

Universidade Federal de Juiz De Fora

Faculdade de Letras

Mestrado Profissional em Letras

Wanessa Aparecida Ferreira Freitas

**A negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios  
publicitários: prática de análise linguística/semiótica no ensino fundamental II**

Juiz de Fora

2024

**Wanessa Aparecida Ferreira Freitas**

**A negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios  
publicitários: prática de análise linguística/semiótica no ensino fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2024

Freitas, Wanessa Aparecida Ferreira.

A negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios publicitários : prática de análise linguística/semiótica no ensino fundamental II / Wanessa Aparecida Ferreira Freitas. -- 2024. 124 f. : il.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Negação. 2. Ensino. 3. Análise linguística/semiótica. 4. Gramática. I. Sigiliano, Natália Sathler, orient. II. Título.

Wanessa Aparecida Ferreira Freitas

**A negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios publicitários:** prática de análise linguística/semiótica no ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 7 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Maíra Avelar Miranda**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Profa. Dra. Daniela da Silva Vieira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Coordenador(a)**, em 07/03/2024, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 22/03/2024, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Avelar Miranda, Usuário Externo**, em 24/04/2024, às 07:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1710747** e o código CRC **AF6E9CF0**.

Dedico este trabalho com todo amor a  
minha família, fonte de toda minha energia e  
amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu guia e meu protetor, pela minha vida e por me capacitar para a realização deste sonho.

A meu marido José Antônio e meu filho Gabriel, pelo apoio, compreensão e incentivo. A meu pai, Juarez, minha mãe, Zulmira, meus irmãos Walter (in memoriam), Walquíria e Jeanne, meus cunhados e meus sobrinhos, por compreenderem minha ausência e por serem meu abrigo em todos os momentos.

A minha amiga Vitória Schettini e a sua filha Bárbara, por me acolherem tão carinhosamente na casa delas, sendo conforto, abrigo e inspiração para continuar.

Ao programa de mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de ampliar meus horizontes na forma de ensinar e proporcionar crescimento pessoal e profissional na minha vida.

Aos professores do programa, Carolina, Daniela, Elza, Érika, Luciana, Marco Aurélio e Patrícia, pela dedicação, comprometimento e pelos conhecimentos compartilhados comigo durante essa jornada.

A minha orientadora, professora doutora Natália Sathler Sigiliano, pela excelência na arte de orientar e por tornar essa caminhada de ensino e pesquisa mais leve e preciosa.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação e de defesa, doutora Maíra Avelar Miranda e doutora Daniela da Silva Vieira, pela troca de conhecimentos e pelas considerações que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A meus amigos da turma oito, por compartilharem tanto conhecimento, amizade e por serem meus guias turísticos na cidade.

A minhas amigas, Aline e Marcela, por tornarem nossas viagens descontraídas e seguras, por dividirem comigo meus medos e por tornarem essa jornada mais leve: sem a companhia de vocês não seria possível.

A meus alunos e seus familiares, pela participação, dedicação e por contribuírem para realização desta pesquisa.

À gestão escolar e toda equipe da escola, pelo apoio incondicional em todos os momentos durante a realização deste trabalho.

A meus amigos, por me apoiarem e me encorajarem em todo esse trajeto.

“Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.” (Cosson, 2010, p. 67).

## RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Profletras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, tem como objetivo abordar, sob o procedimento da pesquisa-ação (Thiollent, 2011[1968]), a negação no português como estratégia de persuasão em publicidades, tendo em vista suas múltiplas formas de manifestação. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma ação didática pautada em referencial bibliográfico sobre o tema da negação em português, o qual, junto ao procedimento da sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004), lançou luzes ao caminho de criação de atividades e aulas. Considerando a perspectiva sociointeracionista da linguagem (Koch; Elias, 2006) e pesquisas linguísticas, principalmente de base funcional e sociocognitiva (como de Ilari (2007), Furtado da Cunha (2001), Roncarati (2000), Santos e Avelar (2015), dentre outras), as ações didáticas empreendidas tomaram como base a ideia de que o gênero propaganda seria propício para abordagem da negação como uma estratégia persuasiva, e as ações de pesquisa hipotetizavam que o ensino da negação em contextos de uso real - especialmente em gênero em que a negação se mostra proeminente - seria positivo para o aprendizado dos estudantes, atrelado ao uso real da língua (Sigiliano, 2021). Para tanto, a partir de pesquisa diagnóstica dos conhecimentos dos estudantes quanto ao assunto, foi criado material autoral, sob a perspectiva da análise linguística (Geraldi, 1984; Mendonça, 2007; Costa-Hubes; Pereira, 2022), abordando o tratamento diferenciado da negação em sala de aula, levando os alunos a analisarem, identificarem e usarem as diversas formas de negação, sejam de natureza linguística ou de outras semioses, por meio do incentivo ao reconhecimento de sua funcionalidade persuasiva em textos publicitários. Nesse contexto, a análise de elementos da língua e das linguagens que são prototípicos do gênero (Sigiliano, 2021; Corrêa, Sigiliano, 2023) ou que colaboram para os seus efeitos de sentido foi incentivada, de forma a guiar os alunos ao reconhecimento quanto à importância da língua para a construção de sentidos. Através das atividades iniciais, notou-se que os alunos reconheciam a negação apenas através do advérbio “não” e não possuíam a percepção da negação como uma estratégia persuasiva em textos publicitários. Após o desenvolvimento da ação didática em sala de aula, com atividades de leitura, produção de textos, análise conjunta de vídeos e realização de jogo, registramos, através da análise das atividades finais (atividade de leitura e produção de vídeos para



a campanha de manutenção e devolução do LD), houve um avanço considerável no reconhecimento e no uso dos alunos da variedade nas formas de negar do português brasileiro, seja linguística ou semioticamente (Santos e Avelar, 2020; Ilari, 2007).

Palavras-chave: Negação. Ensino. Análise linguística/Semiótica. Gramática.

## ABSTRACT

This work, developed within the scope of Profletras, at the Federal University of Juiz de Fora, in a 7th grade class, aims to address, under the action research procedure (Thiollent, 2011 [1968]), denial in Portuguese as a persuasion strategy in advertising, given its multiple forms of expression. To achieve this objective, a didactic action was carried out based on bibliographical references on the topic of negation in Portuguese, which, together with the didactic sequence procedure (Dolz; Schneuwly, 2004), shed light on the path of creating activities and classes. Considering the socio-interactionist perspective of language (Koch; Elias, 2006) and linguistic research, mainly on a functional and socio-cognitive basis (such as Ilari (2007), Furtado da Cunha (2001), Roncarati (2000), Santos and Avelar (2015), among others ), the didactic actions undertaken were based on the idea that the propaganda genre would be suitable for approaching negation as a persuasive strategy, and the research actions hypothesized that the teaching of negation in contexts of real use - especially in a genre in which the denial is prominent - it would be positive for students' learning, linked to the real use of the language (Sigiliano, 2021). To this end, based on diagnostic research into students' knowledge on the subject, authorial material was created, from the perspective of linguistic analysis (Geraldi, 1984; Mendonça, 2007; Costa-Hubes; Pereira, 2022), addressing the differentiated treatment of denial in the classroom, leading students to analyze, identify and use the different forms of negation, whether of a linguistic nature or other semiosis, by encouraging the recognition of their persuasive functionality in advertising texts. In this context, the analysis of elements of language and languages that are prototypical of the genre (Sigiliano, 2021; Corrêa, Sigiliano, 2023) or that contribute to its meaning effects was encouraged, in order to guide students towards recognition of the importance of language for the construction of meanings. Through the initial activities, it was noted that students recognized denial only through the adverb "no" and did not have the perception of denial as a persuasive strategy in advertising texts. After developing the didactic action in the classroom, with reading activities, text production, joint analysis of videos and playing games, we recorded, through the analysis of the final activities (reading activity and video production for the maintenance campaign and return of the LD), a considerable advance in the recognition and use by students of the variety in the forms of negation of Brazilian Portuguese, whether linguistically or semiotically (Santos and Avelar, 2020; Ilari, 2007).

Keywords: Negation. Teaching. Linguistic analysis/Semiotics. Grammar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	_	Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.....	20
Quadro 2	_	Distribuição dos tipos de negativa por modalidade e escolaridade.....	38
Quadro 3	_	Repertório de gestos de negação para o PB.....	55
Figura 1	_	Sequência Didática.....	30
Figura 2	_	Esquema do Procedimento de Sequência Didática.....	30
Figura 3	_	Esquema das manifestações da negação em português.....	47
Figura 4	_	Ocorrências de prefixos de negação em bulas.....	50
Figura 5	_	Esquema da negação no PB .....	51
Gráfico 1	-	Análise da negação nos relatos pessoais .....	70
Gráfico 2	-	Análise da negação em propagandas para a campanha de devolução do livro didático na escola .....	72
Gráfico 3	-	Análise do questionário diagnóstico – Leitura e análise da propaganda de venda de um produto .....	74
Gráfico 4	-	Análise do questionário diagnóstico - Leitura e análise de propaganda para promoção de uma ideia .....	75
Imagem 1	-	Destaque do vídeo da Equipe 1 .....	87
Imagem 2	-	Destaque do vídeo da Equipe 2 .....	87
Imagem 3	-	Destaque do vídeo da Equipe 3 .....	87
Imagem 4	-	Destaque do vídeo da Equipe 4 .....	87
Imagem 5	-	Destaque do vídeo da Equipe 5 .....	89
Imagem 6	-	Destaque do vídeo da Equipe 6 .....	89
Imagem 7	-	Destaque do vídeo da Equipe 7 .....	89
Imagem 8	-	Destaque do vídeo da Equipe 8 .....	89
Imagem 9	-	Destaque do vídeo da Equipe 9 .....	90
Imagem 10	-	Destaque do vídeo da Equipe 10.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DN	Dupla Negação
GT	Gramática Tradicional
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAL/S	Prática de Análise Linguística e Semiótica
PB	Português no Brasil
SD	Sequência Didática

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
2.1 ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	17
2.2 GÊNEROS DO DISCURSO E ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	25
2.3. NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL: BREVE REVISÃO .....	32
2.4 A NEGAÇÃO NA PERSPECTIVA MULTIMODAL .....	52
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>58</b>
3.1 ETAPAS DE INTERVENÇÃO.....	62
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>66</b>
4.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL: PRODUÇÃO DE RELATO PESSOAL.....	66
4.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL – PRODUÇÃO DE PROPAGANDAS PARA DEVOLUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO .....	70
4.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA INICIAL.....	73
4.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE ETAPA 6 – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA FINAL .....	84
4.5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE ETAPA 6 – PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA CAMPANHA DE MANUTENÇÃO E DEVOLUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO .....	87
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO 1 – Relatos pessoais .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 2 – Propagandas para devolução do livro didático.....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os resultados de avaliações da relação de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), na maioria das escolas públicas do país, nos fazem refletir acerca da forma como, nós, professores, temos trabalhado e julgar até que ponto é responsabilidade apenas do professor o fracasso escolar de muitos alunos que, ao final do ensino médio, saem com dificuldades na compreensão e interpretação de textos, bem como dificuldades na escrita e na oralidade em seus diversos eventos comunicativos de uso da língua materna.

Por vezes, deparamo-nos com alunos que, diante de algum texto oral ou escrito, não conseguem identificar a intenção comunicativa do interlocutor ou não relacionam as mais diversas semioses com a linguagem verbal, através de imagens, gestos, figuras, o que pode dificultar a compreensão do texto ou impossibilitá-la. Ainda que reconheçamos que nossos alunos estão expostos a todo tipo de mídia, texto, publicidade e gêneros dos mais variados, muitas vezes, deixamos de explorar textos multissemióticos no contexto de aula de língua portuguesa e perdemos a oportunidades de criar espaços para aulas mais significativas, as quais envolvam, de fato, a as linguagens em uso. Por vezes, o professor reconhece a necessidade de trabalhar a leitura e a escrita de textos e suas semioses. No entanto, por vezes, não possui aporte teórico que embase seu trabalho ou até mesmo não sabe como aplicar o que é proposto por documentos oficiais ou pela teoria na prática de sala de aula.

Quanto a isso, é relevante destacar que os documentos oficiais apontam para um ensino-aprendizagem de LP que considere a prática de análise linguística e as semioses presentes em diversificadas situações de leitura e produção de texto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (Brasil, 2018, p. 68).

Nesse sentido, as aulas de LP devem se desenvolver com a exploração dos mais variados gêneros textuais, em diversos contextos sociais e distintas mídias, para que o aluno desenvolva sua compreensão leitora e produtora de textos, reconhecendo as intencionalidades comunicativas de cada texto e

elaborando textos que atendam ao objetivo desejado. Para tanto, a análise de elementos da língua e das linguagens que são prototípicos do gênero (Sigiliano, 2021; Corrêa, Sigiliano, 2023) ou que colaboram para os seus efeitos de sentido deve ser incentivada, de forma a guiar os alunos tanto ao reconhecimento quanto à importância da língua para a construção de sentidos.

Este trabalho está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como uma das etapas do projeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, coordenado pela professora doutora Natália Sathler Sigiliano. Tal projeto tem como um dos principais objetivos o desenvolvimento de propostas de intervenção por meio de materiais didáticos aplicados em contextos do ensino básico com intuito de atrelar, de maneira mais fluida gêneros, tipos textuais e conteúdos gramaticais, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a análise, reflexão e construção de novos conhecimentos linguísticos por parte dos alunos. Os materiais ficam posteriormente disponíveis a outros professores, de modo a fornecer aos professores exemplos de ações didáticas que associam gêneros e tipos textuais a recursos linguísticos que lhes são prototípicos.

Sob o procedimento da pesquisa-ação (Thiollent, 2011[1968]), verificamos a dificuldade dos alunos do 7º ano quanto à compreensão da intenção comunicativa e suas estratégias de persuasão existentes em propagandas e publicidades. Junto a isso, ao abordar anualmente a visão de “advérbio” apresentada pelos livros didáticos (LD), notamos como o conceito dessa classe de palavras é apresentado de forma restrita. Além disso, ao questionarmos os alunos sobre formas de negar em português, eles se restringiram ao uso do “não”. Assim, hipotetizamos, inicialmente, que o aluno não reconhecia as múltiplas formas de negar em português, seus efeitos de sentido e o valor persuasivo que, muitas vezes, o fenômeno da negação assume no texto. Em levantamento de dados advindo de produções de textos dos estudantes, notamos que os alunos usam o “não” como forma privilegiada para negar, às vezes até repetindo-o com frequência, o que aponta para a falta de consciência das distintas formas de se negar em português.



