alunos, a qual não é vista como um fim em si mesma, mas como facilitadora para a compreensão de como pode se expressar e participarem ativamente em qualquer contexto.

Dessa maneira, inserir atividades com base nas orientações curriculares e propondo atividades linguísticas no livro didático, os alunos desenvolvem capacidades de reflexão sobre os recursos linguísticos essenciais, como leitura, escrita, oralidade e interpretação textual, promovendo maior consciência sobre a estruturação e funcionamento em diferentes contextos reais da língua.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, os documentos utilizados constituem a principal fonte de dados, sendo analisados livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção Teláris Essencial - Português das autoras Ana Trinconi (mestra em estudos comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Teresinha Bertin (mestra em ciências da comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e Vera Marchezi (mestra em estudos comparativos de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). A coleção abrange do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os livros didáticos foram analisados de forma crítica em busca de se atingir os objetivos propostos. Como afirmam Junior *et al*: “Em uma pesquisa científica que realiza tendo como fonte de dados documentos diversos, três aspectos merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise (2021, p. 44).

A seleção dos documentos para a pesquisa foi orientada pelo objetivo de analisar as atividades epilinguísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, foram escolhidos materiais utilizados no Ensino Fundamental II, especificamente nos 6º e 9º anos, aprovados pelo PNLD para o ciclo 2024-2027 e adotados por algumas escolas brasileiras. A escolha contemplou diferentes anos com o intuito de proporcionar uma visão mais abrangente das abordagens didáticas. Os livros analisados foram obtidos por meio de uma escola municipal de Barão de Grajaú, com autorização da coordenadora pedagógica. Com a utilização tanto dos livros dos alunos quanto os manuais do professor, estes acessados pelas plataformas digitais do MEC, a fim de complementar as informações analisadas.

A análise dos documentos seguiu uma abordagem crítica, embasada em teorias sobre o ensino de Língua Portuguesa, atividades epilinguísticas e os

documentos curriculares. Por meio de leituras detalhadas das atividades propostas nos livros, identificando elementos epilinguísticos presentes e investigando como eles contribuem para o desenvolvimento da reflexão linguística. Para obtenção dos resultados, utilizou-se diversas referências teóricas como Franchi (1991), Silva (2010), Garcia e Sís (2020), Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007), Lobato (2015), Pilati (2017), BNCC (2018), PNCs (1997), e entre outros que ajudaram a categorizar e interpretar os dados encontrados.

Com isso, a pesquisa é caracterizada como uma análise documental, com o objetivo de avaliar atividades epilinguísticas presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, foram selecionados dois livros um do 6º ano e outro do 9º ano, pois trata-se de uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, a amostra é representativa para a interpretação dos dados para obtenção dos resultados necessários e há, ainda, diversidade na amostra, abrangendo a primeira e última série do segundo ciclo do fundamental.

Essa análise foi conduzida principalmente por meio da observação, descrição e exame das atividades presentes nos livros didáticos, verificando-se quais delas eram epilinguísticas e também quais eram os objetivos pretendidos, o conteúdo abordado, a metodologia utilizada, e a adequação/inadequação às orientações curriculares, apoiando-se nas teorias utilizadas durante a fase de revisão bibliográfica, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, às atividades epilinguísticas e aos documentos curriculares. A análise busca refletir, de forma crítica, sobre como as atividades epilinguísticas presentes nos livros didáticos podem (ou não) contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas dos alunos.

Além disso, a pesquisa destacou tanto os aspectos positivos quanto as limitações e problemáticas encontradas nas abordagens propostas, considerando que tais atividades influenciam diretamente a percepção e o uso da linguagem pelos alunos.

Essa abordagem metodológica possibilitou a identificação das diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nos livros didáticos, bem como o registro das formas de abordagens que melhor atendem aos objetivos educacionais.

Dessa forma, a seção escolhida para análise foi “Língua: usos e reflexões”, pois apresenta conteúdos relacionados às atividades epilinguísticas, que são o foco principal desta pesquisa. Portanto, no livro do 6º ano, foi analisada a unidade 1, com os tópicos variedades linguísticas, atividades e outros desafios da língua. Já no livro do 9º ano, a unidade 6, com os mesmos tópicos, mudando apenas o conteúdo, que no caso trabalhado, foi a coerência e a coesão textual, temas importantes no desenvolvimento da reflexão linguísticas dos alunos.

ANÁLISE DE DADOS

Conforme foi mencionado no capítulo anterior, os livros escolhidos para análise são da coleção Teláris Essencial - Português das autoras Ana Trinconi (mestra em estudos comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Teresinha Bertin (mestra em ciências da comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e Vera Marchezi (mestra em estudos comparativos de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta primeira parte, será analisada a proposta da coleção com base na apresentação das autoras, na qual propõem uma prática docente significativa, tendo a BNCC como documento norteador, ressaltando também o protagonismo do estudante e as metodologias ativas. Destacam Trinconi, Bertin e Maschezi (2002, p.5):

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, é o mais recente documento norteador para a construção de currículos da educação Brasileira. Define os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica, em todas as escolas do país, privadas e públicas (Trinconi, Bertin e Maschezi ,2002, p.5).

Com isso, o documento busca garantir uma educação igualitária e de qualidade para todas as escolas do país, independentemente se for pública ou privada, promovendo homogeneidade em todos os conteúdos mínimos a serem trabalhados.

A ideia do aluno como protagonista no ensino reflete-se em uma abordagem educacional centrada no estudante, na qual o aluno é visto como o agente ativo de sua aprendizagem, estando alinhado também com a BNCC, que prioriza o desenvolvimento de competências que capacitam o aluno para

enfrentar os desafios em seu cotidiano, fora e dentro do ambiente escolar, promovendo sua própria formação integral. Conforme destacam as autoras Trinconi, Bertin e Maschezi (2022, p.7):

O termo protagonismo está entrelaçado à formação integral do estudante como sujeito reflexivo e crítico, que se prepara para ter uma participação cidadã na sociedade. Envolve, portanto, a participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizagem (Trinconi, Bertin e Maschezi, 2022, p.7).

Portanto, o protagonismo estudantil é um conceito central na educação contemporânea, diretamente ligado à formação integral do estudante, e que é também levado em consideração para a proposta da coleção. Ao reconhecer o aluno como sujeito reflexivo e crítico, a ideia é valorizar sua capacidade de agir ativamente em seu processo de aprendizagem, promovendo autonomia, responsabilidade e engajamento.

Através do protagonismo do estudante, é importante ressaltar a questão das metodologias ativas que colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo sua participação ativa na sala de aula. Essas metodologias opõem-se o modelo de ensino tradicional de ensino, no qual o professor é o único transmissor de conhecimento. “[...] As metodologias ativas propõem uma forma de ensino e aprendizagem em que o estudante deixa de ter um papel passivo e passa a ser protagonista de seu processo de conhecimento [...]” (Trinconi, Bertin e Maschezi, 2022, p.7).

A coleção do livro didático de Língua Portuguesa, como é destacado no manual do professor pelas autoras também está de acordo com os eixos proposto pela BNCC: eixo de Leitura, eixo de Produção de Textos, eixo de Análise Linguística /Semiótica, propondo trabalhar todas as habilidades propostas pelo documento.

Os livros são divididos em várias seções, com cada uma sendo direcionada a um tipo de conteúdo específico. Para a análise das atividades epilinguísticas foi selecionado a seção: “Língua: usos e reflexão”, na qual o livro foca no gênero textual trabalhado na unidade e busca relacioná-lo a questões de natureza gramatical e ao uso de elementos linguísticos diversos, inserindo os novos conteúdos, com a proposta dos alunos refletirem sobre o uso da língua a partir do gênero trabalhado na unidade.