Assim, concebemos este trabalho, aplicado em uma escola estadual da rede pública de Minas Gerais, pela professora pesquisadora que escreve este texto. Tal trabalho teve como objetivo abordar, no contexto de ensino, a negação no português como estratégia de persuasão em publicidades, tendo em vista suas múltiplas formas de manifestação. Para tanto, assumiu, como objetivos secundários, fazer levantamento bibliográfico quanto aos estudos da negação no português, de forma não restrita à análise dos advérbios, o qual respaldou ações seguintes. Assumiu como intenção, a partir desse levantamento, propor ações didáticas em sala de aula de 7º ano com objetivo de que os alunos passassem a reconhecer e a usar as diversificadas formas de marcação da negação em português e a intencionalidade persuasiva de seu uso. Para tanto, a negação foi explorada em publicidades, em suas manifestações linguísticas e semióticas.

De forma a observar o desenvolvimento dos estudantes com relação ao objetivo traçado e de traçar as ações da intervenção nesta pesquisa-ação, foi proposta uma sondagem inicial e final, realizada a partir de produções textuais dos estudantes, sob o procedimento da sequência didática (Dolz Noverraz; Schneuwly, 2011; Gomes; Souza, 2015). Foram, ainda, constituídos questionários compostos de atividades de compreensão leitora de publicidades, com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes com relação ao papel persuasivo da negação e o propósito comunicativo das propagandas.

Assumindo a concepção interacional (dialógica) da língua, a aplicação, proposta neste trabalho, se vale de pesquisas linguísticas de múltiplas correntes, de forma a propor um trabalho em sala de aula com a negação que expanda a forma como a questão vem sendo abordada no ensino básico. Como procedimento de criação de atividades e ensino, pauta-se na perspectiva da prática análise linguística/semiótica (Geraldini, 1984; Mendonça, 2007; Costa-Hubes; Pereira, 2022). Portanto, a negação é explorada em suas diversificadas formas de manifestação em associação com o objetivo de seu uso e seus efeitos de sentido nos textos em que se manifestam. Espera-se que, desse modo, os estudantes compreendam as diversas formas de marcação da negação e sua importância, como estratégia persuasiva, na publicidade, ao relacionar aspectos gramaticais prototípicos do gênero ao uso das linguagens (Sigiliano, 2021).

Espera-se, ainda, que este trabalho incentive os professores a abordarem esse fenômeno da língua, largamente explorado pelas pesquisas linguísticas, relacionando-o, no ensino, à sua função no texto.

Como aporte teórico para formas de abordagem da gramática em sala de aula, nos baseamos nos conceitos de prática de análise linguística de Geraldini (1984) e Mendonça (2007); nos estudos sobre ensino de gramática de Batista-Santos e Santos (2019) e Guimarães e Bartikoski (2019), nas discussões sobre materiais didáticos e abordagem de AL de Sigiliano e Silva, (2017) e Sigiliano (2021), na visão de ensino de gramática conforme Franchi (1991), Vieira (2018) e na prática de análise linguística/semiótica de Costa-Hubes e Pereira (2022). Considerando que uma abordagem sobre os gêneros textuais é essencial nesta pesquisa, retomamos brevemente bases teóricas sobre o tema, referenciando-nos a Bakhtin (2011), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011) e Barros (2013). Além disso, como o tema desta pesquisa é a análise da negação em textos publicitários consideramos os estudos acerca da negação no Português do Brasil PB, elucidando como a negação pode ser marcada de formas diversificadas, pautando-nos, para tanto, em Ilari (2007), Cunha (2001), Sousa (2007), Ramos (2002), Roncarati (2000), Nunes (2014), Cavassin (1993), Alencar (2009), Oliveira (2015), Frade (2010), Bona(2014), Pessôa, (1985), Chagas e Freitas (2021). Ao elucidar a negação na perspectiva multimodal, retomamos pesquisas de Aragão, Araújo e Barbosa (2016), Graça e Avelar (2020) e Santos (2021).

Esse trabalho se atrela ao caderno pedagógico<sup>1</sup> produzido e está estruturado da seguinte forma: (1) Introdução, (2) Pressupostos teóricos, (3) Metodologia; (4) Análise de dados; (5) Considerações finais

A seguir, passamos aos pressupostos teóricos que embasam esta dissertação.

---

<sup>1</sup> No mestrado profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, dois produtos são exigidos como trabalho de conclusão de curso, quais sejam a dissertação e o caderno pedagógico. Este apresenta as atividades desenvolvidas na ação didática realizada no contexto de sala de aula, as quais se embasaram em levantamento teórico e em pesquisas apresentadas nesta dissertação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como apresentado, a presente pesquisa assume como tema central a abordagem da negação em sala de aula e de seu potencial persuasivo em publicidades. O tema da negação é abordado no ensino básico de forma bastante restrita, sem um estudo detido nesses fenômenos como aspectos confluentes, estando, por vezes, limitado a abordagem dos advérbios de negação. Entretanto, ao pesquisar sobre o tema da negação, notamos a riqueza de pesquisas e dados a respeito das formas de se negar em português, revelando a multiplicidade de formas de se negar por meio das linguagens. Junto a isso, ao assumir a perspectiva sociointeracionista de linguagem (Koch; Elias, 2006), compreendemos que só faz sentido olhar de forma mais detida para esse fenômeno, no contexto de ensino, caso ele possa ser analisado tendo em vista os propósitos deles em gêneros textuais específicos e seus efeitos de sentido no texto. Nesse contexto, tendo em vista que a revisão teórica foi levantada a serviço de uma pesquisa-ação que assumia, como uma das suas tarefas, a constituição de caderno pedagógico, passa-se a apresentar revisão teórica da análise linguística e semiótica, gêneros textuais, negação na língua e nas distintas semioses.

### 2.1 ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Há tempos, nos deparamos com discussões sobre como desenvolver nos alunos a capacidade de, com autonomia e criticidade, ler e produzir textos orais ou escritos adequados à situação comunicativa. Para tanto, assim como já sinalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “ler e escrever” e “expressar-se apropriadamente” em situações diversas, envolve

[...] refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (Brasil, 1998, p. 59)

[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (Brasil, 1998, p. 19)

Diante disso, o ensino da língua materna vai muito além do que se prevê em uma visão puramente estruturalista de língua. Ainda hoje, notamos que muitos professores se perdem em meio a questões teóricas e práticas acerca do ensino da língua portuguesa, que, por várias décadas, priorizou a exploração da gramática normativa descontextualizada como uma forma eficiente de ensino e aprendizagem.

É o que apontam pesquisas recentes, realizadas com professores de LP do Ensino Fundamental. Tais estudos comprovam que o ensino de LP ainda prioriza:

o ensino da gramática normativa, evidenciando o tripé: conceituação, classificação e exercícios mecânicos, sem possibilitar reflexão sobre os efeitos de sentidos que a classe de palavras desempenha no texto. (Batista-Santos; Santos, 2019, p.7)

Batista-Santos e Santos (2019), a partir de entrevistas feitas com professores, demonstram que, embora haja conhecimento sobre as novas práticas de ensino de LP, pautadas na análise linguística como um dos eixos, muitos docentes não aplicam essas teorias em suas salas de aula. Consoante essa análise, uma outra pesquisa recente, proposta por Guimarães e Bartikoski (2019), elucida, a partir de um projeto de formação de professores, que, apesar de os docentes saberem conceituar o ensino da análise linguística e reconhecerem a sua importância para uma aprendizagem reflexiva sobre a língua e o seu funcionamento, através do estudo de gêneros textuais, não conseguem aplicar na prática tal conceituação, visto que se voltam ao ensino tradicional de gramática nas aulas de língua portuguesa.

Nesse contexto, conforme salienta Mendonça (2006), velhas e novas práticas convivem nas aulas de gramática, muitas vezes, de forma conflituosa. Isso também é evidente nos materiais didáticos, conforme pesquisa realizada por Sigiliano e Rodrigues (2017) e Sigiliano (2021). Estudos como esses, dentre outros, revelam o impasse que envolve a prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) na sala de aula.

Esses dados corroboram para o apontamento de que as nossas práticas de ensino de LP precisam ser revistas e reanalisadas e de que o conhecimento teórico da AL pode não bastar para que o professor seja capaz de trabalhar com a prática de análise linguística/semiótica em sala de aula. Portanto, torna-se

crucial que se reveja o ensino de língua sob um novo prisma, que reavalie o emprego das teorias tradicionais de ensino e estimule práticas efetivas de ensino de LP nas salas de aula, considerando, entendendo, discutindo e aplicando a abordagem prevista nos documentos oficiais que norteiam o ensino da língua materna e os resultados de pesquisas mais recentes sobre o ensino.

Nesse sentido, é essencial observar que uma nova postura de ensino de línguas vem sendo proposta há anos e que ela perpassa a forma como se aborda a gramática em sala de aula de uma maneira bastante renovada. As teorias tradicionais de ensino, calcadas em uma abordagem prescritiva das gramáticas normativas, priorizam o ensino da língua de forma descontextualizada, partindo da microestrutura textual, definindo as palavras ou sentenças isoladas em suas nomenclaturas, conforme as normas idealizadas, sem fazer uma relação destas com o gênero textual ou com a prática de uso da linguagem. Já a abordagem renovada de gramática, intitulada análise linguística (Geraldí, 1984), prevê que o trabalho com aspectos gramaticais parta das necessidades dos estudantes, com base em suas produções de texto, ou de questões de leitura de textos reais, atrelados a contextos de uso. Segundo Mendonça (2007),

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (Mendonça, 2007, p. 208)

Alguns professores veem a perspectiva da análise linguística como algo que elimina a abordagem de questões de gramática em sala de aula. No entanto, conforme Mendonça (2007) argumenta,

A AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros. (Mendonça, 2007, p. 206)

De forma a dar clareza quanto às distinções entre o ensino de gramática e a Prática de Análise Linguística (PAL), a autora apresenta um quadro bastante elucidativo, conforme pode-se ler a seguir:

Quadro 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de análise linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem

classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
---	---

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Fica claro, por meio das informações do quadro, que a PAL prevê alteração na forma de se proceder com relação ao ensino e à abordagem dos aspectos gramaticais em sala de aula. Não se trata, portanto, de uma perspectiva nova de gramática, mas de uma forma renovada de se explorarem os aspectos gramaticais em sala de aula.

Nesse viés, entendemos que a gramática deve ser trabalhada em sala de aula em um paradigma diferenciado, considerando que os objetivos a serem alcançados abrangem a reflexão da língua em uso. Muito embora, desde os PCN, os documentos oficiais já sinalizem a necessidade de exploração de PAL, muitos professores, por desconhecerem essa forma de trabalhar ou, até mesmo, por falta de embasamento teórico e conhecimento de práticas efetivas, não se habilitam a produzir aulas que priorizem a PAL/S ou, por vezes, ao tentar fazê-lo, caem em práticas prescritivas de ensino da gramática.

Pesquisas revelam que avanços, a passos lentos, têm sido empreendidos com relação à adoção de PAL em sala de aula (Sigiliano, Silva, 2017; Sigiliano, 2021). Tais pesquisas mostram que os livros didáticos (LD) já apontam algumas alterações nesse sentido, priorizando a abordagem da AL pautada no estudo de gêneros textuais e na sua função sociocomunicativa.

Entretanto, a formação de professores ainda carece de subsídios que nos ajudem a alcançar uma efetiva mudança. Isso porque, por vezes, o professor ainda se encontra num embate sobre ensinar ou não gramática ou mesmo sobre como fazê-lo (Mendonça, 2007). Muitas vezes, o professor se vale do discurso de uso de uma gramática contextualizada e acaba por empregar o texto como pretexto para se trabalhar sistematicamente as nomenclaturas gramaticais. De outro lado, há professores que temem usar as nomenclaturas em sala de aula e, portanto, não munem os alunos de conhecimentos também necessários para o fazer científico da língua. Como bem aponta Mendonça (2007),

A nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem. (Mendonça, 2007, p. 217)

Nesse contexto, o professor não deveria temer o trabalho com a epilinguagem e a metalinguagem. Conforme define Franchi (1991),

Chamamos de atividade epilingüística 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 lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. (Franchi, 1991, p.36)

Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística. (Franchi, 1991, p.37)

De forma a permitir a reflexão sobre o uso, o texto passa a ser objeto central do processo de ensino e aprendizagem. Vieira (2018) explicita que:

Aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o reconhecimento dos elementos lingüísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua. (Vieira, 2018, p. 67)

Assim, é relevante considerar que o ensino de LP deve envolver o reconhecimento dos elementos lingüísticos e discursivos com o objetivo de desenvolver a habilidade do raciocínio sobre a estrutura gramatical e a observação e análise sobre o funcionamento da língua. Vieira (2013) propõe que a gramática<sup>2</sup> seja trabalhada em sala de aula,

(i) considerando o funcionamento de recursos lingüísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);

(ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos lingüísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,

---

<sup>2</sup> Vieira aborda a expressão “Ensino de Gramática” não como termo oposto à análise lingüística (AL). A concepção de ensino defendida pela autora condiz com aquelas postas no quadro de Mendonça (2009). No entanto, a autora opta pelo uso de “ensino de gramática” como forma de ressaltar a importância de não deixarmos de tratar da gramática em sala de aula.



(iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (Vieira, 2018, p. 51)

Para fazer isso, o trabalho do professor deve envolver a exploração de fenômenos linguísticos que permitam (i) “abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.” (Vieira, 2018, p.52). Considerando os três eixos, o ensino da LP partiria da reflexão da gramática através de atividades epilinguísticas, de forma a explorar o conhecimento que o aluno já possui sobre a linguagem. Em seguida, abordaria os recursos expressivos para a construção de sentido do texto e ensinaria sobre as normas e as variedades da língua por meio de atividades metalinguísticas, com intuito de promover aprendizagem que proporcione autonomia ao aluno para pesquisar e descobrir as nuances da linguagem.

Sendo assim, saber o que o aluno traz de conhecimentos sobre a língua e propor ações que promovam o desenvolvimento deles a partir das necessidades dos estudantes e do que eles já trazem é um movimento crucial da PAL/S. Portanto, haver mecanismos que permitam trazer à tona tais conhecimentos do aluno e profundo conhecimento analítico e teórico quanto ao que fazer com eles, como manejá-los e organizar o ensino em prol do desenvolvimento do aluno é essencial.

Travaglia chama esse “modelo” de ensino de “ensino produtivo”. Conforme esse autor, o “ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades” (Travaglia, 1996, p. 39). Isso significa dizer que o objetivo é reconhecer o que o aluno já traz de conhecimentos e, a partir deles, levar a refletir e a conhecer novos, processo que deve se pautar nas suas práticas sociais de uso da língua. Nesse âmbito, objetiva-se o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, considerando a importância de se dominar os diversificados usos da língua nas diversas situações comunicativas.

É nesse contexto também que a BNCC propõe que seja feito o trabalho com a PAL/S em sala de aula. Conforme esse documento, a PAL/S nas aulas de português prevê que se parta “de práticas de linguagem já vivenciadas pelos

jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”. (Brasil, 2018, p. 136).

A prática da AL, a serviço do estudo da língua materna, perpassando pelos usos da língua, através do uso dos gêneros, está pautada em uma nova concepção sobre os objetivos do ensino da LP. Nesse cenário, a aprendizagem consiste em despertar no aluno a capacidade de analisar os objetivos comunicativos de um texto e a habilidade de fazer escolhas linguísticas adequadas para a construção textual pretendida.

Costa-Hübes e Pereira (2022), ao abordarem a temática, defendem o uso do termo Prática de Análise Linguística/Semiótica como se referindo a uma questão social e política em que a escola deve provocar no aluno reflexão da linguagem em uso considerando sua diversidade:

a PAL/S emerge da necessidade de provocar no aluno – sujeito capaz de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas – reflexões efetivas sobre o modo de falar, de escrever, de interagir socialmente, a fim de que os enunciados sejam organizados conscientemente para atender a objetivos específicos. O autor entende que esse propósito jamais será atendido se nas aulas de LP o/a professor/a continuar insistindo em um ensino focado apenas em aspectos formais da língua, ao explorar questões de ordem metalinguística voltadas para classificação, identificação, análises frasais, etc. (Costa-Hübes e Pereira, 2022, p. 8).

Os autores defendem que a PAL/S é uma prática de ensino e aprendizagem que deve ser desenvolvida nas aulas de LP. Nesse sentido, o professor necessita se atentar para um ensino que permita a reflexão e a criticidade, visto que continuar apresentando estritamente normas e nomenclaturas gramaticais não faz com que o aluno analise, reflita e crie sua opinião sobre os temas ou assuntos do cotidiano. Portanto, a PAL/S é uma prática também política conforme os pesquisadores argumentam:

entendemos que a PAL é uma escolha política... Contudo, essas estaticidades não são ingênuas, mas carregadas de valor ideológico e, portanto, político. Advogar a favor de um trabalho essencialmente gramatical, desvinculando a língua do social, traz implicações: a-criticidade, apagamentos, distorções, obediências, centripetações, que são construtos valorativos visados por ideologias hegemônicas. Um ensino de LP voltado ao sistema e às formas, sem qualquer trabalho epilinguístico que se volte à reflexão (que por natureza é crítica e balizada no/pelo social) vem ao encontro de interesses políticos que, de forma fundante, objetivam a passividade do sujeito e sua total alienação. (Costa-Hübes; Pereira, 2022, p.15).

Nota-se que a visão defendida pelos estudiosos, pautada em Geraldini (1984) e na dialogia de Bakhtin, está em consonância com a ideia da abordagem da linguagem como fenômeno a ser explorado na aula de LP. Essa abordagem contempla, de forma mais completa, a perspectiva de tratamento do texto multimodal em aula de LP, por não se restringir ao tratamento da língua, mas às diversas semioses que colaboram para a construção de sentidos do texto.

Neste trabalho, nos dedicaremos à adoção da perspectiva da PAL/S que considere os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção de novos conhecimentos e o ensino aprendizagem de metalinguagem como instrumento analítico da língua. Para isso, a abordagem da PAL/S ocorrerá em situações comunicativas reais, priorizando-se a reflexão sobre o impacto de determinados usos linguísticos nos gêneros textuais. Para tratar mais sobre isso, passamos ao item a seguir.

## 2.2 GÊNEROS DO DISCURSO E ANÁLISE LINGUÍSTICA

O estudo de frases soltas ou de palavras isoladas em sala de aula de língua portuguesa não faz sentido se não for considerado na dimensão de impacto de sentido que possam ter para leitura e/ou produção de textos, ou seja, da função da abordagem de determinados elementos em contextos comunicativos reais. Ao mesmo tempo, a compreensão de que os gêneros textuais apresentam regularidades linguísticas e que elas devem ser usadas a favor da reflexão sobre o uso da língua nas diversificadas situações comunicativas auxilia no entendimento da abordagem da PAL/S na educação básica.

De acordo com Bakhtin, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 280). Em todas as esferas das atividades humanas, as relações comunicativas se estabelecem por meio de enunciados que se constituem de dentro de uma certa estabilidade comunicativa a depender de seu objetivo e é nesse contexto que se propõe a definição de gêneros do discurso, proposta pelo autor em referência.

Nas mais variadas faces dos enunciados produzidos pelos usuários da língua (oral ou escrita), notamos as variedades dos gêneros do discurso a serem utilizados para determinada situação comunicativa. Schneuwly, embasado na concepção bakhtiniana, define gênero como instrumento. Nesse sentido, o instrumento pode se adaptar ao objetivo comunicativo, no qual o indivíduo fará escolhas linguísticas para se orientar em uma determinada ação discursiva. O autor descreve que “o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação.” (Schneuwly, 2011, p. 24).

Ainda nesse viés, Schneuwly (2011) considera o gênero como um “megainstrumento” por configurar vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos), permitindo ao indivíduo agir em situações de comunicação bem definidas. Assim, o gênero seria um organizador geral do conteúdo, do objetivo comunicativo e das escolhas linguísticas para a elaboração de um texto. (Schneuwly, 2011).

Portanto, os docentes de LP precisam estar atentos ao ensino da linguagem a partir da análise dos gêneros, considerando, para cada gênero (instrumento), o seu objetivo comunicativo, sua abrangência social e as suas marcas linguísticas predominantes. Nessa perspectiva, o trabalho com a PAL/S cumpre seu papel no ensino da língua, conforme aponta Mendonça

a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. (Mendonça, 2007, p.74)

O ensino de LP precisa fazer sentido para que o aluno se aproprie do conhecimento e possa estudá-lo em suas atividades discursivas com competência linguística e crítica. Assim, priorizar os gêneros textuais para a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos caminhos favoráveis para PAL/S e o letramento social e comunicativo dos discentes. Para tanto, o professor deve fazer a escolha de determinado gênero, estudá-lo e depois levar para a sala com o objetivo de fazer um estudo sistemático do texto, da sua função social, da circulação e das escolhas linguísticas na sua construção, conforme aponta Mendonça (2007):

A imensa variedade de gêneros textuais existentes manifesta, verbalmente, as nossas diversas necessidades de interação social mediadas pela linguagem, oral ou escrita. Para selecionar um desses gêneros e explorá-lo pedagogicamente em sala de aula, é necessário ter familiaridade com ele, com suas formas de circulação e funcionamento. Isso significa que o professor deve ler a respeito do gênero, pesquisar exemplares diversos desse gênero, compará-los, observar onde e como esses gêneros circulam na sociedade, etc. (Mendonça, 2007, p. 76.).

Segundo a autora, o ensino da linguagem deve pautar-se numa perspectiva baseada numa abordagem interacionista, considerando a AL um caminho para a reflexão sobre o uso da língua nos diversos gêneros textuais inseridos na sociedade. Conforme explicita Mendonça (2007, p.74)

A AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte (Mendonça, 2007, p. 74).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os gêneros, na aula de LP, pressupõe estudo das escolhas linguísticas necessárias para a construção de sentidos de determinado gênero e sua relação com as práticas sociais das quais fazem parte. Assim como aponta Mendonça (2007, p. 76), “o trabalho com os gêneros especificamente, focaliza-se não mais a análise da estrutura das frases, mas a análise da função social dos gêneros”, o que possibilita uma reflexão da língua em uso, propiciando uma reflexão sobre as escolhas linguísticas para a construção de determinado texto.

Nesse contexto, é importante salientar que o almejado ensino, baseado nas práticas de análise linguística, requer um conhecimento teórico capaz de permitir ao professor a escolha de gêneros textuais que abordem as questões que sejam pretendidas como objeto de ensino, seja pela reflexão da língua ou pelos recursos responsáveis pelo sentido do texto. Dessa forma, Mendonça (2007, p.76) afirma que:

O docente deve articular sempre o conhecimento macro sobre o gênero – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas freqüentes, organização geral da informação – e o conhecimento micro a respeito – estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, etc.

A partir desse ponto é que o professor pode verificar quais práticas de análise linguística podem ser desenvolvidas acerca do gênero já trabalhado em suas diversas funções sociais. Ao se produzir um texto (oral ou escrito), o

indivíduo faz escolhas linguísticas para alcançar o seu objetivo comunicativo. Segundo Mendonça:

[...] cada recurso gramatical, cada estratégia textual pode ter uma finalidade diferenciada, dependendo do gênero. Isso é uma pista clara de que um tratamento homogêneo e isolado desses tópicos gramaticais, tal como se faz freqüentemente – ensina-se sobre adjetivos em geral, sobre modos verbais em geral, etc. – não é suficiente para a compreensão de que funções esses recursos exercem na produção de sentidos dos diversos gêneros (Mendonça, 2007, p. 84)

Até o momento, embora os documentos oficiais já apontem para o ensino de LP numa perspectiva contemporânea em que o ensino prescritivo da gramática normativa não seja a tônica, notamos ainda muitas dificuldades enfrentadas pelo professor na reflexão sobre elementos linguísticos. Apesar de conhecerem a importância do estudo da língua através dos gêneros textuais, por meio da AL, ao suas práticas por vezes ainda apresentam atividades tradicionais, descontextualizadas. É importante salientar que a maioria dos professores se baseia em livros didáticos para elaboração de suas aulas e muitos deles não atendem totalmente às expectativas do ensino da linguagem através da AL, conforme podemos perceber em pesquisas realizadas por Sigiliano (2021):

Em pesquisa sobre o tema, realizada por Sigiliano e Frascaroli (2016), cujos participantes eram professores de escolas públicas brasileiras, constatou-se que os professores já incorporaram aos próprios discursos um ensino renovado de gramática, atrelado à visão da AL. No entanto, ao escolherem um material didático para sua prática em sala, o fazem de forma a não refletir tal discurso, optando, por vezes, por materiais didáticos de cunho mais tradicional. Além disso, a pesquisa mostrou haver ainda predomínio de abordagem normativa da gramática nas salas de aula e pouca relação entre os eixos, ficando a gramática como conteúdo a ser tratado de forma dissociada da leitura, oralidade e produção de texto. (Sigiliano, 2021, p. 7)

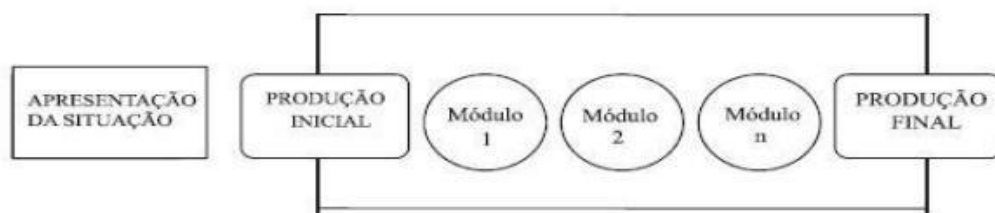
Diante desse contexto, nota-se a importância de uma abordagem mais sistêmica para a formação continuada de professores de LP, no que tange a aprimorar a noção do estudo da língua em uso e em seus diversos gêneros textuais. Trazendo essa perspectiva de ensino da PAL/S para as salas de aula, o estudo da gramática não deve se pautar em regras sem contexto e fora do uso real da língua. Como já vem bem exposto na BNCC, deve haver privilégio de práticas de linguagem com exploração de gêneros multissemióticos e multimidiáticos (Brasil, 2018, p. 68).

O ensino da LP pode ser mais significativo para o aluno nessa perspectiva de análise dos gêneros, visto que eles são representativos da língua em uso. No entanto, ainda há dificuldades de articulação entre eles e a PAL. Nesse contexto, Sigiliano (2021) defende que o professor precisa de mais oportunidades de reflexão e estudo sobre novas práticas de ensino de gramática e sua correlação com os gêneros textuais:

Como se percebe, essa combinação entre gênero e características gramaticais que se referem às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros, são pouco exploradas pelos professores e pelos materiais didáticos. Segundo Wachowicz (2012, p.33): “a associação entre categorias gramaticais e gêneros textuais ainda não foi seriamente explorada”. A autora elenca possíveis motivos para isso, tais como a plasticidade e a vulnerabilidade das opções formais em gêneros textuais ou a pouca maturidade da área, configurando-se este como um caminho a ser percorrido e explorado, tendo como base a análise de pistas e tendências relativamente cristalizadas nos gêneros textuais. (Sigiliano, 2021, p. 9)

Além de conhecer as construções linguísticas mais prototipicamente associadas a determinados gêneros, uma das ferramentas pedagógicas que pode auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem da LP, utilizando uma abordagem mais contemporânea e eficaz da AL, seria o procedimento da sequência didática (Gomes; Souza, 2015). Essa ferramenta se configura como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 96), que permitem ao professor fazer a escolha de um gênero textual oral ou escrito e, a partir dele, elaborar atividades sobre a função social do gênero, locais de circulação, objetivo comunicativo e as marcas linguísticas utilizadas na sua construção, tudo isso de forma organizada e sistemática, o que poderia trazer resultados efetivos de aprendizagem. Como afirmam os autores, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 97). Na figura abaixo, pode-se observar o modelo da Sequência Didática (SD) proposta pelos pesquisadores

Figura 1: Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011, p. 64)

Nessa proposta de abordagem dos gêneros em sala de aula por meio da SD, intenciona-se, inicialmente, saber qual conhecimento aluno possui sobre o gênero em estudo, por meio da análise de uma produção inicial. Em seguida, constituem-se módulos, por meio dos quais se propõem atividades reflexivas do gênero em perspectiva. Por fim, solicita-se uma produção final do mesmo gênero apresentado e estudado na sequência. Essa proposta, aplicada à abordagem de diversificados gêneros, ajuda o aluno a se preparar para dominar a sua língua (oral ou escrita) em suas diversas situações comunicativas, capacitando-o a agir com autonomia nas suas relações sociais de linguagem.

Outras propostas de sequências didáticas foram realizadas por professores e linguistas (Magalhaes; Cristóvão, 2018). Destacamos Gomes e Souza (2015) que, ao abordarem o potencial das SD para o trabalho com a AL em sala de aula, comentam o fato de que surgiram outros esquemas que facilitam o trabalho com a SD, como o abaixo, de Barros (2013 apud Souza, 2015, p. 17):

Figura 2 – Esquema do Procedimento de Sequência Didática



Fonte: Barros, 2013 apud Gomes; Souza, 2015, p.17



É notável a percepção, por esse esquema, de que a proposta é de que o aluno consiga compreender a função social do gênero apresentado, o seu contexto de produção e, por meio de oficinas, desenvolver as capacidades linguístico-discursivas para que ele apresente uma escrita desse mesmo gênero, fazer revisões, reescritas e, ao final, propor efetivamente a circulação desses textos, o que consideramos de extrema importância para que o aluno construa textos com propósitos de uso específicos e que isso foi caro à intervenção apresentada neste trabalho. Todo esse processo de estudo da AL por meio dos gêneros textuais torna-se cada vez mais importante para o ensino de LP nas escolas, visto que, ao propor as oficinas e as diversas reescritas, com o auxílio de SD, o professor poderá promover reflexão com o aluno sobre “as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (Mendonça, 2007, p. 77).