Figura 1. Apresentação da seção “Língua: usos e reflexão”



Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

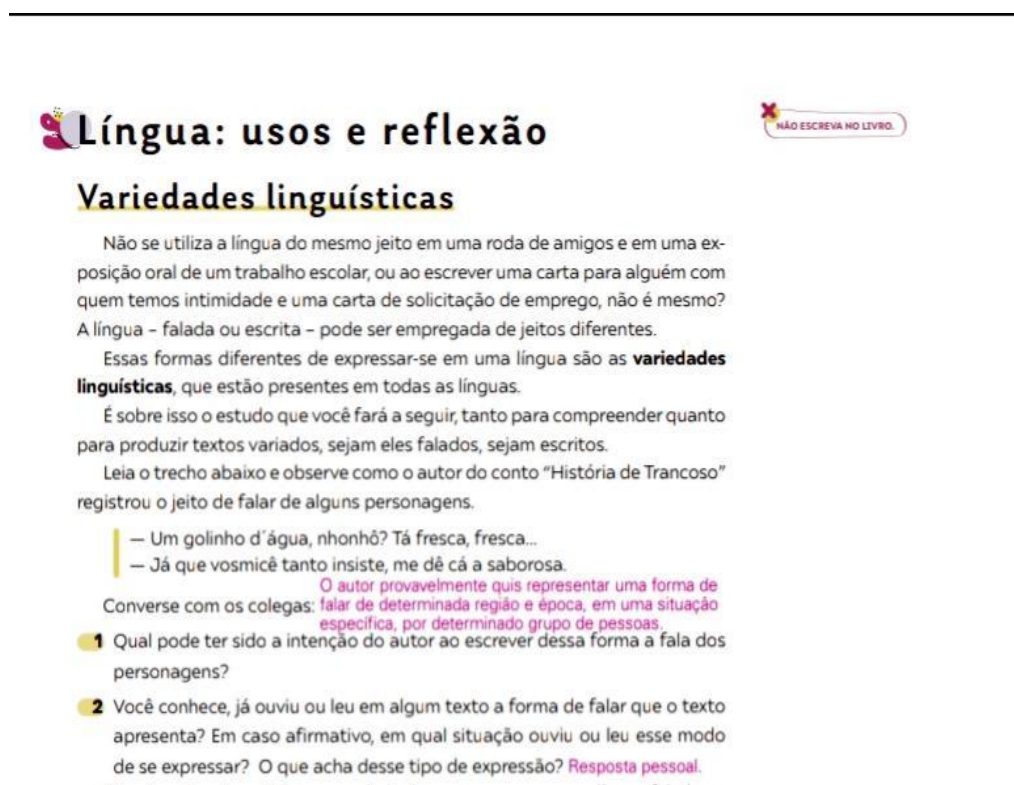
Essa seção aborda o estudo de aspectos linguísticos fundamentais relacionados ao gênero textual trabalhado em cada a unidade do livro didático, sendo dividido em três partes principais: “no dia a dia”, enfatizando o uso prático da língua portuguesa, considerando tanto a modalidade falada quanto a escrita, com o foco principal nos usos característicos do português brasileiro; “hora de organizar o que estudamos”, apresentando um mapa conceitual que ajuda os alunos a organizarem e sistematizarem os conceitos linguísticos aprendidos na unidade; e “outros desafios da língua”, propondo conteúdos adicionais, como questões de ortografia, acentuação e outros tópicos que complementam o estudo das convenções da escrita.

É importante destacar que a própria nomeação desse último tópico, pode indicar um papel secundário no ensino linguístico em relação a outros conteúdos do livro didático, influenciando a percepção dos alunos sobre a importância desses temas no domínio da língua.

Na unidade 1 na página 37, “Língua: uso e reflexão – Variedades linguísticas”, o foco principal é introduzir aos alunos primeiramente ao conceito de variedades linguísticas e sua importância nas diferentes situações

comunicativas. Com isso, o texto é direcionado para a análise, propondo a reflexão pelo aluno sobre a relação entre a língua e o contexto social, destacando a diversidade linguística em diferentes situações e a norma padrão.

Figura 2. Seção “Língua: usos e reflexão - Variedades linguísticas”



Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

Com base na proposta pedagógica, o tema “variedades linguísticas”, é relacionado com a BNCC, atendendo às orientações curriculares e as habilidades do ano indicadas pelo documento, valorizando-se o estudo da língua em usos reais.

O trecho do conto “História de um Trancoso” é utilizado para ilustrar aos alunos o uso da linguagem coloquial, oferecendo a eles um exemplo concreto sobre o conteúdo, mostrando como a fala de uma pessoa pode variar, sendo influenciada por fatores culturais, regionais e sociais e, a partir disso, propõe-se a criação de uma discussão em sala de aula.

A primeira questão estimula a interpretação, em que se pede para que os alunos reflitam sobre a intenção do autor ao reproduzir a fala dos personagens de forma coloquial, promovendo uma análise crítica e a compreensão de relação entre língua e identidade. A segunda questão já explora a vivência dos alunos com a linguagem coloquial, incentivando a observação e reflexão sobre situações comunicativas no seu dia a dia. Com isso, essa atividade incentiva a reconhecer a diversidade linguística, indo muito além da mera prescrição de normas.

Porém, apesar de trabalhar a reflexão como destaca a seção, a atividade poderia incluir perguntas que levassem os alunos a identificarem explicitamente as diferenças estruturais entre a norma padrão e a linguagem coloquial usada no texto. Também poderia adicionar exemplos que apresentassem outras variedades linguísticas, como regionais, históricas e sociais e frases para serem reformuladas conforme o contexto inserido, sem o uso do conceito, pois a característica de uma atividade epilinguística é que o conceito ainda não é trabalhado, de forma que o aluno reflete sobre o uso da língua, sem se trabalhar, em um primeiro momento no conceito e nas terminologias de maneira sistemática.

Na página 42, com o tópico “atividades”, é proposta uma análise linguística e a reflexão por meio de tirinhas e cartazes, com questões referentes ao uso da linguagem formal e da linguagem informal, à intenção comunicativa e a aspectos socioculturais. Além disso, busca-se desenvolver habilidades de interpretações textuais, com base no que foi trabalhado na unidade.

Figura 3. Atividades referentes ao conteúdo “Variedades Linguísticas”

Atividades

1 Leia a tira a seguir.



- a) Copie do primeiro quadrinho uma expressão que revela um uso bastante informal da linguagem. Explique sua escolha.
- b) Observe as falas dos dois personagens. Em sua opinião, alguma fala pode ser considerada menos informal? *Resposta pessoal.*

SCHULZ, Charles M. Minduim. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24 maio 2011. Caderno 2, p. D4.

2 Leia esta outra tira.

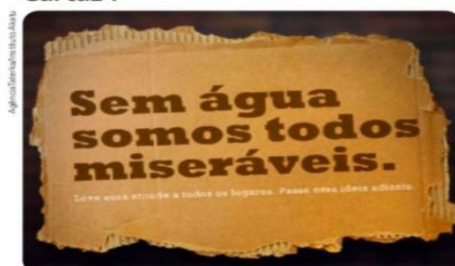


- a) Com que intenção o diminutivo pode ter sido usado no terceiro quadrinho?
- b) Qual é o efeito de humor nessa tirinha?

ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 19-21.

3 Leia os cartazes reproduzidos a seguir. Eles foram divulgados em campanha lançada em 15 de outubro (Dia do Consumidor) de 2014. A finalidade era sensibilizar os cidadãos em relação à necessidade de economizar água.

Cartaz 1



Cartaz da campanha "Sem água somos todos miseráveis". Instituto Akatu, 2014.

2a. Nesse quadrinho, a palavra *tartaruguinha* pode ter sido usada com a intenção de transmitir afeto, carinho.

2b. O efeito de humor é provocado pela idade indicada para a tartaruga, para ser maior de idade: mais de cento e oitenta anos.

Instituto Akatu: organização que se afirma voltada para mobilizar as pessoas para um consumo consciente e um futuro sustentável. Saiba mais em: <https://www.akatu.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

A primeira questão com alternativas “a” e “b”, trabalha com o foco na identificação de usos informais da língua e na análise da variação linguística, o assunto específico da unidade, com estímulos para o aluno perceber como diferentes registros linguísticos podem ser empregados em diversas situações comunicativas em que os falantes estão inseridos, através da análise da tirinha.

A segunda questão também com alternativas “a” e “b” de naturezas discursivas já explora a intenção comunicativa do humor na construção da narrativa, promovendo a reflexão sobre recursos discursivos para construção de efeitos humorísticos, utilizando-se a tirinha como instrumento de análise.

Na página 43, está presente a continuação da terceira questão.

Figura 4. Continuação das atividades referentes ao conteúdo
“Variedades Linguísticas”

3a. Possibilidades: Sem água ficaremos na miséria, na pobreza; seremos infelizes, insignificantes, sem valor.