Diante do exposto, nota-se a necessidade de uma mudança na prática pedagógica nas aulas LP, a abordagem da AL através de uma SD para o estudo do gênero é uma alternativa que pode promover a aprendizagem da língua em uso para os alunos de forma significativa para que ele possa se tornar um leitor e/ou escritor de textos orais ou escritos com autonomia e capacidade de análise crítica. Essa mudança vai acontecer gradativamente, segundo explicita (Mendonça, 2007, p. 225):

mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça.

O sentido do termo “paradoxal” consiste na ideia de que, embora exista uma consciência reflexiva sobre a importância de se desenvolver um ensino de LP pautado na AL no estudo da língua em uso, muitos professores não internalizaram esse conceito em suas práticas pedagógicas cotidianas, portanto as mudanças vão acontecer com avanços nas concepções e nas práticas.

De forma a propor abordagem condizente com a PAL/S e, conseqüentemente, colocar o texto como central na relação de ensino aprendizagem, este trabalho, exploramos a negação como estratégia persuasiva em publicidades, entendendo ser esse recurso frequente nesse gênero. Além disso, assume-se que os estudantes devem reconhecer tais estratégias para que

se tornem cidadãos capazes de analisar a língua em uso. Considerando que a negação no português vem sendo vastamente pesquisada por linguistas, sua aplicação no ensino se faz fundamental. Nesse sentido, passamos a realizar revisão teórica do tema, a qual ensejará a intervenção a ser realizada em sala de aula, objetivando desenvolver os conhecimentos analíticos dos estudantes acerca dos conhecimentos das variadas formas de negação, sejam elas linguísticas ou semióticas, e sua forma de atuação como instrumento de persuasão do leitor.

### 2.3. NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL: BREVE REVISÃO

A prática de análise linguística pressupõe a abordagem de aspectos linguísticos através dos usos da língua em diversificados eventos comunicativos, orais ou escritos, nas diversas interfaces sociais. Nesse contexto, olhar para a negação como um aspecto apenas atrelado ao uso do advérbio “não” restringe a abordagem do fenômeno, sendo a negação um aspecto muito proeminente em nossa comunicação, visto que, desde muito novos, aprendemos a negar.

A negação é reconhecida e usada pelos falantes da língua bem antes de estarem inseridos no contexto escolar, ainda que não haja consciência sobre os mecanismos usados para tal: desde bebês, os indivíduos recorrem a diversas formas para negar algo ou alguma situação, através de palavras, gestos ou imagens. O que percebemos é que, ao chegarem à escola, ainda que já compreendam algumas formas de negar, muitas vezes desconhecem o poder da negação como estratégia de convencimento ao leitor para aquisição de um produto ou uma ideia em campanhas publicitárias, por exemplo.

Em uma busca na Base Nacional Comum Curricular, documento orientador de ensino no Brasil, com relação às práticas de análise linguística/semiótica, encontramos as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no Fundamental II:

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (Brasil, 2018, p.143)

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. (Brasil, 2018, p.171)

(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. (Brasil, 2018, p.103).

A primeira habilidade citada é de caráter bastante geral quanto à abordagem da argumentação, propondo a análise de posicionamentos distintos, o que, certamente, possibilitaria a exploração das diferentes formas de negar no português. Isso, no entanto, fica implícito, cabendo, ao professor, a tarefa de aprofundar conhecimentos, quando propício no texto, para que haja condições de explorar esse fenômeno. Já as habilidades seguintes dão ênfase ao processo de formação de palavras e ao papel da negação nesse processo, aparecendo, portanto, esse fenômeno de maneira bastante explícita. Isso não ocorre no restante do documento, delegando ao professor, portanto, a tarefa de explorar esse fenômeno em sala de aula a depender dos textos explorados, conforme as habilidades abaixo:

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. (Brasil, 2018, p.175).

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (Brasil, 2018, p.181).

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos. (Brasil, 2018, p.189).

A partir dessas habilidades e dos textos que têm em mãos, o professor poderá explorar o ensino dos advérbios e locuções adverbiais presentes em textos de esfera jornalística refletindo sobre os efeitos de sentido causados por meio das escolhas lexicais feitas pelo autor, analisando a modalização e a intenção comunicativa e ideológica da notícia ou do texto argumentativo que podem estar explícitos ou não, ou seja, pode abordar a negação. Na última habilidade, enfatiza-se a proposta dos alunos de conhecer essas estratégias de

escrita para a sua interpretação textual bem como para a produção de seus próprios textos. Nesse sentido, cruzar o desenvolvimento de tais habilidades à análise da negação no português ficaria a cargo do professor, em momento propício – se houver. Isso mostra que a BNCC não especifica um trabalho com o fenômeno da negação em si, mas, assumindo o viés da PAL/S, o faz de forma tangencial, dando ao professor a autonomia na seleção de aspectos atinentes a adverbialização e formação de palavras, por exemplo, que podem sinalizar a possibilidade de abordagem do tema da negação em português.

De forma semelhante, ao analisar o livro didático (LD) *Tecendo Linguagens* do 7º ano, adotado pela escola em que se realizou essa pesquisa, notamos que a negação é pouco explorada, principalmente se considerarmos as múltiplas facetas nas quais ela é apresentada e deve ser trabalhada. Muitas vezes, a maioria dos LD apenas classificam sobre a negação com o advérbio “não” e desconsideram outros advérbios de negação, conforme o exposto no LD “*Tecendo Linguagens*” para 7º ano.

Tal qual pudemos observar na seção em que a referida obra apresenta a classe dos advérbios, encontramos a seguinte conceituação, seguida de exemplo: “**Negação: Assim, aos 9 anos não sabia ler**”. (Araújo; Oliveira, 2018, p. 169). Nessa mesma página, o livro sugere que o aluno pesquise mais exemplos de advérbios e locuções adverbiais no Apêndice, página em que encontramos: “**de negação: não, tampouco, absolutamente, de modo algum, etc.**” (Araújo; Oliveira, 2018 p. 288). Percebemos que há um esvaziamento de possibilidades e de reconhecimento da negação no LD analisado, visto que não encontramos outras formas de negar, tal qual o uso de verbos de polaridade negativa ou de pronomes indefinidos, além disso, as atividades propostas também se limitam em localizar o “não” em frases isoladas e identificá-lo como advérbio de negação, sem se guiar à reflexão sobre o seu uso nos gêneros textuais ou seu propósito ou efeitos de sentido nos textos.

Outra questão observada nesse LD é que, na seção de estrutura das palavras em que são apresentados alguns afixos, radical, morfemas e desinência, não se apresenta reflexão sobre os prefixos de negação, somente na seção de Apêndice, que fica a critério do aluno fazer a leitura ou não (consta das páginas 293 os prefixos latinos e 294 os prefixos gregos em um quadro em

que estão expostos o prefixo, o sentido e a palavra formada). Nessas páginas, vemos que os prefixos “In-”, “Des-” e “a-” podem indicar negação. No entanto, não há atividades ou reflexões de sentido no uso desses prefixos, principalmente no que concerne à negação. Isso mostra que um trabalho mais enfático com o fenômeno, com sua proeminência em gêneros textuais específicos e com seus efeitos de sentido não tem sido incentivado.

Ao nos debruçarmos sobre o fenômeno e pesquisarmos sobre ele, notamos que há diversas formas de negar em português. Uma das formas mais comuns do uso da negação em língua portuguesa é por meio da utilização do advérbio “não”. A Gramática Tradicional (GT) define advérbio como uma palavra invariável, que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio e que denota circunstância aos termos em que se relaciona, definição essa também encontrada na maioria dos LD. Como exemplo de advérbio, é bastante comum em manuais didáticos e em sala de aula serem citadas palavras cujo sufixo é “-mente” e o “não”, como exemplo de negação. Com isso, quando se fala em negação no uso da língua, os alunos associam imediatamente apenas a esse vocábulo. Entretanto, no português, há diversas outras formas de negar e reconhecer as estratégias de negação nos textos orais ou escritos, e seu conhecimento se faz relevante para que o aluno seja capaz de fazer a leitura e compreender a negação nos processos de interação social.

Nos contextos comunicativos diários, utilizamos, além do advérbio *não*, outras formas de negar uma proposição como: *nunca*, *jamais*, *tampouco*, *absolutamente*, além da conjunção *nem*, do uso dos prefixos *in* e *des* (infeliz, desleal), uso de antônimos (bem/mal), prosódia, na frase, na sentença, pelo valor semântico implicitamente em uma oração, pela dupla negação, termos com valor refutativo, bem como por meio de formas negativas explícitas através de gestos e/ou imagens. Portanto, não há como limitar o estudo e o uso da negação no PB apenas considerando advérbios de negação, como geralmente é trabalhado nas salas de aula. É preciso explorar o uso do advérbio de negação, suas formas de manifestação na língua (que é bastante rica), seus efeitos de sentido e, ainda, ir além dele.

Segundo Ilari (2007), para além da conceituação de advérbio proposta pela GT, o advérbio de negação deveria ser abordado como advérbio não-

predicativo, o qual estaria dentro de uma subclasse intitulada como “advérbio de verificação”:

Chamamos em geral de não-predicativos aos advérbios para os quais não cabe falar em “modificação de sentido”, nem em “predicados de segunda ordem”, sendo típicos a negação e os circunstanciais.

(a) Sabe-se desde Frege que a negação não é ingrediente da proposição (mais exatamente: não é um predicado, nem um ato como a asserção: é uma operação sobre proposições que inverte a suposição de verdade das mesmas). Constatar esse fato é reconhecer que a negação opera diretamente sobre o valor de verdade que se pensa em atribuir à sentença, uma característica que a negação compartilha com as expressões de inclusão/exclusão (inclusive, só) e de focalização (justamente, exatamente), as quais, além do mais, comparam proposições semelhantes quanto a valores de verdade. Entendemos que todos esses advérbios deveriam ser reunidos numa mesma classe de “advérbios de verificação”. (Ilari, 2007, p. 159-160)

Dessa forma, o advérbio de negação deve ser reconhecido em seu papel metalinguístico, em que “todo o realce é dado ao modo de dizer” (Ilari, 2007, p. 160). Nesse viés, o autor ainda propõe uma classificação de advérbio na “gramática de conexidade”, em que os advérbios deveriam ser agrupados conforme tipos, em que, dentre eles, haveria os predicativos e os não predicativos de verificação de negação.

Ilari, ao abordar os advérbios, destaca ser importante considerar o escopo dos advérbios para realizar uma análise acerca de sua classificação,

Há assim advérbios cujo escopo comporta um elemento em relevo e advérbios cujo escopo é ‘horizontal’, composto de vários constituintes indistintos, e esse é mais um critério válido para reparti-los em classes (Ilari, 2007, p.164).

Existem orações em que o “não”, por exemplo, pode alterar o sentido de toda a sentença e não apenas de uma palavra.

O pesquisador ainda argumenta que o uso do “não” pode acarretar uma confirmação, focalização:

A análise dos advérbios de negação que ocorrem no corpus alertou-nos contudo para o fato de que, com mais frequência do que o esperado, o que se nega (confirma, focaliza) é a expressão utilizada; nesses casos a negação (confirmação, focalização) assume um caráter metalinguístico, e todo o realce é dado ao modo de dizer. (Ilari, 2007, p. 159)

Outra questão apontada sobre os advérbios não-predicativos é sobre sua posição na sentença. Conforme Ilari (2007), há uma certa regularidade no

posicionamento dos advérbios, sendo que aquele de negação parece ocorrer com frequência em posição pré-verbal:

(a) A posição habitual do advérbio de negação por excelência, não, é a imediatamente pré-verbal, e seu deslocamento para outras posições aparece na maioria dos casos como impossível, de modo que a construção mais habitual da negação em português poderia justificadamente ser caracterizada como uma construção quase-clítica. (Ilari, 2007, p. 169).

Nesse sentido, segundo o autor, é possível notar que a posição do advérbio de negação é preferencialmente pré-verbal, porém existem alguns casos em que essa posição pode mudar, surgindo como denegações da sentença anterior, como ocorre em “ (96) A menina toma conta – precocemente, **não?** – das atividades dos irmãos.” (Ilari, 2007, p.169)

Ainda quanto ao tratamento da negação, Cunha (2001) discorre sobre três posicionamentos possíveis dos advérbios de negação nas sentenças na variedade falada, os quais denomina como estratégias de negação oracional,

A variedade falada do português do Brasil exibe três estratégias de negação oracional:

**a) a negativa canônica pré-verbal não + SV:**

(1) ... a nova regente ... ela não tava sabendo reger direito ... (Língua falada, 2º grau, p. 278)

**b) a negativa dupla não + SV + não:**

(2) ... não vou falar agora a letra do cântico não que é muito difícil ... (Língua falada, 2º grau, p. 271)

**c) a negativa final SV + não:**

(3) ... tudo eu faço ... sabe? tem isso comigo não ... (Língua falada, 2º grau, p. 264) (Cunha, 2001, p.7)

Ao analisar a frequência de uso dessas estratégias de negativas no português, através de 120 textos orais e escritos produzidos por alunos da 8ª série do 1º grau, 3ª série do 2º grau e universitários, Cunha (2001) observou exclusividade de uso do padrão “não + SV” na escrita e predomínio desse padrão na fala:

Quadro 2: Distribuição dos tipos de negativa por modalidade e escolaridade

Escolar.	Fala (1465)			Escrita (184)		
	não+SV	não+SV+não	SV+ não	não+SV	não+SV+não	SV+ não
8 <sup>a</sup>	293	67	05	55	-	-
3 <sup>a</sup>	508	52	02	63	-	-
Univ.	497	39	02	66	-	-
Total	1298	158	09	184	-	-

Fonte: Cunha, 2001, p. 8

A pesquisadora ainda apontou para a diferença do uso da negação de acordo com a escolaridade, em que se notou que a posição pré-verbal canônica é predominante na escrita e mais utilizada por universitários.

Nota-se que a posição pré-verbal também é mais incidente na fala, principalmente entre os universitários. Além disso, os dados apontam para maior incidência do uso de negações na fala, se comparada com a escrita:

a maior ocorrência da negação na comunicação oral tem a ver com o fato de que as rejeições e as negações explícitas são típicas da fala, mas não parecem plausíveis na comunicação escrita. Dadas as funções características da negação, a natureza interativa da fala explica a grande ocorrência de orações negativas nessa modalidade, comparada aos textos escritos. (Cunha, 2001, p. 9)

Importante ressaltar que a estrutura negação dupla “não+SV+não” no português falado do Brasil apresenta uma perda fonológica e uma necessidade de preparar o ouvinte para uma negativa e reforçar a sua negação. “Primeiramente, observa-se que o marcador negativo pré-verbal passa por um processo de desgaste fonológico, que enfraquece o *não* tônico para *num* átono no discurso falado rápido” (Cunha, 2001, p. 18), fenômeno comum na evolução da língua. Ainda se pode verificar que a negação pós-verbal seria uma necessidade para reforçar a negativa e compensar a perda fonológica da negação pré-verbal, segundo afirma Cunha:

Esse marcador pós-verbal pode ser interpretado como uma estratégia que compensa o desgaste fonológico do não pré-verbal e seu conseqüente enfraquecimento semântico, restabelecendo, assim, a iconicidade. A corrosão do marcador negativo pré-verbal pressionaria a emergência e posterior fixação do marcador final. (Cunha, 2001, p. 19)



A linguista justifica o fato de, na escrita, a posição pós-verbal nos textos escritos deixa de existir pelo fato de *o não pré-verbal não sofrer redução e, com isso, não haver “necessidade pragmática para uma nova partícula reforçadora, típica da fala.”* (Cunha, 2001, p.27).

Ainda nesse viés, em pesquisa pautada em dados de oralidade, pelo gênero entrevista, que analisam a redução do “não” para “num”, “nu”, “~u”, na posição pré-verbal, apresentada na pesquisa realizada por Sousa (2007) que retoma estudos de Ramos (2002 apud Souza, 2007, p.14):

Segundo Ramos (2002), a alternância não/num indica um processo de cliticização. Uma evidência do estatuto clítico da partícula não seria, como afirma a autora, a sua redução para num; uma segunda evidência seria a sua não redução no final da sentença e a sua contigüidade com o verbo, dentre outras.

A autora ainda aborda que

Segundo Vitral (1999): *num*, da mesma maneira que elementos clíticos do português, não pode ser sozinho resposta a uma pergunta, não pode ser topicalizado, e não pode aparecer em posição pós-verbal. Essa distribuição pode ser estendida ao item *nu*, que também não pode ocorrer nos contextos citados. (Sousa, 2007, p.14)

Essa redução do lexema “não”, pela visão de Sousa (2007), ocorre pelo processo da gramaticalização<sup>3</sup> do termo no português do Brasil:

buscou-se demonstrar que o processo de gramaticalização é normalmente identificado a partir de critérios sintáticos, morfofonéticos e semânticos, sendo que os critérios sintáticos dizem respeito à distribuição do item na estrutura sintática, os critérios morfofonéticos tratam da redução do material fônico e, os semânticos indicam alterações de sentido na direção do mais concreto para o mais abstrato. Sabendo-se que a alternância entre as partículas não, num e nu é um fenômeno possivelmente recente no português, buscamos avaliar, a partir de dados sincrônicos, os critérios sintáticos e morfofonéticos. Quanto aos critérios semânticos, apresenta-se a dificuldade de se identificar um possível esvaziamento semântico do elemento negativo (Sousa, 2007, p. 46).

Nesse viés, percebemos que a redução na estrutura gramatical da negação ocorre em dupla negativa, na qual o primeiro item perde material fônico

---

<sup>3</sup> Segundo Souza, “Pode-se sumarizar a gramaticalização como um processo pelo qual um item com autonomia fonética e semântica sofre redução, deixando de ser um item lexical para exercer uma função gramatical ou, ainda, passando de gramatical para mais gramatical em um determinado contexto”. (Sousa, 2007, p. 23).

enquanto se apresenta o segundo item para reforçar a ideia negativa no discurso, geralmente falado:

É interessante observar que a presença de formas reduzidas em estruturas com dupla negativa é quase categórica. Tal fato parece indicar que há uma relação entre o aparecimento do segundo não e a redução da negação pré-verbal; seria o surgimento desse segundo elemento um fator favorecedor da redução. Resultado oposto ao apresentado em estudos de abordagem funcionalista. (Sousa, 2007, p. 89-90)

Esses usos de dupla negativa, entretanto, não representam os primeiros usos da negação na fala, conforme analisado por Roncarati (2000). A linguista descreve ser a posição pós-verbal da negativa a forma inicial da negação entre crianças no início da aquisição de fala. Além de gestos e outras formas de recusa que aludem à negação, nota-se que a forma canônica da negação pré-verbal começa a aparecer após os 3 a 5 anos de idade:

o fato de a negação pós-verbal emergir antes da negação dupla e antes da pré-verbal sugere a hipótese de que a negação pós-verbal é a forma [-marcada], mais natural, e portanto adquirida mais cedo. Além disso, o padrão V+ NEG (kelu não) guarda estreito paralelismo distribucional com a fase de duas-palavras, conforme sugere Choi (1986): a tomabilidade proposicional de NEG com outros constituintes afins na cadeia sintagmática só se torna produtiva quando ele co-ocorre com mais de cinco itens lexicais diferentes (nome, pronome, adjetivo, advérbio e verbo) e em ordem consistente. O detalhado pro file da negação de T e Ra, aqui não incluído por motivos de espaço, atesta paralelismo, na fase intermédia uma-palavra > duas-palavras, entre codificação lingüística e expansão sintagmática: N+Neg (nenê não), Det+Neg (esse não), Adj+Neg (bonita não), Adv+ Neg (agora não) e V+neg (kelu não). (Roncarati, 2000, p. 186).

Algo interessante do PB refere-se à existência da dupla negação, muito recorrente em nossa língua, principalmente em textos orais ou escritos mais informais. Há estudos que apontam para essa ocorrência devido à perda fonológica do operador negativo inicial, teorizado pelo Ciclo de Jespersen:

O primeiro linguista a propor uma análise e teorização destes diferentes tipos de negação foi Otto Jespersen (1917). O referido autor trata esse fenômeno em uma perspectiva que leva em consideração o enfraquecimento fonético e semântico de um item negativo original. (Nunes, 2014, p. 11).

Nunes cita Cunha (2007) que corrobora com essa perspectiva de Jespersen (1917), considerando que a dupla negativa (DN) ocorre de um enfraquecimento fonético do primeiro marcador negativo e uma perda semântica que, segundo a autora, é reposta por um não pós-verbal. Com relação a esse

fenômeno, Cunha (2007) explicita “Isso se daria, pelo princípio da iconicidade, segundo o qual, quanto mais irrelevante e imprevisível é a informação maior a estrutura informacional.” (Cunha, 2007 apud Nunes, 2014, p. 14).

Em sua pesquisa sobre a DN em uma perspectiva pragmática, Nunes conclui que

Aqui assumiu-se uma abordagem pragmática para buscar uma explicação para o surgimento da dupla negação. De um modo geral, a principal ideia da pesquisa foi refinar a hipótese de manutenção tópica proposta por Lima (2013), que foi apoiada por análises de contextos de fala espontâneos que continham os casos de dupla negação não enfática. (Nunes, 2014, p. 52).

Para além dessa abordagem acerca da DN, Cavassin (1993) discorre que a DN pode ocorrer também através dos pronomes indefinidos baseados na teoria de Brenner. Segundo Brenner (apud Cavassin, 1993, p.37), através dos pronomes indefinidos, é possível a dupla negação em português, que se realiza de duas formas:

- partícula negativa pré-verbal ou o advérbio nunca ou jamais seguido de pronome pós-verbal (ninguém, nada, nenhum);
- incorporação de Neg num pronome que antecede o verbo auxiliar, mais um pronome ou advérbio que o segue. (Cavassin, 1993, p. 37).

A autora ainda traz a teoria de Klima para esclarecer sobre a DN no PB

Para descrever a dupla negação no português seguimos dois princípios básicos de Klima:

- na negação da sentença há apenas um elemento NEG;
- Neg atua sobre o indefinido que se acha em seu contexto, imprimindo-lhe forma fonológica específica. (Cavassin, 1993, p. 38).

Interessante destacar que Cavassin (1993) afirma que não se pode confundir a dupla negação com a negação da negação. Segundo o autor, na dupla negação há dois elementos negativos, o segundo tem o objetivo de reforçar a negação e a falta de um dos elementos torna a sentença agramatical, enquanto na negação da negação, apesar de manter dois elementos negativos, há conteúdo semântico afirmativo.

Segundo Santos (2021), a negação pode ser entendida como um processo de alternatividade, o que implica dizer que “expressões negativas configuram dois Espaços Mentais ao invés de um: o espaço negativo descrito na sentença e sua alternativa positiva” (Dancygier, 2012 apud Santos, 2021, p. 24).

Nessa perspectiva, a autora discorre que a dupla negação mobiliza vários Espaços Mentais que podem causar confusão ou incerteza na interpretação, e ainda calcada na teoria de Dancygier (2012), argumenta que a DN vai além da ideia de que duas sentenças negativas seriam iguais a uma positiva, como defendido também por Cavassin (1993).

Nesse sentido, Dancygier, (2012) argumenta que construções com dupla Negação como “Eu não acho que Paulo não saiba compor músicas” são intersubjetivas. A crença negativa presente em um espaço mental complementar está sendo atribuída ao falante, em resposta ao espaço positivo alternativo ativado previamente (alguém acha que Paulo sabe compor músicas). O falante, então, rejeita a crença negativa, atribuída a ele, ao negar uma postura assumida em relação a isso. Desse modo, Dancygier (2012) afirma que a interpretação complexa resultante desse processo vai muito além da regra “duas negativas = uma positiva”. (Santos, 2021, p.28).

Cavassin aponta para a existência da negação no PB através da antonímia semântica, que só é possível perceber através da prosódia, pois, na estrutura, não apresenta nenhum elemento negativo, geralmente perceptível em contextos orais e coloquiais.

Por exemplo:

- Merece ter filha?

Esse enunciado pode ser lido como: Não merece ter filha. O conteúdo significativo é negativo apesar de não possuir nenhum operador negativo. Essa antonímia semântica se processa através da prosódia: há uma entonação peculiar em tom interrogativo que substitui o operador negativo de uma afirmativa. (Cavassin, 1993, p. 82).

No que diz respeito ao uso da negação, há estudos que propõem a discussão quanto às motivações de uso dessas estruturas. Dessa forma, considera-se que a polidez/cortesia é uma marca característica da cultura brasileira e que o falante da língua, ao ter de usar a negação, preocupa-se em utilizar estratégias de polidez para não parecer grosseiro nas mais diversas situações discursivas, orais ou escritas. Em seu trabalho, Alencar argumenta que

tratar do uso efetivo da negação requer situar a gramaticalização, também, sob um prisma sociolinguístico, de forma a examinar o que está implícito na norma da cortesia linguística. Esta difere da norma linguística enquanto gramática sistêmica ou ainda, gramática do uso padrão normativo. (Alencar, 2009, p. 43).

Oliveira (2015) explora as distintas formas de ocorrência da negação na semântica, na sintaxe, na pragmática, por meio da abordagem de palavras que marcam a negação nas atividades de comunicação. Segundo a autora, a negação pode ser usada com finalidade modalizadora, visto que:

A negação discursiva é realizada fundamentalmente pelo operador 'não' e diferencia-se da negação comum exatamente pelo seu caráter discursivo, uma vez que é dependente do contexto e pode envolver modalidades comunicativas como a cortesia. (OLIVEIRA, 2015, p.16).

Assim, a adoção de perspectiva que considere o caráter discursivo da negação é crucial também neste trabalho.

Na proposta apontada por Alencar (2009), observamos que a negação no Português do Brasil apresenta várias definições e possibilidades de pesquisas que vão além das questões linguísticas, gramaticais, pragmáticas, sociolinguísticas e abrangem a filosofia e psicologia. Dessa forma, ela enfatiza que

pode-se entender que os estudiosos da língua, da gramática, das ciências da linguagem, da linguística, bem como da psicologia e da filosofia, definem a 'negação' sob pontos de vista diferenciados, considerando-se que os dicionários de língua, de certa forma, diferenciam para a negação o ato de negar das expressões linguísticas da negação, em construções frasais. (ALENCAR, 2009, p. 59)

A autora baseia-se nos estudos de Neves (2000 apud Alencar, 2009) e discorre em sua pesquisa sobre o fato de a negação aparecer como um fator de argumento ou contra-argumento nas situações comunicativas.

com a visão pragmática para estudo da língua, as atenções foram voltadas para o seu uso efetivo. Nesse campo, Neves (2000) define a negação como uma operação atuante, no nível sintático-semântico, no interior do enunciado, bem como no nível pragmático. Por isso, para a autora, a negação é um processo formador de sentido, agindo como instrumento de interação, dotado de intensidade. A negação é, além disso, um recurso argumentativo ou contra-argumentativo (Alencar, 2009, p. 66).

O uso da negação no português do Brasil acontece de forma bem cortês: raramente ocorre o uso do advérbio "não" isoladamente para uma construção comunicativa. Seja em uma resposta ou em uma situação argumentativa que pretende negar, o falante da língua utiliza outros morfemas ou lexemas para negar ao seu interlocutor, de forma mais indireta que torne a negação mais polida, conforme explicita Silveira (apud Alencar, 2009, p.103):

os brasileiros têm dificuldade para dizer “não” a seu interlocutor e preferem não aplicar a regra gramatical. Dessa forma, modificam a oração afirmativa e usam lexemas ou outros morfemas, atribuindo a eles a expressão da negação. Quando usam “não”, este não tem a função de se opor ao turno dialógico anterior. (SILVEIRA apud ALENCAR, 2009, p. 103)

Como se sabe, a negação no PB é, na maioria das vezes, identificada pelo advérbio “não”, e os estudos apresentados anteriormente dão conta de analisar esse advérbio em relação à sua posição na oração, ao seu escopo, à sua função morfológica, ao seu estatuto fonológico, aos seus usos em distintos registros e à sua função pragmática. No entanto, na língua portuguesa, não é apenas essa palavra que pode negar alguma afirmativa: outras palavras também podem desempenhar a função negativa, tal qual se referenciou com a exposição de como os pronomes indefinidos podem funcionar em nossa língua.

Pode-se, ainda, abordar outros advérbios, como é o caso do advérbio “jamais” que, apesar de, em muitos LD, ser apontado apenas como advérbio de tempo, no uso efetivo da língua e na sua evolução, reconhecemos como um advérbio de negação, conforme estudos apontados por Frade (2010): “As gramáticas normativas do Português contemporâneo classificam ‘jamais’ sobretudo como um advérbio de tempo, não especificando a duplicidade semântica que ainda hoje lhe é característica.” (Frade, 2010, p. 15)

No uso efetivo da linguagem, podemos perceber, pela pesquisa desenvolvida por Frade (2010), que a expressão “jamais” sofreu um processo de gramaticalização, incorporando um sentido negativo.

o advérbio cristalizou-se na forma ‘jamais’ que engloba, de forma autónoma, todos os valores veiculados pela expressão original. Isto é notório sobretudo nos textos setecentistas, que reflectem já, na sua grande maioria, e ao contrário do que sucede nos séculos anteriores, a polaridade negativa associada directamente e apenas a este advérbio. Parece-nos, portanto, que terá sido esta a fase de cristalização semântica do advérbio ‘jamais’, tal como hoje o conhecemos. (Frade, 2010, p. 27).