Cartaz 2



Cartaz da campanha “Sem água somos todos miseráveis”. Instituto Akatu, 2014.

3b. Sugestão: A mensagem procura atingir todos, não se dirige a um grupo específico: todos podem se tornar miseráveis se faltar água, pois ela é essencial à vida em geral.

3c. Foi empregada a imagem de um pedaço de papelão rasgado, que pode ser associado a pessoas em situação de rua que usam o papelão para se proteger à noite.

3d. A gíria “estou numa pior”, que pode ser compreendida pela população em geral.

3e. Elementos do dia a dia que a população em geral conhece, como filtro de barro, caneca de plástico e um pedaço de papelão em que há um texto, foram dispostos em uma escadaria da cidade. Esse cenário relaciona a falta de água à situação de pobreza, especialmente de pessoas em situação de rua.

- a) Explique como você entendeu a mensagem do primeiro cartaz.
- b) Em sua opinião, a mensagem do cartaz 1 se dirige a um grupo específico de pessoas? Por quê?
- c) No cartaz 1, há apenas um elemento além da frase escrita. Que recurso foi escolhido para procurar fazer o leitor imaginar a situação de miséria?
- d) Que recurso verbal indica que o cartaz 2 se dirige a pessoas de todas as classes?
- e) No cartaz 2, de que modo os recursos de imagem podem levar o leitor a associar a falta de água à miséria?
- f) Pode-se afirmar que os elementos selecionados para os cartazes foram reunidos sem planejamento e de maneira espontânea? *Espera-se que os estudantes notem que os cartazes, embora tenham sido construídos por meio de uma linguagem verbal aparentemente simples, foram elaborados por meio de seleção cuidadosa de elementos visuais e verbais para levar o leitor a estabelecer a relação entre falta de água e miséria de maneira geral.*

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

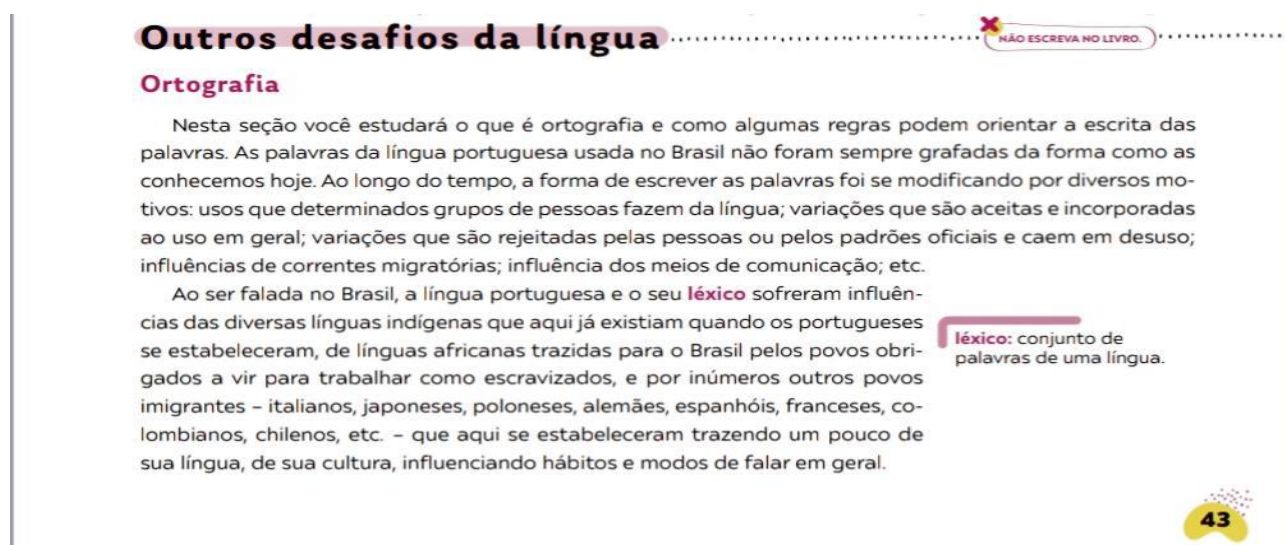
Na terceira questão e última, é trabalhada a análise de dois cartazes com alternativas de “a” até “f”, nas quais se explora interpretações críticas de textos publicitários, considerando as manifestações da língua como sendo direcionadas por um propósito e dotadas de um impacto social.

As atividades epilinguísticas estão presentes de maneiras implícitas nas questões, por exemplo, na alternativa (c) – “No cartaz 1, há apenas um elemento além da frase escrita. Que recursos foi escolhido para procurar fazer o leitor

imaginar a situação de miséria? – pode ser conduzida para uma reflexão epilinguística quando o professor levar os alunos a pensarem sobre a escolha da grafia “kuma pior”, que rompe com a ortografia normativa, mas cumpre uma função expressiva. Entretanto, as atividades não deixem claro que esse é o objetivo.

Nas páginas 43 e 44, um novo tópico dentro da seção é trabalhado, “Outros desafios da língua - ortografia”, abordando conteúdos relacionados a ortografia e variações linguísticas da Língua Portuguesa, seguindo alguns pontos: destacando o conceito sobre ortografia, como as palavras mudam ao longo do tempo influenciado por fatores históricos e culturas, como também por outras línguas, ressaltando o caráter vivo e dinâmico das línguas.

Figura 5. Seção “Outros fatores da língua – Ortografia”



Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

No tópico, é introduzido o conteúdo “Ortografia”, explicando o que será estudado na seção, explicando como as palavras de Língua Portuguesa evoluem ao longo do tempo e sofrem mudanças linguísticas, devido a diversos fatores, como variações linguísticas, ocasionadas por influências sociais e culturais.

Figura 6. Seção “Outros fatores da língua – Ortografia” (continuação)



O Museu da Imigração preserva histórias e memórias de alguns imigrantes que vieram para o Brasil principalmente entre os séculos XIX e XX. A influência dos imigrantes no país contribuiu para a construção do léxico da língua portuguesa no Brasil.

Há outros fatores que trazem modificações para as palavras e para usos da língua. Algumas palavras podem ganhar novos usos, como *zebra*, que, além de nome de animal, passou a significar “resultado inesperado”. Por exemplo: *Deu zebra: nosso time perdeu!*

Outro exemplo bem recente é a palavra *quarentena*, que até então era empregada para se referir a um período de resguardo ou isolamento de 40 dias, mas, durante a pandemia de Covid-19, foi empregada para se referir a um período de isolamento de duração variada. Por exemplo: *Os turistas na Inglaterra deverão cumprir quarentena de 15 dias.*

Há ainda palavras incorporadas à língua para atender a necessidades relacionadas, por exemplo, ao avanço tecnológico e às descobertas científicas, como: *backup, deletar, escanear, marketing, site, link, shopping, delivery, show, playground, etc.*

Devemos considerar também o surgimento de gírias, expressões mais informais que ampliam nosso léxico, como: *da hora, mó legal, irado, partiu, pega a visão, bora logo, selfie, passar de fase, shippar, snaps e pro*; e de abreviações, como: *VLW, ngm, blz, tds e SQN.*

Ao estudar a língua, precisamos considerar que ela é um sistema em constante mudança.

Hoje há normas ou regras que foram estabelecidas por um acordo, regulado por lei, que rege a forma como as palavras devem ser escritas oficialmente. Essas regras compõem parte do que se considera a língua-padrão oficial do país.

Ao se utilizar a escrita na norma-padrão ou formal, os vocábulos deverão ser escritos seguindo a **norma ortográfica** ditada por lei e que consta da gramática normativa. Quando houver dúvidas quanto à escrita oficial das palavras, deve-se recorrer a um **dicionário**.

Ortografia é a parte da gramática que reúne as convenções – normas ou regras – que, entre outras coisas, orientam a maneira oficial de escrever as palavras.

44

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

Com isso, o texto é uma boa oportunidade para o professor discutir a história e as interações culturais que moldam a língua ao longo do tempo. O material trabalha primeiramente o conceito de ortografia, e discute um pouco sobre o tema de forma relevante e, nas páginas seguintes, as questões relacionadas ao assunto, propondo uma reflexão sobre as transformações e o próprio caráter social da língua. O conteúdo utilizado em sala de aula estimula

debates importantes sobre diversas questões, como o preconceito linguístico, a identidade social e a importância da língua como um patrimônio cultural fundamental, apontando para a relevância do conhecimento sobre a língua materna.