Quanto ao uso de “jamais” e outros, Oliveira (2015) aborda a negação em provérbios no Português de Portugal. No trabalho de pesquisa, discorre, além do advérbio “jamais”, sobre outros marcadores negativos que, por vezes, não são abordados nas aulas de português.

Outros marcadores negativos a que os falantes recorrem com regularidade são a conjunção coordenativa ‘nem’, usada especialmente em frases coordenadas, mas também para unir constituintes da mesma proposição ou com valor enfático, e a

preposição 'sem', associada normalmente à predicação ou a um termo em particular, iniciando orações subordinadas ou adjuntos nominais. Não raras vezes, também se registra o recurso a palavras negativas pertencentes à classe dos advérbios (como 'nunca' e 'jamais'), dos pronomes (por exemplo 'ninguém' e 'nenhum') e dos quantificadores ('nada'), para marcar o valor negativo de uma frase ou de parte dela. Sobretudo num discurso mais coloquial, podemos ainda encontrar certos termos ou expressões (como, por exemplo, 'lá', 'cá' ou 'agora') que poderão adquirir sentido negativo em frases como: "Eu sei lá." (Oliveira, 2015, p.13).

Nesse sentido, podemos perceber a riqueza da negação em português e reiterar a relevância de que seja abordado nas salas de aula.

Nesse viés, Cavassin (1993) também apresenta outros advérbios que, a depender do contexto, podem funcionar como marcadores negativos, alguns deles já sinalizados neste referencial. A estudiosa argumenta "Entre os operadores negativos de sentença destaca-se *não* por excelência. Há também outros itens lexicais que podem substituí-lo: nunca, jamais, raramente." (Cavassin, 1993, p. 26). Outro advérbio que, segundo Cavassin, flutua na marcação não somente de tempo, mas também de negação é o "nunca". Embasada nos estudos de Brenner, destaca que "nunca não constitui apenas um advérbio de tempo, mas elemento negativo, pois, anteposto ao verbo, sem a presença de outra negação pré-verbal, nega a sentença." (Brenner, 1981 apud Cavassin, 1993, p.28).

Portanto, torna-se inviável limitar o ensino da negação considerando apenas o "não". Pelos mais variados estudos e pesquisas, notamos que os marcadores negativos são diversos e precisam ser devidamente explorados nas metodologias de ensino. Ainda no trabalho dessa autora, encontramos a negação expressa na conjunção "nem" e nas expressões "nem mesmo" e "nem sequer".

Nem, nem mesmo e nem sequer têm caráter complementar. Segundo Brenner (p.54) são negativos inclusivos pois só são empregados quando há uma continuidade de ideias. Exigem que uma partícula negativa os anteceda mesmo que esteja subentendida como ocorre em respostas. (Cavassin, 1993, p. 29)

Importante considerar também na pesquisa da especialista o uso dos pronomes indefinidos na negação, posto que

Podem ocorrer dois elementos negativos na mesma oração: um pré-verbal e outro pós-verbal. Não disse nada. Nunca obedece ninguém. Ninguém viu nada. Nenhum menino sabe nada.

Segundo Brenner (p.70), através dos pronomes indefinidos é possível a dupla negação em português, que se realiza de duas formas: A partícula negativa pré-verbal ou o advérbio nunca ou jamais seguido de pronome pós-verbal (ninguém, nada, nenhum); ~ incorporação de Neg num pronome que antecede o verbo auxiliar, mais um pronome ou advérbio que o segue. Compare: a) Ninguém compareceu» b) Não compareceu ninguém. (Cavassin, 1993, p.37).

A autora acrescenta outras formas de negar, indicando que os prefixos “des-“ e “in-“ são característicos da negação e podem estar ligados a substantivos, adjetivos ou verbos, não sendo passíveis de serem usados por todas as palavras da língua, conforme Cavassin (1993) aponta. A autora advoga que “In- e des- podem negar a palavra, mas, nem sempre a prefixação é possível”. (Cavassin, 1993, p. 22).

Bona (2014) faz vasta revisão teórica acerca desses prefixos, citando Alves (2004), Oliveira (2004,2009), Schneider e Diarra (2009), Medeiros (2010) e Ribeiro (2014). Conforme Bona (2014) explicita em sua tese, o prefixo “in-” não apresenta tantas polêmicas sobre a sua descrição como o prefixo “des-”, pois ele é mais frequente em adjetivos e pouco em verbos e, na maioria dos casos, apresenta o sentido de negação. Oliveira (2004), em consonância a essa linha, sustenta que o prefixo “in-” faz seleção morfológica e semântica da base a que se associa.

Já o prefixo “des-” apresenta outros sentidos, quando anexados a verbos e adjetivos. Por isso, sua análise torna-se mais ampla e complexa, despontando vários estudos nesse sentido.

Podemos, portanto, hipotetizar que des- exemplifica um caso de homonímia de prefixos e que, por isso, deve haver (pelo menos) duas entradas para ele no dicionário de morfemas do português. Cada uma das entradas terá suas propriedades de seleção: des-1, que significa reversão, seleciona verbos; des-2, que significa negação, seleciona adjetivos (Silva; Miotto: 2009, apud Bona, 2014, p.38)

Oliveira defende que “Em suma, des- tem os traços semânticos subespecificados: aos verbos, adiciona o sentido de (“oposição/contrário de”); aos nomes, (“ausência, falta de”) e aos adjetivos o sentido de (“negação/contrário de”). (Oliveira, 2009 apud Bona, 2014).” Trazendo uma proposta aplicada, por exemplo, à presença de palavras com esse prefixo, Bona (2014) conclui em sua pesquisa que

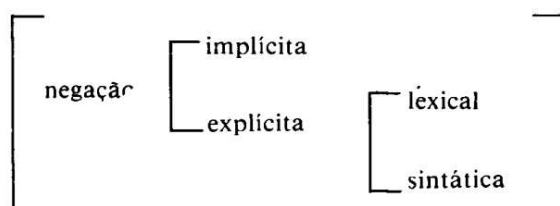


diferentemente de Silva e Miotto (2009), o autor aponta que o prefixo /des-/ seleciona estados e não se prende a categorias morfossintáticas, podendo ocorrer em verbos, nomes e adjetivos. Ao conhecer as denotações semânticas dessas classes de palavras e as estruturas de evento associadas aos verbos, compreendemos a distribuição do prefixo /des/, chegando à sua denotação: uma denotação única, que evita a multiplicação de entradas lexicais para o prefixo (Medeiros, 2010 apud Bona, 2014, p. 40-41).

Segundo Pessôa (1985), no PB, há a negação implícita e explícita. A autora apresenta um esquema, pautado em estudos do linguista espanhol Roberto Ibanéz, em que representa as manifestações da negação no português:

Figura 3: Esquema das manifestações da negação em português

PESSÔA, R.M. — Manifestações da negação em português: a negação implícita. *Alfa*, São Paulo, 29:97-100, 1985.



Fonte: Pessôa, 1985, p. 98

Apesar de se dedicar à análise da negação implícita, Pessôa (1985) traz uma definição para os dois tipos de negação:

A negação é implícita quando o elemento negativo está subjacente à estrutura de superfície. Semanticamente, a frase é negativa, porém não apresenta nenhum constituinte que traga em si a marca da negação. Já a negação explícita apresenta o elemento negativo de maneira clara, atualizado na seqüência terminal. A classificação em léxical ou sintática é determinada pelo nível da língua em que ela se manifesta. (Pessôa, 1985, p. 98)

Segundo a especialista, a negação implícita aparece através dos “verbos de significado negativo” assim denominados por Klima, esses verbos não são negativos, no entanto possuem estatuto negativo (Pessôa, 1985, p. 99), o que ocorre também “com expressões que funcionam como partículas de negação parcial”. Conforme podemos observar:

- (1) Acho que nós nos *omitimos* quando sabemos de uma injustiça e *deixamos de* protestar contra ela. (7, p. 48)

(2) (...) para lhe oferecer a última oportunidade de arrependimento e perdão.— E se eu *recusara* (7, p. 44)

(3) É menos justo ainda que esses poucos *neguem a* terra a muitos... (6, p. 61)

(4) Apertavam as cordas, pouco a pouco, *parando* a circulação e cortando a carne. (7,p.41)

II . Ocorre também negação implícita em português através de certas expressões que funcionam como partículas de negação parcial. Tais expressões, ao se referirem a uma parte específica de uma totalidade, afirmam apenas aquele ponto, negando todo o restante

Vejam-se os seguintes exemplos

(5) Comprei *apenas* livros (= não comprei outras coisas).

(6) Consegui vender *quase* todos os móveis (= não consegui vender alguns).

(7) Gostei de todos os trabalhos, *com exceção* do seu (= não gostei do seu).

(8) Só vendi produtos baratos hoje (= não consegui vender produtos caros).

(9) Como de tudo, *menos* legumes (= não como legumes).  
(Pessôa, 1985, p. 98)

Essa negação pode ainda ocorrer com o pronome indefinido *algum*, quando aparecer posposto ao verbo. Segundo a autora, no dicionário Aurélio a definição desse pronome indica que ele corresponde a *nenhum*, como no exemplo: 'Em parte alguma vejo/ Dias lindos como estes do Alentejo!' (Conde de Monsaraz, Musa Alentejana, apud Pessôa, 1985, p. 98).

Outros vocábulos que indicam a negação implícita: “Também as palavras *absolutamente*, *em absoluto* e *sequer* podem, em determinados contextos, funcionar como itens de negação” (Pessôa, 1985, p. 99). No corpus analisado, a autora encontrou algumas gírias que apresentam a negação implícita, quais sejam “*corta essa*”, “*sem essa*” e “*fim de papo*”. A pesquisadora conclui ser importante reconhecer que Ibanez analisa apenas as frases que apresentam a marca da negativa pela entonação, o que talvez não seja frequente no português brasileiro.

Chagas e Freitas (2017) apontam para os marcadores negativos presentes em tirinhas do Armandinho através da ironia: “A ironia, por exemplo,

para o linguista Ferrarezi Jr. (2008, p. 185), 'é uma forma de deixar subentender a negação' sendo comum no relacionamento social". (Chagas; Freitas, 2017, p. 29).

Os pesquisadores ainda apontam as ponderações de Ferrarezi Jr. sobre as formas como a negação pode ocorrer, dependendo da intenção comunicativa do locutor e do contexto social. "Ferrarezi Jr. (2008) ressalta o fato de que 'existem formas de negar mais sutis ou mais grosseiras, utilizadas em situações sociais diferentes, que se prestam de diferentes propósitos' (p. 185)." (Chagas; Freitas, 2021, p. 29). Essa dimensão referente ao propósito discursivo do uso da argumentação deve ser considerada em sala de aula e, portanto, na intervenção que será proposta neste projeto.

Chagas e Freitas exploram a diversidade de se negar no PB através da análise das tirinhas de Armandinho, conforme se nota no trecho a seguir:

No segundo exemplo, a negação está presente no nível extralinguístico, pois, "Olha quem fala!" não possui nenhuma marca linguística de negação conforme o que prevê a gramática normativa. Retomamos, então, Ferrarezi Jr. (2008) que discorre sobre o fato de poder existir negação de outras maneiras que não o uso de partículas negativas na sentença. No caso da tirinha, há uma negação ao enunciado dito pelo pai anteriormente: "A vida fica mais leve se formos mais tolerantes!", que só é compreendida pelo fato de que, na sentença "Olha quem fala!" há uma carga semântica negativa atribuída por uma questão pragmática: a ironia. (Chagas; Freitas, 2017, p. 34).

Na análise da tirinha, vemos que a negação ocorre no nível extralinguístico, afinal não possui marcador negativo explícito. Nesse trabalho, a negação é explorada em múltiplos vieses: através dos prefixos, das questões sintáticas, linguísticas e extralinguísticas. Segundo os autores:

Destacamos ainda que as frequências de cada formação negativa podem estar relacionadas às condições de uso da negação, com variações no uso da estrutura padrão, podendo ser a negação entendida pelo contexto, não só por meio de marcas linguísticas previstas e classificadas, mas também a partir de pronomes indefinidos, sufixos de negação e do próprio advérbio não. (Chagas; Freitas, 2017, p. 36-37).

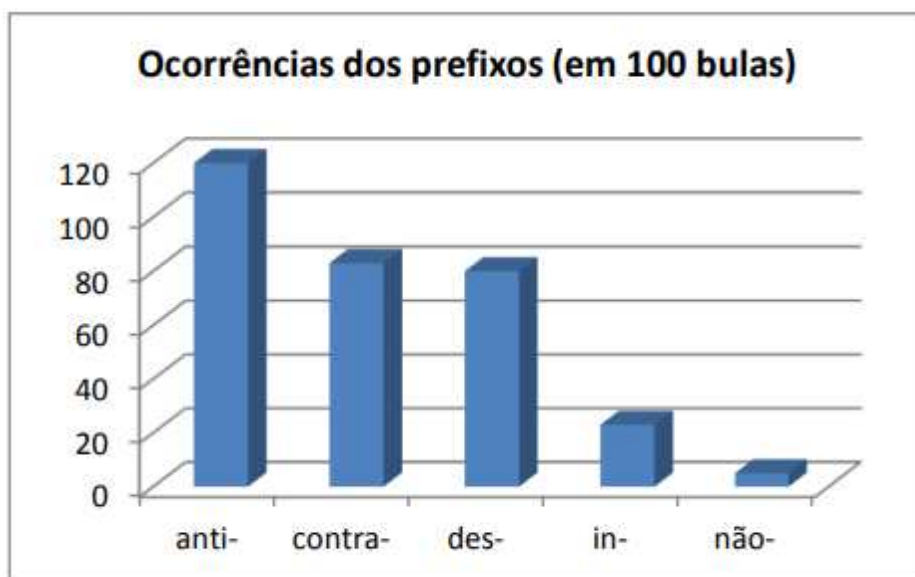
Portanto, analisar a negação no PB é um grande desafio, visto que a negação não consiste apenas em uma palavra, ela pode aparecer implicitamente, sendo necessário um conhecimento do contexto comunicativo, além de se considerar os interlocutores e os objetivos da comunicação. Ou seja,

para discutir a negação como fenômeno do PB é preciso considerar conhecimentos linguísticos, sintáticos, pragmáticos e sociais.

Há gêneros textuais em que podemos reconhecer os marcadores negativos de forma mais frequente. É o caso das figuras de linguagens usadas para negar, como é o caso da ironia, a qual é muito presente em tirinhas e anúncios publicitários.