Portanto, apesar de o material não nomear diretamente a prática epilinguística, ela está presente na medida em que os textos e atividades propostos incentivam os alunos a refletir sobre a língua em uso, especialmente sobre a ortografia como construção social e histórica, e não como um sistema fixo ou normativo, também se adapta às necessidades comunicativas e como essa adaptação pode ou não estar de acordo com a norma culta, envolvendo a percepção de que é flexível, variável e marcado por intenções sociais e contextuais.

Na página 45, uma atividade é proposta com a intenção que os alunos respondam de acordo com o que foi apresentado nas páginas anteriores, focando-se em aspectos da ortografia da Língua Portuguesa, desafiando os alunos à identificação de regularidades na escrita de palavras, na compreensão de regras da grafia e na separação silábica, apresentando-se estruturas em etapas progressivas, começando com as observações de padrões ortográficos até a aplicação de regras.

Figura 7. Questões sobre ortografia

O alfabeto oficial da língua portuguesa que deve ser utilizado na escrita tem **26 letras**: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

Juntos, vamos observar a escrita de palavras e tentar concluir que regras podem estar presentes na escrita dessas palavras.

A ortografia é um conjunto de regras que orientam como as palavras devem ser escritas. As atividades propostas a seguir vão desafiá-lo a perceber algumas dessas regras.

- 1 Observando regularidades que ocorrem na escrita, é possível deduzir algumas regras. Por exemplo, observe como o som /ã/ é grafado nas palavras reproduzidas abaixo.

maçã	antes	órfã	romãzeira
enquanto	campo	bamba	ambos

- a) Quais palavras começam com ã? **Nenhuma.**
- b) De que formas a vogal nasal pode ser escrita? **ã, an ou am**
- c) Quando usamos a escrita com *m* na nasalização? **Antes de p e b.**
- d) Que regras podemos deduzir dessas escritas?
- 2 Há regras ortográficas que determinam como deve ser feita a separação das sílabas de uma palavra, por exemplo, no fim de uma linha.
- Leiam juntos as palavras e separem as sílabas delas no caderno. Em seguida, comparem como cada um fez a separação. Ao final, procurem elaborar algumas regras para as separações feitas. Que regra podemos elaborar para cada conjunto de palavras?
- a) **pneumático**; **psicologia**; **gnomo** **Consoante inicial não seguida de vogal permanece na sílaba.**
- b) **adolescente**; **descer**; **consciente** **O *sc* no interior da palavra se biparte, ficando o *s* em uma sílaba e o *c* na seguinte.**
- c) **carro**; **assunto**; **prorrogar** **As letras *rr* e *ss* se separam, ficando uma em cada sílaba.**
- 3 Leia em voz alta as palavras e observe: ao pronunciá-las, a letra **h** assume que valor sonoro?

haver	humildade	hóstia	hidrogênio
hoje	chave	rebanho	malha

A letra **h** não tem valor sonoro próprio; portanto, não corresponde a um fonema.

- 4 **Desafio! Em dupla.** Nas frases a seguir indicamos duas formas de algumas palavras: como são faladas por alguns usuários no dia a dia e como devem ser escritas segundo a norma ortográfica. Copiem no caderno apenas a forma que segue a norma ortográfica. Ganhará a dupla que primeiro terminar a lista completa de palavras escritas de acordo com a norma ortográfica.

Dica: em caso de dúvida, consultem um dicionário.

- a) A sua teimosia foi o grande empecilho/impecilho. **empecilho**
- b) A cabeleireira/cabelereira fez uma excelente recuperação dos fios de seu cabelo. **cabeleireira**
- c) Se vejo uma largatixa/lagartixa, pulo para cima da mesa. **lagartixa**
- d) Passou mal depois de ter comido uma salchicha/salsicha estragada: teve uma desinteria/disenteria.
- e) Era a primeira vez que comia uma sopa de carangueijos/caranguejos. **caranguejos** **salsicha; disenteria**
- f) Para impressionar os convidados, tentou equilibrar a bandeja/bandeija. **bandeja**
- g) Carlinhos não parou de tossir/tossir. **tossir**
- h) Sabrina admitiu/adimitiu que precisou consultar um advogado/adevogado. **admitiu; advogado**
- i) Com a brincadeira, deixou o pão cair bem do lado com manteiga/manteiga. **manteiga**

- 5 **Em grupo.** Converse com os colegas: É importante que as palavras da língua tenham uma ortografia oficial, isto é, uma escrita-padrão? Por quê? Ao final da conversa, procurem fazer um registro coletivo. Aceite as respostas dos estudantes desde que argumentadas, mas é importante salientar a importância de um registro que possa ser decodificado por todos os falantes de uma língua. Além disso, a ortografia oficial é exigida em muitas situações, como textos acadêmicos, documentos oficiais, textos jornalísticos, trabalhos escolares, etc.

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

As questões incentivam a reflexão sobre aspectos formais da língua, conteúdos inseridos na seção, como também sobre regras da grafia, separação de sílabas e o uso da letra “h”, estimulando a observação, análise e dedução de regras implícitas do sistema linguístico, assim como regras explícitas de convenções de escrita, indo muito além da mera memorização de regras gramaticais e buscando oferecer um entendimento da língua como um sistema

que envolve normas, algumas inerentes ao funcionamento da língua, outras estabelecidas por convenção, sujeitas à variações de acordo com os contextos sociais específicos em que os usuários da língua estão inseridos.

Além disso, os alunos são levados a identificar padrões e formular hipóteses sobre esses padrões, favorecendo uma compreensão relevante da ortografia. Além disso, há um incentivo à interação social e aprendizagem colaborativa, com a proposta de questões executadas em dupla e em grupo, promovendo o diálogo e a troca de ideias, o que ajuda na consolidação da aprendizagem e contribui para uma aprendizagem ativa. Além disso, ao relacionar as palavras com o cotidiano e o uso em frases, demonstra-se a aplicação na prática do que foi estudado.

Porém, apesar da proposta da atividade abordar questões que incluem elementos linguísticos, incentivando os alunos a compreenderem regras em seus usos reais, alinhada com as orientações curriculares que destacam o ensino que transcende a memorização, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades de reflexão, a atividade começa introduzindo o conceito e explicações do conteúdo trabalhado no tópico para depois levantar a discussão. Essa prática aproxima-se do método tradicional de ensino e se distancia da proposta de Análise Linguística a partir de atividades epilinguísticas, nas quais a ideia é primeiramente o exercício reflexivo ser proposto, construindo-se o conhecimento juntamente com o aluno, com questões em que o estudante possa interagir com as formas linguísticas e refletir sobre elas de forma dinâmica, sendo a sistematização, conceituação e classificação, uma etapa posterior à atividade reflexiva inicial.

Já no livro do 9º ano, o conteúdo da seção “Língua: uso e reflexão - coerência e coesão textual”, da página 227 do livro didático, propõe o foco na coerência e coesão textual, elementos fundamentais para a construção de sentidos no texto, utilizando um trecho da crônica jornalística trabalhado na unidade e um haicai, para que os alunos, através da leitura e comparação, relembrem que já foi estudado sobre o assunto em anos anteriores.

Figura 8. Seção “Língua: usos e reflexão - Coerência e coesão textual”

Língua: usos e reflexão

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Coerência e coesão textual

Nesta seção, inicialmente você vai rever alguns aspectos sobre coerência e coesão nos textos. Para isso, vamos ler e comparar dois textos.

Texto I

Releia um trecho da crônica jornalística:

Enquanto tem gente morrendo de frio, nos incomodamos quando o casaco não combina com a calça. Passar por pessoas acampando na rua como se isso fosse normal é frieza-mor. "Mas não tem jeito" [...]

Nesse trecho, no estudo da linguagem do texto, você pôde ver que há alguns elementos presentes:

- **enquanto** – conjunção que expressa uma ideia de concomitância no tempo;
- **quando** – conjunção que expressa uma relação temporal;
- **como se** – locução conjuntiva que traz uma ideia de comparação;
- **isso** – pronome que faz referência a uma ideia anterior;
- **mas** – conjunção que expressa ideia de adversidade, oposição a uma ideia anterior.

Professor, não foram apontadas aqui as preposições.