De forma a refletir sobre a relação de predominância de estratégias de negação distintas a depender dos gêneros, destaca-se o estudo de Bodolay e Silva (2014), as quais pesquisaram os prefixos de negação presentes em bulas de remédio. Além dos prefixos já explorados nesse referencial teórico, as autoras destacam a ocorrência frequente de “anti” e “contra”:

Figura 4: Ocorrências de prefixos de negação em bulas



Fonte: Bodolay; Silva, (s.a.,p. 7)

A pesquisa foi realizada em 100 bulas de remédio nas quais se notou que houve maior presença do prefixo “anti-”, em seguida “contra-”, “des-” e “não”. As autoras ainda dissertam que houve o aparecimento do prefixo “in-”, apesar de em frequência menor, se comparado com os outros.

Nas diversas pesquisas realizadas sobre a negação no PB, é notável reconhecer que existem formas diferenciadas de se negar na linguagem e que suas escolhas são motivadas por propósitos distintos. O falante da língua faz uso de marcadores linguísticos distintos, utiliza vocábulos negativos, entonação, gesticulação e produz o sentido desejado através de estratégias linguísticas,

sociais e comunicativas, considerando sempre a cortesia para a negação em seus discursos orais ou escritos.

A partir dos estudos descritos, podemos concluir que a negação no Português do Brasil, embora apresente várias pesquisas, ainda carece de propostas que produzam sentido para a abordagem das estratégias de negação e seus efeitos de sentido na escola básica. Nesse sentido, o presente trabalho busca explorar as diversas nuances que envolvem a negação no contexto sociodiscursivo contemporâneo, abarcando o uso do uso da negação em diversas esferas e contextos e as diversas semioses utilizadas pelo falante da língua. É notável que, no ensino de LP, a negação, muitas vezes, é explorada apenas pelo uso do advérbio “não”, desconsiderando outras formas de negar, seja por meio de prefixos, palavras, gestos ou outras formas comunicativas. É nesse viés multimodal que pretendemos explorar a negação do português do Brasil de forma didática com o objetivo de apresentar um trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Essa revisão de pesquisa bibliográfica revelou que a negação no PB é marcada de diversas formas nos mais variados contextos, a depender do propósito do falante/autor. Para sumarizar as informações coletadas sobre a negação no português, elaboramos o quadro abaixo, que, de forma sucinta, aponta algumas estratégias de negação bem como apresenta alguns exemplos:

Figura 5: Esquema da negação no PB



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

## 2.4 A NEGAÇÃO NA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Pensar em aulas de Língua Portuguesa sem atrelar a perspectiva multimodal às atividades em sala de aula é praticamente inviável e uma forma pouco eficaz para atrair os alunos para as aulas de leitura e produção de textos orais ou escritos, afinal a realidade vivenciada pelos alunos dessa geração perpassa pelas linguagens verbais e não verbais nas mais diversificadas situações comunicativas diárias dos nossos discentes, o que também é elucidado por Aragão, Araújo e Barbosa

Nesse novo cenário, multimodalidade se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (Van Leeuwen, 2011, apud Aragão, Araújo; Barbosa, 2016, p. 626)

Nesse contexto, analisar as formas da negação presentes nas propagandas e publicidades sem considerar a multimodalidade se torna praticamente impossível, mesmo porque sabemos que o “não” pode ser dito através de advérbios, pronomes, prefixação, dupla negação ou até por gestos e olhares, por exemplo. Por esses motivos, é imprescindível considerar as multimodalidades presentes na comunicação em geral, especialmente no contexto referente ao tema de que tratamos. É o que bem definem os estudiosos Aragão, Araújo e Barbosa,

Em nossas práticas sociais nos comunicamos não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital. Nesses modos, a multimodalidade tem atraído a atenção de pesquisadores nas diferentes esferas do conhecimento, especialmente diante dos avanços nas TCI. (Aragão; Araújo; Barbosa, 2016, p. 625).

Refletir sobre o ensino de LP na contemporaneidade pressupõe a necessidade de trazer para a sala de aula a leitura e a análise dos textos, considerando todas as multissemioses presentes. Assim, não é mais possível ler sem analisar as diversificadas linguagens envolvidas em um texto, afinal os textos possuem recursos de naturezas diversificadas, as quais vão além da língua e permitem a compreensão global do texto. Dessa forma, a escola precisa estar ciente dessas nuances para que possa formar alunos letrados em todas as

vertentes de leitura e escrita, assim como os declaram Aragão, Araújo e Barbosa, referindo-se a Kress e Van Leeuwen (2006):

a educação produz cidadãos não letrados quando prioriza informações verbais em vez de ensiná-los a produzir e ler textos que combinem os diversos modos, ou seja, não promovem multiletramentos que atendam às exigências desse novo contexto social no qual tecnologias e imagens passam a fazer, cada vez mais, parte do cotidiano daqueles cidadãos, usuários daqueles materiais didáticos. (Aragão; Araújo; Barbosa, 2016, p. 631).

Vale ressaltar que permitir ao aluno o reconhecimento das estratégias multimodais na construção de sentido de um texto é permitir que esse aluno se torne um cidadão com criticidade e capacidade discursiva na interpretação e na produção de textos:

Ler um texto na perspectiva crítica implica que o leitor, por meio de suas experiências, opiniões pessoais e visões do mundo, conseguirá perceber não só os sentidos denotativos e conotativos (CORACINI, 2005) construídos pela interação entre os diferentes modos e recursos semióticos, mas também ler o omitido – o não dito, no dizer de Oliveira (2006). Nesse sentido, Almeida (2011, p. 59) defende uma pedagogia crítica visual que “visa capacitar os alunos a ler e pensar criticamente e não apenas a reproduzir o que é lido”, mas habilitá-los a interagir com o texto para interpretá-lo, embora reconheça que o letramento crítico é um dos desafios da prática docente. Sendo as imagens investidas de ideologia, os materiais didáticos e a prática docente poderiam dar mais ênfase no contexto educacional para que o leitor possa compreender valores, crenças e questões sociais e culturais representadas nos textos multimodais. (Aragão, Araújo e Barbosa, 2016, p. 636).

A pesquisa desenvolvida pelos autores citados aponta para o fato de que, em muitas atividades pedagógicas sobre textos multissemióticos, apenas se exploram questões de interpretação das atividades escritas, desconsiderando as semioses presentes, o que torna um ensino pouco eficaz na abrangência da leitura completa de um texto multissemiótico:

Não foram encontradas perguntas que remetessem à leitura da imagem em nenhuma das atividades e, mesmo no caso da Atividade 4, na qual há instruções para ouvir o áudio e assistir ao vídeo, o que se observou foi a repetição do texto verbal, caracterizando o que Kress (1998) alertou como a simples tradução de um modo semiótico para outro – nesse caso, de um suporte para outro. (Aragão; Araújo; Barbosa, 2016, p. 642).

Nesse sentido, considerando o objetivo deste trabalho, que é a análise da negação nas propagandas e publicidades, torna-se relevante considerar a abordagem também da negação por meio de recursos não verbais em textos

multimodais. Santos e Avelar (2020), em uma pesquisa sobre a negação multimodal no PB, argumentam que

os Gestos de Negação, no Português Brasileiro, desempenham, com muita frequência, funções pragmáticas, ou seja, possuem uma relação com propriedades do sentido de um enunciado multimodal que não são relacionadas nem ao sentido referencial e nem ao conteúdo proposicional desses enunciados. (Santos, Avelar, 2020, p.7)

O que implica dizer, segundo as autoras

os Gestos de Negação podem funcionar como marcadores da força ilocucionária, desempenhando a função performativa; como operadores semânticos e gramaticais, desempenhando a função operacional; como marcadores de frame de interpretação, desempenhando a função modal; e como marcadores do discurso falado, desempenhando a função analítica. (Santos e Avelar, 2020, p.7)

Sendo assim, é importante ensinar aos alunos da Educação Básica que, para além dos textos verbais, em diversas situações reais de comunicação, podemos perceber que a negação pode ser manifestada apenas por gestos, o que implica considerar o evento discursivo. Afinal, em situações multimodais da língua, presentes nas mídias sociais, nos deparamos com publicidades que podem usar como recurso persuasivo a negação. Esse recurso pode não ser perceptível para o interlocutor, o que constitui o desafio no ensino de LP, visto que é preciso preparar nossos alunos para que saibam reconhecer essas estratégias da negação em suas diversas manifestações linguageiras.

Considerando-se uma abordagem linguística, a análise dos gestos em uma situação comunicativa pressupõe considerar o contexto de uso. Santos, ao abordar gestos recorrentes<sup>4</sup> de negação, sistematiza-os, conforme pode ser observado a seguir:



### Quadro 3 – Repertório de gestos de negação para o PB

---

<sup>4</sup> De acordo com Ladewig (2014, p. 1559), os Gestos Recorrentes correspondem a gestos parcialmente convencionalizados que são culturalmente compartilhados e, assim, podem ser facilmente identificados dentro de uma sequência de movimentos manuais. Outra importante razão pode ser, de acordo com autora (2014, p. 1559), a ideia de que os Gestos Recorrentes funcionam no nível da fala. Nesse sentido, os Gestos Recorrentes frequentemente desempenham funções pragmáticas no discurso, ou seja, realçam aspectos da própria interação comunicativa. Além disso, esses gestos podem formar um repertório de gestos compartilhado dentro de uma cultura. (SANTOS, 2021, p.36).



	Nome do gesto	Ex. de enunciado verbal	Sentido	Funções Pragmáticas
	Gesto de Varrer	“- E a repórter depois falou alguma coisa?” “- <b>Não</b> , ela ficou rindo!”	Negação	Operacional / Modal / Performativa
	Gesto de Barrar	“Eu não tava interessada, então eu <b>ignorei</b> .”	Rejeição/ interrupção	Performativa / Modal / Analítica
	Gesto de Retirar	“Hoje eu teria a idade da Engradinha, na época eu <b>não tinha</b> ”	Negação implícita e incapacidade de intervir na situação negada	Modal / Performativa
	Gesto de Espanar	“Mas você sente que dá pra conquista esse público, ou cê <b>nem</b> quer?”	Negação / indiferença	Modal

	Gesto de Lançar	“Mas é porque quando... às vezes a gente tá contando umas coisas assim de... lembrando umas histórias assim de terror, não é que a história é fictícia. Aí eu conto, aí todo mundo fala ‘ <b>ah, legal</b> sua história!”	Avaliação negativa/ Desdém	Modal
	Gesto de Questionar	“Por que que acabou, <b>porque que não</b> tá mais na TV?”	Pergunta/ Questionamento	Performativa

Fonte: Santos, 2021, p.105. (Quadro elaborado por Santos e Avelar).

Esse quadro, proposto pelas pesquisadoras, aborda um repertório dos gestos de negação do PB e se torna relevante como referência bibliográfica da professora-pesquisadora para refletir sobre a ação didática e criar suas atividades, uma vez que lança luzes para o tratamento multimodal da negação gestual no ensino.

Para compor essa sistematização, a pesquisadora se baseou em estudos alemães e notou que, no PB, há outros que são usados na comunicação, como

aqueles gestos negativos que atuam juntamente com a linguagem utilizada pelos interlocutores nos eventos comunicativos analisados, conforme se observa a seguir:

nosso ponto de partida para a realização das análises desta pesquisa foram os estudos de Bressemer, Ladewig e Müller (2014) realizados com gestos do alemão. Dessa forma, a maior parte dos gestos de Negação do PB que compõe esse repertório apresenta um padrão semelhante aos dos gestos analisados pelas autoras. Entretanto, o conjunto de gestos de negação do PB que foi identificado e analisado nesta pesquisa contém outros padrões gestuais relacionados à negação que não foram identificados no alemão, como os gestos de Retirar e de Questionar. Nesse sentido, consideramos esses resultados como um ponto de partida para o desenvolvimento de um repertório de gestos mais abrangente, que contemple mais gestos de negação, assim como que, futuramente, inclua outros gestos, que não só os de negação. (Santos, 2021, p. 107).

Segundo a autora, após a análise dos dados, foi possível perceber que, em muitos casos, os gestos não complementam apenas o sentido do que é falado: eles produzem construções comunicativas independentes. Segundo Santos,

No decorrer das análises, deparamo-nos com ocorrências aparentemente contraditórias, nas quais gestos de Negação co-ocorrem com enunciados afirmativos. Para explicar essas ocorrências, exploramos qualitativamente os conceitos de alternatividade e contrafactualidade. Por esse ponto de vista, essas ocorrências evidenciam o potencial dos gestos que co-ocorrem com a fala como parte fundamental da produção de sentido de enunciados verbo-gestuais de Negação, atuando não somente como ilustradores da fala, mas como construções, ou seja, como pareamentos de forma e sentido. (Santos, 2021, p. 110).

Apesar de se observar a manifestação da negação no âmbito do gesto no PB, notamos a riqueza de informações que podem ensejar a exploração da semiótica em sala de aula. No entanto, há ainda formas de marcação da negação que vão além da língua e dos gestos em movimento, como por meio de imagens estáticas, por cores e por movimento do olhar ou da boca, em situações de produção oral.

Portanto, evidencia-se como se torna inquestionável a relevância de que a PAL/S nas aulas de língua materna deve ser explorada de forma efetiva e aprofundada. Para isso acontecer, os professores precisam considerar, em um evento comunicativo, todas as informações envolvidas nesse processo, sejam

linguísticas e/ou multissemióticas, o que torna primordial que se analise um texto em todas as suas dimensões.

A presente pesquisa envolve reconhecer como a negação é apresentada de formas diversificadas e explorar suas intenções comunicativas, especialmente a persuasiva. Nesse sentido, um olhar mais abrangente sobre os textos orais ou escritos, aos quais estamos expostos todos os dias, permite ao leitor uma análise global do texto para o seu real entendimento.

### 3 METODOLOGIA

Considerando que este trabalho se desenvolve no âmbito do PROFLETRAS - mestrado profissional em Letras que assume como um dos objetivos principais desenvolver os conhecimentos de professores de LP para o exercício da docência no ensino fundamental, com intenção colaborar para o ensino brasileiro -, esta proposta baseia-se na visão de que a prática e a teoria devem andar juntas. Ademais, a professora pesquisadora é também a professora que participa da intervenção, intencionando a resolução de questões que advém de sua própria sala de aula. Nesse sentido, apoiamo-nos na metodologia da pesquisa-ação que se fundamenta em “promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes” (Toledo; Jacobi, 2013, p.157).

Nessa perspectiva, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) baseia-se na inter-relação entre as teorias que fundamentam a pesquisa científica sobre a situação/problema diagnosticada pelo professor pesquisador e as práticas que serão desenvolvidas para a possível solução do problema com livre acesso para que demais professores possam se valer desse conhecimento e, ainda, com a liberdade para fazer as adaptações que forem necessárias conforme a sua realidade de ensino.