Podemos afirmar que nesse trecho a articulação de sentido entre as partes foi organizada por meio de elementos linguísticos explícitos.

Texto II

d) Resposta pessoal. Sugestões: A combinação de elementos sugere alguém preocupado. A pessoa que no rosto tem uma ruga está entregue a algum pensamento.

Leia um **haikai** composto por um poeta brasileiro.

O pensamento

Guilherme de Almeida

O ar. A folha. A fuga.
No lago, um círculo vago.
No rosto, uma ruga.



ALMEIDA, Guilherme de. *Os melhores poemas de Guilherme de Almeida*. São Paulo: Global, 2001. p. 85.

haikai: forma poética japonesa originada no século XVI e que ainda hoje é cultivada. O haikai tradicional é composto de três versos, com cinco, sete e cinco sílabas poéticas; busca captar um momento da natureza e faz referência à estação do ano.

- a) Copie no caderno a alternativa que melhor expressa a forma de organização do poema:

- O poema tem elementos coesivos explícitos.
- O poema tem elementos coesivos, mas não tem coerência entre as partes.
- X • O poema não tem elementos coesivos explícitos, mas tem coerência.
- Não há coerência entre as partes do texto.

b) Sugestão: O título pode ser o elemento que estabelece uma relação de sentido entre as partes do poema, o elemento que organiza a unidade de sentido do poema.

- b) Qual é o elemento que pode estabelecer uma unidade de sentido entre os versos?

- c) Copie a palavra que pode ser o eixo de sentido entre as partes. **pensamento**

- d) Releia o título e o último verso. Que relação de sentido pode existir entre eles? Explique no caderno.

- e) Observe a pontuação no haikai. A pontuação empregada pode ajudar na coesão e na coerência do texto?

No haikai, podemos afirmar que, mesmo sem elementos linguísticos coesivos explícitos, o poema tem a coerência, a unidade de sentido, garantida pelas relações de sentido entre as partes.

e) Os estudantes devem observar que a utilização de pontos-finais a cada expressão contribui para que não haja um amontoado de significados, dando a cada um deles uma significação própria. Isso contribui para que haja coerência e a coesão é garantida, pois o significado de uma expressão não se mistura ao de outra.

227

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial: Português 9º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

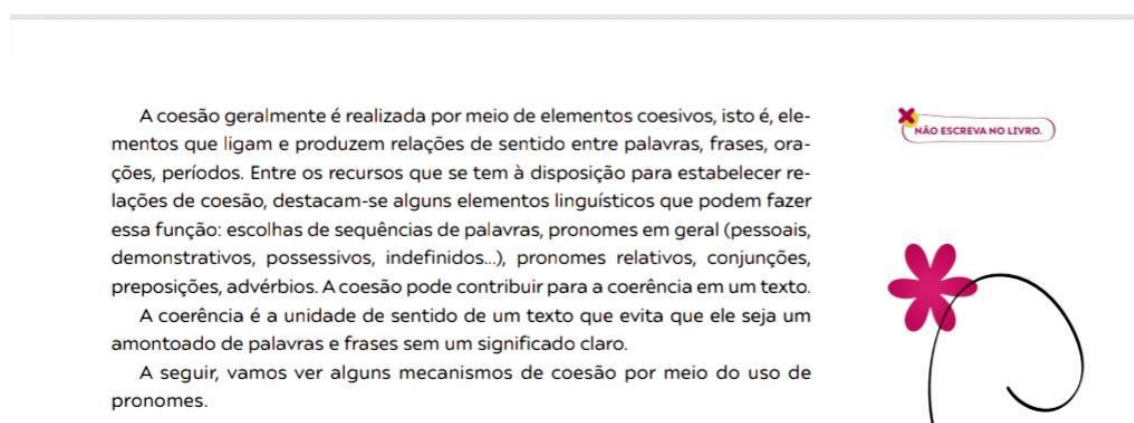
Em seguida o texto I, são apresentados alguns elementos linguísticos presentes no trecho e o significado de cada um deles, mostrando os elementos coesivos que ajudam a construir uma compreensão leitora.

No texto II, alguns questionamentos são propostos sobre a presença ou ausência de conectivos e como isso afeta diretamente no sentido do texto, havendo uma reflexão sobre quais palavras ou estruturas ajudam a construir uma relação de sentido no poema. Orienta-se também que os alunos observem

também o papel da pontuação na construção da coerência do poema, possibilitando que percebam como essa ausência de conectivo pode ser compensada por outros recursos linguísticos, como a própria ordem de usar as palavras, a interpretação de como os verbos se relaciona e qual o impacto disso para a compreensão do poema, promovendo a construção de uma leitura crítica e reflexiva. Outro aspecto interessante é a forma como a questão coloca a construção de efeitos dos sentidos como uma possibilidade, evidenciada pelo uso do verbo modal “pode” em diferentes itens, demonstrando uma concepção de leitura sujeita a diferentes interpretações. Por fim, propõe-se a comparação dos gêneros textuais, propondo-se que o aluno estabeleça um contraponto entre a crônica jornalística e o haicai, permitindo que os alunos possam identificar as diferentes formas de manifestação e construção da coerência e coesão.

Na página 228, é apresentada a explicação teórica sobre coesão e coerência textual, abordando diferentes recursos linguísticos que contribuem para a organização dos textos destacando os elementos que contribuem para a ligação entre as partes do texto, necessária para a construção de sentido.

Figura 9. Continuação da seção “Língua: usos e reflexão - Coerência e coesão textual”



Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 9º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

Na mesma página 228, um novo tópico inserido com o título “Coesão textual: uso de pronomes” propõe o papel dos pronomes na construção do texto,

com foco no papel dos pronomes na construção da coesão textual, explicando como a coerência de um texto pode estar relacionada aos mecanismos linguísticos de coesão, principalmente pelos pronomes, que funcionam como elementos de retomada de ideias.

Figura 10. Coesão textual: uso de pronomes

Coesão textual: uso de pronomes

Além da unidade de sentido, a coerência de um texto pode estar relacionada aos mecanismos linguísticos de coesão. Veja a seguir mecanismos de coesão por meio do uso de pronomes.

Releia um trecho da crônica:

Passar por pessoas acampando na rua como se **isso** fosse normal é a frieza-mor. “Mas não tem jeito”, a gente pensa, “para **isso** mudar, muita coisa teria que mudar”. E seguimos em frente, tirando de dentro de nós uma insensibilidade que nos defende, que nos anestesia da crueza **dessa realidade** tão polarizada, e a massa polar da indiferença nos atinge em cheio.

Juntos, respondam no caderno às questões.

1. A palavra **isso** é um pronome demonstrativo. A que esse pronome está fazendo referência?
2. Qual é a palavra que indica que o termo *realidade* refere-se ao mesmo assunto: pessoas acampando na rua?

Observem que o assunto “pessoas acampando na rua” é retomado pelo pronome **isso** e é referido pela expressão **dessa realidade**. Os pronomes fazem referência ao que foi mencionado anteriormente, ou seja, garantem a continuidade do assunto por meio da retomada.


Os pronomes podem ser empregados para fazer referência a termos já citados ou podem, também, antecipar e situar termos que ainda serão citados. Nesse caso, os pronomes são empregados como elementos de coesão de referência.

Leia a piada a seguir.

Dois funcionários do departamento de urbanismo trabalhavam em um **daqueles** bairros movimentados da cidade. Um escavava um buraco e o **outro** vinha atrás e o tapava. **Eles** fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava **aquilo** pergunta ao homem que cavava:

1. Faz referência à situação apresentada no início do parágrafo: “pessoas acampando na rua”.

2. A palavra que indica a referência para o termo *realidade* é *dessa* (preposição de + pronome demonstrativo *essa*).



Filipe Rocha/Arquivo da Editora

228

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 9º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

A seção apresenta um trecho de uma crônica já trabalhada anteriormente, na qual o pronome demonstrativo “isso” é utilizado para retomar uma ideia já apresentada no texto e discute como outros termos são retomados pelo uso de outros tipos de pronome. Logo em seguida, algumas questões são propostas. Na página 229, é feita a continuação da atividade.

Figura 11. Continuação do tópico coesão textual: uso de pronomes

— **Eu** estou impressionado com o esforço de **vocês**, mas não entendo **isso**. Por que é que o **senhor** escavou **este** buraco e, mal acabou, **ele** veio atrás e voltou a encher?

O cavador, limpando a testa, suspira:

— É que hoje **aquele** que planta as árvores faltou.

Adaptado de: ANDREATO, Elifas; RODRIGUES, João Rocha. *Almanaque de cultura popular*. São Paulo: Ediouro, 2009. p. 97.

3 Responda: O que provoca o efeito de humor na piada?

Os personagens do texto não são identificados por meio de nomes próprios. Mas há palavras que substituem seus nomes e fazem referência a eles: *um, outro, eles, eu, vocês, ele, senhor, aquele*. São pronomes.

4 No trecho “Um pedestre que observava **aquilo** pergunta [...]”, o uso do pronome demonstrativo faz referência a determinada ideia. No caderno, responda que ideia é essa. *Um funcionário escavava um buraco, e o outro o tapava*. Leia a seguir:

Eu, ele, eles, nós, vocês: pronomes pessoais.

Você, senhor: pronomes de tratamento.

Um, outro, algum, nenhum: pronomes indefinidos.

Esse, isso, aquele, aquilo, daquele, daquilo: pronomes demonstrativos.

Meu, teu, seu, nosso: pronomes possessivos.

3. Sugestão: Provavelmente, cada trabalhador tinha uma tarefa específica. O humor é produzido porque cumprem suas tarefas sem considerarem que estavam fazendo algo desnecessário, sem sentido naquele momento.

5 No texto, foram destacados pronomes demonstrativos. Observe como foram empregados e responda no caderno.

a) Copie a alternativa que indica o que expressa o pronome demonstrativo no enunciado “Um pedestre que observava aquilo pergunta [...]”:

- X** ☐ faz referência a algo já dito no texto;
☐ localiza o fato em um espaço;
☐ faz referência a algo que ainda será dito no texto.

b) Qual é a finalidade de empregar o pronome *aquilo* em vez de reproduzir a ideia anterior? *Evitar uma repetição.*

c) Qual pronome parece fazer referência a algo que vai ser dito? *Isso.*

d) Qual pronome indica localização de alguma coisa? *Este, daqueles e aquele.*

Os pronomes possessivos também podem ser elementos para fazer referências em textos. Releia a frase da crônica:

| Estamos distantes uns dos outros e esfriamos **nossos** corpos.

O pronome possessivo *nossos* dá uma referência de posse para o substantivo *corpos* e, ao mesmo tempo, faz uma referência ao sujeito do período: *nós*.

Os pronomes contribuem para estabelecer relações no texto, ligar ideias remetendo a termos anteriores ou posteriores, situar ou substituir elementos do texto, contribuindo para a sequência e a organização do assunto. Podem tornar o texto mais conciso, evitando repetições. O uso de pronomes, entre outros recursos linguísticos, é importante para garantir a coesão textual.

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 9º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

A terceira questão questiona sobre os efeitos de humor, que surgem pela quebra de expectativa do leitor ao descobrir que o buraco estava sendo tampado porque faltou quem deveria plantar a árvore.

A quarta questão foca no uso dos pronomes demonstrativos "aquilo" no trecho, com a intenção de que os alunos identifiquem qual a ideia específica que o pronome retoma.

Posteriormente, um quadro é apresentado classificando os pronomes e a quinta e última questão com itens de "a" a "d" é apresentada, na qual a letra "a" pergunta qual alternativa expressa melhor a função do pronome "aquilo"; a letra "b" questiona por que se usa "aquilo" em vez de se repetir a ideia anterior; a letra "c" indaga se os demonstrativos fazem referência a algo já dito ou que ainda será mencionado e a letra "d" indaga se os demonstrativos indicam localização de algo.

Para encerrar a abordagem sobre o uso de pronomes é apresentado um trecho da crônica já trabalhada e feita uma explicação sobre como funcionam os pronomes possessivos no texto, reforçando a importância dos pronomes para manter a organização textual.

Com isso, nota-se que as atividades sobre o uso de pronomes propõem uma análise textual em que os alunos precisam mobilizar alguns conhecimentos estudados para responder as perguntas. Esse tipo de exercício pode contribuir para o desenvolvimento da consciência epilinguística, pois exige que os estudantes consigam relacionar elementos do texto e compreender os efeitos de sentidos produzidos em diferentes gêneros textuais. No entanto, a atividade poderia ser mais enriquecedora, com propostas de reformulação, no uso da reescrita de texto, permitindo a reflexão aprofundada sobre o funcionamento dos pronomes, com a exploração de diferentes possibilidades de coesão.

No tópico de atividades, na página 230, são propostas questões com análise de tirinhas para contextualizar os empregos de pronomes, na qual se promove uma reflexão sobre suas funções referenciais.

Figura 12. Atividades sobre coesão e coerência textual

Atividades

- 1 Leia a tira a seguir e responda às questões no caderno.



BROWNE, Chris. Hagar, o Horrível. Folha de S.Paulo, São Paulo, 15 jul. 2005.

- Observe as expressões faciais de Helga. Indique, em cada quadrinho, a emoção que ela transmite.
 - A que ideia o pronome demonstrativo *isso* se refere no segundo quadrinho?
A ideia de lavar as mãos antes de sentar-se à mesa.
 - O pronome demonstrativo *esta*, no último quadrinho, refere-se a quê?
A expressão "pior desculpa" (que sintetiza o que Hagar acabou de dizer).
 - O que se pode deduzir ao comparar o uso dos pronomes na tira quanto à localização do termo a que se referem?
O pronome *isso* faz referência a uma ideia expressa anteriormente. O pronome *esta* faz referência a uma ideia expressa posteriormente. Também se justifica pelo fato de se referir a algo muito próximo, que acabou de ser dito.
- 2 Copie as frases a seguir no caderno substituindo o [] pelo pronome demonstrativo adequado.
- Morreram milhares de pessoas na passagem do furacão. [] tragédia deixou as autoridades confusas, e [] retardou o socorro aos sobreviventes. *Essa; isso*
 - Você tem razão em suas reivindicações. Mas [] não significa que tenha o direito de ofender quem discorda delas. [] é uma atitude imprudente. *isso; Essa*
 - [] é o problema: você ainda não tem idade para ficar até tarde na rua. *Este*
 - Alguns políticos do Brasil ainda não se conscientizaram da importância de seu papel na sociedade. [] políticos precisam conversar mais com o povo; [] que agem de maneira diferente são raros. *Esses; aqueles*
- 3 O pronome demonstrativo também pode ser um recurso expressivo. Leia a tirinha a seguir:



BROWNE, Chris. Hagar, o Horrível. Folha de S.Paulo, São Paulo, 8 mar. 1999.

- Como foi feita a comida servida por Helga? *Foi feita com sobras.*
 - Por que Hagar usa a expressão "comida anônima" para se referir à refeição servida?
 - Hagar e Helga usam um pronome demonstrativo para se referir à comida. Copie no caderno as alternativas corretas.
- X • Hagar usou o pronome *isto* para se referir à comida que está próxima dele.

A primeira questão com itens de “a” a “d”, solicita que os alunos analisem as expressões faciais, relacionando-as com a compreensão do texto e explora a relação do pronome demonstrativo com a referenciação de termos apresentados na tirinha, de forma que os alunos compreendam como a escolha do pronomes influencia na interpretação textual.

A segunda questão propõe a substituição de espaço vazios por pronome demonstrativos, com o foco na análise do funcionamento da língua, estimulando a percepção sobre a coesão textual e a mobilização do conhecimento intuitivo dos alunos relacionados ao uso de pronomes para realizar retomadas de referentes.

A terceira questão com itens de “a” a “d”, trabalha com adequação dos pronomes demonstrativos na construção do humor; iniciando abordagem por uma questão de compreensão textual, destacando como a ironia no texto implica na percepção sobre os efeitos pragmáticos da linguagem. A questão leva, ainda, o aluno a identificar a utilização de “isto” para se referir à comida, reforçando a relação entre os pronomes e a localização do referente no discurso. No entanto, poderia aprofundar a análise a explorar as implicações do uso ‘isto’, que, nesse contexto, pode carregar um valor depreciativo em relação ao referente (a comida, no caso). Por fim, aborda a utilização do sinal de pontuação, destacando como o uso desse sinal no texto pode afetar o sentido e afetar a construção da coerência textual, como mostrado na Figura 13 a seguir.

Figura 13. Continuação das atividades

- Hagar usou o pronome *isto* para se referir à comida que está próxima de Helga.
 - Helga usou o pronome *isso* para se referir à comida próxima dela.
 - X • Helga usou o pronome *isso* para se referir à comida apontada por Hagar.
- d) Na primeira fala de Hagar, o pronome *isto* foi destacado visualmente e com o uso da interrogação e da exclamação (!). Qual é o efeito produzido por esse destaque? *O efeito de ironia.*
- 4 Leia agora um poema de Paulo Leminski:
- o amor esse sufoco,
agora há pouco era muito,
agora, apenas um sopro
ah, troço de louco,
corações trocando rosas,
e socos
- LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2002. p. 119.
4. a) Resposta pessoal. Sugestão: O eu lírico faz referência à ideia geral de sufoco, levando em conta que o leitor e ele, enunciadore, têm um repertório em comum, no qual se encontra essa relação entre amor e sufoco.
b) No primeiro momento, o termo indica um passado muito próximo ("há pouco") e, no segundo, o presente.
c) Resposta pessoal. Sugestão: É um sentimento muito instável, de mudanças bruscas, cheio de emoções conflitantes e contradições, o que se confirma pela imagem de "corações trocando rosas, / e socos".
- a) Embora não tenha sido feita referência anterior ao termo *sufoco*, o eu lírico do poema emprega o pronome *esse* como se isso já tivesse sido feito. A que *sufoco*, então, ele provavelmente se refere?
b) O termo *agora* é empregado no poema em relação a dois momentos no tempo. Explique cada um desses momentos.
c) Como você explica o que é o sentimento de amor, "troço de louco", para o eu lírico?
- 5 Leia as frases e, no caderno, analise o elemento coesivo destacado.
- a) O cronista iniciou seu texto mencionando uma encenação em que se fez um novo julgamento de Tiradentes. Ele afirmou que *nela* se seguiram todos os eventos próprios de um julgamento. A que termo o pronome destacado se refere? *O pronome nela retoma o termo encenação.*
b) O povo quer apenas isto: desenvolvimento com paz. Qual é a função do termo *isto*? *Antecipar, anunciar uma ideia.*
- 6 Em manchetes de jornal ou revista, em geral a ideia mais importante é a que inicia a frase. No caderno, reúna as duplas de frases dos itens **a** a **d** escrevendo-as de duas formas diferentes, de acordo com estas instruções:
- Em pelo menos uma delas, dê relevância a um termo, deslocando-o para o início do período.
 - Empregue elementos coesivos que estabeleçam relações adequadas ao sentido do período: de causa, de oposição, de finalidade, de referência...
 - Faça as adaptações necessárias para articular as partes de acordo com a relevância dada.
- Veja um exemplo:
- As respostas são sugestões.*
- I. As pessoas estão decepcionadas com os políticos do país.
II. As pessoas continuam lutando pela ética.
- As **pessoas** estão decepcionadas com os políticos do país, mas continuam lutando pela ética. Embora continuem lutando pela **ética**, as pessoas estão decepcionadas com os políticos do país.
- a) Os jovens são autênticos. *Os jovens são autênticos, e isso nem sempre é entendido pelos adultos.; Os adultos nem sempre entendem a autenticidade dos jovens, mas eles o são.*
Os adultos nem sempre entendem a autenticidade dos jovens.
b) Os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para as crianças. *Os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para as crianças de modo que elas tenham seu desenvolvimento emocional e intelectual respeitado.; Os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para elas, por isso os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para elas.*

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial: Português 9º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

A quarta questão, com três itens de "a" a "c", propõe uma reflexão sobre o uso do pronome e a temporalidade no poema, através dessa atividade, os alunos são levados a refletir sobre o funcionamento da língua em um texto concreto.

A quinta questão é voltada para o uso do elemento coesivo, enfocando nos pronomes "nela" e "isto", propondo que os alunos reflitam sobre os elementos coesivos que contribuem para a organização de uma crônica.

Na sexta questão, os alunos em dupla devem reescrever sentenças deslocando elementos para enfatizar a informação, empregando elementos coesivos. Essa questão estimula a consciência sobre a estrutura da frase e o impacto das escolhas sintáticas no significado.

Figura 14. Continuação das atividades sobre coesão e coerência textual

6. d) A tolerância nem sempre é praticada em nosso cotidiano, mas é o caminho possível para a paz.; Embora seja o caminho possível para a paz, nem sempre a tolerância é praticada em nosso cotidiano.

c) Mudanças climáticas drásticas podem ser indicio de uma reação da natureza às agressões ao meio ambiente.
É necessário controlar a emissão de gases na atmosfera e preservar os recursos naturais.

d) A tolerância é o caminho possível para a paz.
A tolerância nem sempre é praticada em nosso cotidiano.

6. c) Mudanças climáticas drásticas podem ser indicio de uma reação da natureza às agressões ao meio ambiente, por isso é necessário controlar a emissão de gases na atmosfera e preservar os recursos naturais.; É necessário controlar a emissão de gases na atmosfera e preservar os recursos naturais, pois mudanças climáticas drásticas podem ser indicio de uma reação da natureza às agressões ao meio ambiente.

7. Leia em voz alta e expressivamente o poema seguinte, de Mário Quintana. Nele, foram destacados em negrito alguns elementos de coesão.

Inscrição para uma lareira

A vida é um incêndio: **nela**
dançamos, **salamandras** mágicas.
Que importa restarem cinzas
se a chama foi bela e alta?
Em meio aos **toros** **que** desabam,
cantemos a canção das chamas!
Cantemos a canção da vida,
na própria luz consumida...

QUINTANA, Mário. 80 anos de poesia. São Paulo: Globo, 1998. p. 158.

a) A que o eu lírico associa as chamas? **Ele associa as chamas à vida.**

b) No caderno, escreva o elemento coesivo correspondente à referência feita no texto que:

- indica condição; **se**
- introduz uma indagação; **que [importa...?]**
- faz referência a um termo anterior do texto. **nela; que [desabam]**

8. Leia e compare os trechos a seguir.

Texto A	Texto B
O marido comprava pães, mas o menino não queria ir à escola. Então o guarda apitou na esquina, e as pessoas desligavam a televisão.	Poluição, flores, afagos, ruídos de trem. Muita confusão em sua cabecinha de criança.

a) Qual dos textos tem elementos de coesão explícitos?

b) No texto com elementos coesivos há também coerência? Explique.

c) É possível afirmar que há coerência no *Texto B*, cujos elementos coesivos não estão explícitos? Explique sua resposta.

8. a) O *Texto A* tem elementos de coesão: **mas, então, e**.
b) Não há coerência, pois não se verifica unidade de sentido, ou seja, as frases não constituem um todo significativo.
c) Sim, é possível. Em um primeiro momento são enumerados elementos que não parecem estar relacionados, mas eles se ligam à ideia de confusão.

9. Os elementos de coesão às vezes não só estabelecem relações entre as partes de um texto, como também ampliam as informações fornecidas. Leia o texto a seguir.

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 9º Ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

A sétima questão trabalha a interpretação de um poema, para a exploração do uso referencial de pronomes e outros elementos linguísticos, contribuindo para a percepção de como os elementos estruturais auxiliam na

coesão e organização e na progressão temática, influenciando na construção de sentido.

A oitava questão propõe a comparação entre os trechos A e B para identificação de elementos de coesão explícitos e implícitos, possibilitando novamente que os alunos possam perceber como diferentes formas de coesão textual afetam diretamente a coerência do texto.

As atividades reforçam como os pronomes são utilizados na compreensão e organização textual, mostrando a função de cada tipo de pronome em diferentes situações comunicativas e em gêneros textuais diversos, levando os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua por meio de questões epilinguísticas.

Apesar dos exercícios possuírem um potencial linguístico, a abordagem tende a ser tradicional e mecânica, por meio de questões sobre pronome, conectivos e retomadas textuais, sem um aprofundamento ativo na construção da coerência e do significado geral de um texto.

Na página 230, é introduzido o tópico “Outros desafios da língua – Estrangeirismos”. A atividade começa com a explicação sobre o que são os estrangeirismos e mostrando exemplos, propondo ao aluno refletir sobre como as palavras entram na língua por meio de línguas estrangeiras, com a ideia de adaptação para a língua que recebe o estrangeirismo ou até mesmo de aceitação do estrangeirismo sem modificações.

Figura 15. Seção “Outros desafios da língua – Estrangeirismos”

Outros desafios da língua

Estrangeirismos

Para atender a diferentes necessidades de expressão e de comunicação, novas palavras são incorporadas na língua portuguesa. Isso tem ocorrido muito frequentemente nas áreas das ciências e da tecnologia, principalmente nas tecnologias de comunicação.

Com as facilidades de comunicação entre os povos e em decorrência da globalização, intensificam-se a “importação” e a incorporação, em uma língua, de palavras, expressões e construções tomadas de outras línguas. No Brasil, esses termos são os **empréstimos** ou **estrangeirismos**. Trata-se de palavras de língua estrangeira que passam a fazer parte da comunicação entre os usuários da língua portuguesa. Algumas dessas palavras são aportuguesadas na pronúncia ou na escrita. São exemplos: *surfe, ciborgue, karaokê, videokê, hambúrguer, delivery, fast-food, pet shop, personal trainer, jeans, sale, tablet, selfie*, etc.

Algumas palavras são empréstimos, mas já foram aportuguesadas e incorporadas de tal forma que não mais percebemos sua origem: *futebol, gol, bife, iogurte, hambúrguer, pizza, filme, deletar, escanear*, etc.

1 Em dupla. Reescrevam no caderno os textos a seguir substituindo, quando possível, a expressão destacada por outra equivalente da língua portuguesa.

a) Algumas mães preparam suas filhas desde pequenas para serem **top models**. A entrada no mundo **fashion** torna-se um objetivo na vida delas. **modelos de sucesso / da moda**

b) Os **desktops** deixaram de ser práticos, além de exigirem um **hard disk** muito mais caro. Por isso, tem-se noticiado uma onda de roubo de **notebooks**.

2 Em dupla. Façam um levantamento de termos estrangeiros que vocês encontram ou empregam no dia a dia.

a) Procurem, para cada termo encontrado, se há um correspondente em língua portuguesa. Se precisarem, peçam ajuda ao professor ou aos colegas para determinar o sentido dos termos.

b) O que fazer com os termos estrangeiros? Em que situações comunicativas usá-los? Há situações em que é melhor evitá-los? **Resposta pessoal.**



2. a) Possibilidades: *fashion* – moda; *hot-dog* – cachorro-quente; *delivery* – serviço de entrega; *shopping center* – centro de compras; *marketing* – mercadologia; *show* – espetáculo; *outdoor* – painel ou letreiro, etc.

239

Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial - Português 9º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

Consequentemente, algumas questões são utilizadas para estimular a análise do fenômeno do estrangeirismo e sua presença na língua. A primeira questão propõe que os alunos em dupla substituam palavras estrangeiras por outras equivalentes da língua portuguesa, estimulando a reflexão e desenvolvendo a consciência lexical dos alunos. Conduzem, ainda, os alunos a perceberem que, em alguns casos, é possível fazer essa substituição por palavras da língua portuguesa e, em outros casos, não, demonstrando assim a relevância social do uso de alguns estrangeirismos.

A segunda questão com itens “a” e “b”, também em dupla, sugere a busca de palavras estrangeiras encontradas no dia a dia, incentivando a percepção linguística e a observação do vocabulário usada na comunicação cotidiana.

As análises evidenciaram que, embora o livro apresente atividades epilinguísticas, propondo promover reflexões sobre a língua, muitas das questões ainda estão fortemente vinculadas a uma abordagem tradicional, focada principalmente na identificação de elementos linguísticos e partindo de uma sistematização previamente dada, com a introdução de termos técnicos e

conceituações, para só depois promover exercícios reflexivos, ao invés de se construir o conhecimento com o aluno

Um dos pontos positivos identificados foi a tentativa de alinhar as atividades com as orientações curriculares, como a BNCC, que valoriza o protagonismo do aluno, o ensino-aprendizagem colaborativos e o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas a partir de textos e gêneros textuais, contextualizando as discussões sobre a língua a partir de manifestações linguísticas concretas.

Outro aspecto foi a constatação de que as atividades epilinguísticas poderiam ser mais exploradas em situações que envolvem reescritas de texto. Essas práticas contribuem para uma aprendizagem mais significativa, a qual permite que os alunos desenvolvam a sua consciência linguística assim como uma perspectiva crítica sobre o uso da língua, indo muito além da simples aplicação de regras gramaticais.

Em suma, a análise das atividades epilinguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa evidenciou que, embora haja avanços nas abordagens das atividades linguísticas, ainda há espaços para melhorias, principalmente no que diz respeito à promoção de uma reflexão crítica e contextualizada da língua que parta da construção do conhecimento em conjunto com o aluno, ao invés de uma sistematização pré-estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo permitiu identificar que as atividades epilinguísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa, apresentam limitações significativas quanto ao seu potencial reflexivo. Embora algumas propostas incentivem a análise linguística sobre o uso da língua, alinhando-se com as orientações curriculares, muitas ainda seguem um modelo tradicional, em vez de promover a co-construção do conhecimento a partir de uma reflexão linguística inicial.

Com isso, essas atividades tendem apresentar, de antemão, conceitos, termos técnicos e classificações, para somente depois estimular a reflexão. Essa abordagem, mais sistematizada e hierarquizada, pode muitas vezes restringir o desenvolvimento de uma consciência linguística reflexiva e contextualizada

sobre o uso da língua, pois prioriza a memorização de regras e identificação de elementos gramaticais.

As atividades epilinguísticas, quando bem elaboradas, possuem um potencial de transformar o ensino de Língua Portuguesa, permitindo que os alunos reflitam sobre a língua de forma dinâmica e significativa. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os materiais de apoio para os professores incorporem atividades que vão muito além da simples identificação de elementos linguísticos e termos técnicos, possibilitando que os alunos tornem-se protagonista de seu próprio aprendizado, estimulando-os a brincar com a língua, comparar construções, experimentar novas formas de expressão e refletir sobre o significado e o impacto das escolhas linguísticas.

Além disso, a pesquisa evidenciou a importância de os professores estarem atentos a manifestações epilinguísticas dos alunos que ocorrem também espontaneamente, como a reformulação, a explicação feita pelo aluno de algum termo que ele empregou, utilizando-as como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades epilinguísticas no contexto de ensino, que estimulam a reflexão e a criatividade.

Porém, cabe destacar que a formação de pessoas críticas e reflexivas, capazes de utilizar a língua em diversos contextos reais e não só no ambiente escolar, depende não apenas da qualidade dos materiais didáticos, mas também da prática pedagógica do professor, que deve atuar como mediador /facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, embora os livros didáticos analisados apresentem avanços em relação à inclusão de atividades epilinguísticas, ainda há um longo caminho a percorrer para que essas atividades de natureza epilinguística sejam efetivamente integradas ao ensino de Língua Portuguesa de forma a promover uma aprendizagem significativa e crítica. A reflexão sobre a língua deve ser vista como um processo contínuo, que vai muito além da sala de aula e pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e competentes no uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BEZERRA, Cema Galgani Rodrigues; SEMEGHINI-SIQUEIRA; Idméa. **Atividades Epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF**. [s.l.:s.n], 2007.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP., 1991.

GARCIA, M.G.; Sista, H.C. **Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 25, e204904, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. **Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n. 44, p. 36-41, 2021.

LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 48 p. v. 2. Livro eletrônico.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

PINHEIRO, Marlene Nogueira; BASTISTA, Evaldo Carlos. **O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers**. [s.l.:s.n], 2018.

ROXO, Rosane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividades epilinguísticas e o Ensino de Língua Portuguesa**. S.J. do Rio Preto: Revista do GEL, 2008.

SILVA, Noadia Íris. **Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (com)tradição nas aulas de português**. Belo Horizonte, v. 10, p. 949-973, 9 nov. 2010.

SALGADO, Luciana Maria. Livro didático versus professor. In: DELL' ISOLA, Regina Lúcia Pérez (org). **O livro didático de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

SILVA, Silvio Profirio. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa**. [s.l.:s.n.], s.d.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial Português 6º ANO**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial Português 9º ANO**. 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2022.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de língua portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividades epilinguísticas em sala de aula: uma proposta possível**. São Paulo:[s.n], 2014.