Portanto, ao optar pela pesquisa-ação, acreditamos ser a metodologia que melhor atende nossa proposta e nossa forma de ação. Nesse sentido, em concordância com Toledo e Jacobi:

Com base nas reflexões aqui propostas e argumentos apresentados, evidencia-se o uso da pesquisa-ação como extremamente adequada na área da educação, já que ambos os processos objetivam estimular a autonomia dos sujeitos, por meio da construção dialógica de saberes, o desenvolvimento de práticas cidadãs e a busca de soluções para os problemas de forma participativa. (Toledo e Jacobi, 2013, p.169).

Cumprindo o papel de professora/pesquisadora nesse processo, num primeiro momento identificamos o problema de aprendizagem na sala de aula, a dificuldade que os alunos possuem de reconhecer as diversas formas de se negar em português e o desconhecimento quanto às estratégias persuasivas advindas da negação em gêneros de publicidade.

Para intervir nesse cenário, desenvolvemos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de aprofundamento, por parte da professora pesquisadora, nos estudos existentes sobre esse tema e, a partir dessa base teórica, foi criada e executada uma ação didática, visando ao desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes. Todo esse trabalho foi desenvolvido de forma participativa e por meio de uma construção dialógica de saberes para que pudesse proporcionar mudança de atitudes e de hábitos por parte desta professora pesquisadora. Nesse viés, a pesquisa-ação atende a perspectiva almejada conforme elucida Chisté:

A Pesquisa-Ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo. Ela é um questionamento político, implica o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. (Chisté, 2016, p.796).

Dentro de uma proposta investigativa e da resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, utilizar a metodologia da pesquisa-ação propicia uma oportunidade de se trabalhar dentro da sala de aula e, a partir dos resultados, compartilhar com mais educadores que possam desenvolver as atividades em suas turmas. Tal qual afirmado por Chisté, o objetivo da pesquisa-ação deve ser o de transformação:

o objetivo da pesquisa deve sempre buscar a transformação, mesmo que em níveis micro, como, por exemplo, na sala de aula, quanto a nível macro, relacionado à instituição de políticas públicas. (Chisté, 2016, p.797).

Tal transformação deve se dar com relação ao problema e com relação aos participantes, os quais devem ser ativos no processo de transformação. Nesse sentido, espera-se que a professora pesquisadora e os alunos passem por um processo de desenvolvimento de atitudes e aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual no interior da Zona da Mata Mineira. A escola tem 709 alunos, 69 professores, desses 08 são professores de LP, atende aos níveis: anos finais do ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e adultos, Penitenciária e Curso Técnico, totalizando 33 turmas. Sua estrutura física é composta por 14 salas de aula, atualmente sendo utilizadas 12, a escola conta com 1 sala recurso que atende aos alunos com necessidades especiais, 1 laboratório de informática, 1 sala para trabalhos de artes, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 1 sala para o departamento de

ciências humanas e 1 sala para o laboratório de ciências, o prédio escolar é grande e antigo com 3 andares, sendo no terceiro andar além de algumas salas de aula e da sala da equipe pedagógica, tem o refeitório, a quadra de esportes e uma área aberta onde funciona o mini-horto “Plantando oxigênio”, possui acesso à tecnologia com sala de informática, equipamentos de multimídia e internet disponível para os alunos, a escola está inserida em uma comunidade bastante heterogênea, pois atende alunos da zona rural, centro e periferia da cidade.

Esta pesquisa se realizou em turma do 7º ano, do Ensino Fundamental, composta por 34 alunos, dos quais 4 são repetentes, 2 precisam de um professor apoio e não são alfabetizados, portanto não entrarão na amostra das atividades. A maior parte do tempo eles não ficam na sala de aula, pois a turma é muito agitada, com alguns problemas de indisciplina, o barulho os incomoda, o que faz com que a professora os leve para a sala recurso e desenvolva outras atividades. Essa turma possui estudantes da zona rural e da cidade, a maioria pertencente à classe social mais baixa, com alunos que enfrentam muitos problemas familiares e sociais, possuem pouca perspectiva de uma vida acadêmica e de mais possibilidades de estudos, uma realidade que necessita ser impactada por meio da escolarização.

Considerando esse contexto escolar e social, ao empregar o procedimento da metodologia de pesquisa-ação, almejou-se desenvolver uma pesquisa que proporcionasse momentos de aprendizagem e reflexão, fazendo com que esses alunos desenvolvessem a capacidade de investigar e mudar a realidade em que vivem através da educação, consoante com essa ideia Chisté afirma,

Com relação aos procedimentos para realizar uma Pesquisa-Ação, cabe apontar que o método é o da espiral, com suas fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão e, caso seja necessário, de um novo planejamento da experiência em curso. Nesse processo coletivo de reflexão contínua sobre a ação, iluminado pela teoria, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores. (Chisté, 2016, p.797).

Para desenvolver a pesquisa e realizar a proposta interventiva na escola, utilizamos “notebook”, “Datashow” e a sala de informática. Como a análise recaiu sobre as formas da negação utilizadas com o intuito de persuasão em propagandas e publicidades, também precisamos usar xerox, jornais e revistas.

Com o objetivo de analisar as atividades em sala de aula e permitir reflexão contínua sobre os saberes dos alunos e a progressão de conhecimentos em cada etapa da intervenção, fizemos uso do diário de bordo para os registros diários de ações referentes à intervenção, de forma a ter dados para acompanhamento analítico das ações cotidianas, que respaldaram, por vezes, a tomada de novas decisões.

Ademais, para iniciar a pesquisa-ação, foi constituída uma proposta de escrita de um relato, com base em uma temática que vinha sendo abordada em sala de aula, devido ao mês da mulher. Foi, ainda, demandada uma produção de uma propaganda para uma campanha de devolução de livros didáticos na escola, propiciando aos alunos a prática da linguagem persuasiva em contextos reais de uso da língua. Tais propostas podem ser conhecidas por meio do caderno pedagógico, a que esta dissertação se vincula. Ambas as produções foram tomadas como instrumentos de análise de dados, com intuito de verificar o uso que os alunos faziam da negação na escrita dos textos, revelando a maneira como usam a negação na língua. A produção e a análise desses textos ancoram-se em princípios do procedimento da sequência didática (cf. Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Gomes; Souza, 2015; Magalhaes; Cristóvão, 2018; Costa-Hübes; Simioni, 2014), a qual foi usada como ferramenta analítica quanto ao uso do gênero e da negação. Foram feitas produções iniciais e finais, em que a diagnóstica pautou as ações didáticas e a final foi usada como forma de verificação de progresso de conhecimento dos estudantes. Foram produzidas 29 produções iniciais de gênero relato pessoal, para conhecer o uso que faziam da negação em seus relatos (atividade realizada individualmente, considerando o número de alunos presentes), 13 propagandas impressas para a campanha de devolução do LD na escola (essa atividade foi realizada em equipes de 2 e 3 integrantes), 32 respostas à sequência de atividades de leitura inicial. Houve a mesma quantidade (32) respostas à sequência de atividades de leitura final e 7 produções finais de propaganda multimodal através da produção de vídeos (atividade realizada em equipes – 5 equipes com 5 alunos, 1 com 4 e 1 com 3 alunos). Elas foram analisadas de acordo com o reconhecimento e o uso da negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios publicitários, a variação lexical e multimodal dos elementos negativos em suas produções,

bem como o uso da negação como elemento persuasivo nas atividades realizadas.

A análise dos dados poderá ser observada no próximo capítulo. Além disso, foi constituído um instrumento de sondagem inicial por meio de uma sequência de atividades de leitura com intuito de investigar o que os alunos reconhecem (ou não) quanto ao fato de a negação ser usada como estratégia de persuasão.

A primeira investigação e a avaliação dos resultados são pontos já previstos na pesquisa-ação sistematizada por Chisté (2016) da seguinte forma: Identificação das situações iniciais; Planejamento das ações; Realização das atividades previstas e Avaliação dos resultados obtidos.

Notou-se, dessa forma, que a metodologia pesquisa-ação abarcou todas as nuances desta pesquisa, embasando um trabalho que envolveu reconhecer a realidade da turma e a necessidade de aprendizagem, planejar as ações e as atividades que foram desenvolvidas com o intuito de promover o ensino e avaliar todo o processo de estudos para reconhecer os avanços e o que pode ser melhorado. Posteriormente, o trabalho poderá ser divulgado a outros professores e adaptado para a realidade de cada professor que queira desenvolver atividades semelhantes em sala de aula.

### 3.1 ETAPAS DE INTERVENÇÃO

A seguir, serão apresentadas as ideias iniciais para a constituição da intervenção em sala de aula, cujo intuito foi a abordagem das diversas formas de negação e de sua função como elemento persuasivo em publicidades e propagandas. O percurso foi pautado no procedimento da pesquisa-ação, por meio do qual os caminhos da intervenção foram continuamente remodelados para atender a cada necessidade de aprendizagem apontada após cada etapa interventiva. Com base nos princípios da sequência didática, o caráter cíclico de análise de produção inicial e final, acrescidos de um diagnóstico realizado por meio de atividades de leitura, análise e produção de propagandas e anúncios de forma impressa e por vídeos e um jogo de memória, constituíram as etapas



desenvolvidas e a análise desses instrumentos permeou a organização das etapas seguintes. Nesta breve descrição das etapas, há ações que estão associadas aos alunos e há outras que se referem à professora, visto que se trata de uma pesquisa-ação.

#### ETAPA 1: Apresentação da intervenção e diagnóstico

Nesse momento inicial, apresentamos o projeto, explicando sobre a importância da participação deles (os alunos) em todo o processo de desenvolvimento, descrevendo a relevância deste trabalho para a nossa escola e para além dela. Em seguida, fizemos um diagnóstico da turma sobre o conhecimento que os estudantes possuíam acerca das estratégias da negação na LP através da escrita de um relato pessoal e a produção de uma propaganda, com temáticas abordadas em contextos reais de uso da língua na escola, observamos que em suas produções o uso da negação, em sua maioria, manteve-se restrito à utilização do advérbio “não”. Nesta primeira etapa, tivemos como objetivo levar os alunos a observarem as características linguísticas e/ou multissemióticas da negação. Para tanto, nos valem da leitura de propagandas impressas que apresentavam apelos distintos com relação à negação. Os alunos foram levados a refletir sobre as estratégias de negação usadas para persuadir o leitor a adquirir um produto ou a se convencer de uma ideia, de forma linguística ou semiótica. Com base nos dados gerados por meio desta etapa, aperfeiçoamos as etapas seguintes.

#### ETAPA 2: A negação em propagandas e anúncios publicitários impressos: formas de manifestação e sentidos

Nesta etapa apresentamos propagandas impressas em por meio do Datashow, para guiar os alunos à percepção da frequência da negação em textos publicitários e ao reconhecimento de sua função na propaganda impressa. Junto a isso, levamos os alunos a refletirem sobre as formas de negar explícitas, linguísticas ou multissemióticas, criando um levantamento (por meio de registro escrito) dessas formas, a partir da discussão sobre o impacto delas no texto em

que se inserem. Permeou esta etapa a análise dos elementos linguísticos e de suas formas e organização morfológica, sintática, seus impactos semânticos e pragmáticos no texto, sob a perspectiva da PAL/S. A discussão mediada pelo professor nesta etapa foi registrada no diário de bordo e após análise de cada texto fizemos o registro sistemático das formas de negação apresentadas.

### ETAPA 3: A negação em propagandas multimodais (Produção de vídeos)

Nessa etapa, tivemos como objetivo levar os alunos a observarem as características multissemióticas da negação. Para tanto, nos valem de propagandas em vídeos que apresentavam apelos distintos com relação à negação. Os alunos foram levados a refletir sobre o registro de gestos, olhares ou movimentos usados para negar, estimulando a observação crítica das várias formas de se negar no PB.

### ETAPA 4: Refinamento dos registros

Nesta etapa, retomamos os registros feitos sobre as formas de se negar em português e analisamos de forma conjunta os elementos linguísticos e multissemióticos apresentados até o momento. Os alunos foram levados a refletir sobre o apelo visual da negação que pode ocorrer de forma concomitante ao linguístico e quando o ato de negar ocorre de forma independente. Além disso, criamos sistematizações quanto aos usos das duplas negativas, dos usos da negação não verbal, das cores, gestos, imagens, palavras de polaridade negativa, prefixação.

### ETAPA 5: Propagandas no contexto escolar

Nesta etapa, com o objetivo de fazer uma atividade interativa e que pudesse explorar os elementos negativos linguísticos e multissemióticos presentes em propagandas no contexto escolar, selecionamos alguns posts do “Instagram” e desenvolvemos um jogo de memórias. Os alunos, em duplas, foram levados ao laboratório de informática, realizaram a atividade discutindo e

analisando os propósitos de cada propaganda, reconhecendo os aspectos negativos que se apresentavam de forma linguística e semiótica.

#### ETAPA 6: Campanha e análise de dados

Na etapa final dessa proposta interventiva, reaplicamos as atividades de leitura inicial, de forma a observar o desenvolvimento da percepção dos alunos quanto à finalidade persuasiva do uso da negação nas propagandas. Além disso, criamos uma campanha de manutenção e devolução de livros didáticos da escola através de vídeos. Nesse contexto, tivemos o objetivo didático e aplicado à necessidade da escola de promoção de conscientização nos alunos e na comunidade escolar quanto ao cuidado com o material didático e, o objetivo de pesquisa de reconhecer, a partir da análise comparativa das produções dos vídeos, a evolução que ocorreu na aprendizagem durante todo o processo.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, serão apresentados os dados de análise dos instrumentos previstos na metodologia, quais sejam: (i) produção inicial de relato pessoal; (ii) produção inicial de propaganda impressa; (iii) respostas à sequência de atividades de leitura inicial e final; (iv) produção final de propaganda multimodal. Os dados analisados no início da intervenção tiveram como propósito principal verificar o que os alunos já manifestavam de conhecimentos quanto ao uso e percepção dos efeitos de sentido da negação nos gêneros textuais. Esse diagnóstico pautou a produção das atividades dos módulos seguintes. Sob os princípios da sequência didática, foram analisados dados das produções finais e de atividades de leitura finais e comparados aos dados iniciais, de forma a observar o desenvolvimento dos estudantes com relação às formas de marcação da negação.

Passamos à análise da aplicação da atividade inicial.

### 4.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL: PRODUÇÃO DE RELATO PESSOAL

Para diagnosticar o uso da negação em textos escritos pelos alunos do 7º ano, propusemos a escrita de um relato pessoal, por meio do qual descrevessem as tarefas que eles gostam de fazer e aquelas de que não gostam ou as quais não conseguem realizar. Esse recorte da proposta tinha como intuito sondar o uso que os estudantes fariam de elementos marcadores de negação no texto escrito. Para o desenvolvimento desta atividade, apoiamo-nos na temática do Dia Internacional da Mulher, ocorrida na semana anterior à aplicação. Nessa ocasião, através de um outro projeto, os alunos homenagearam as mulheres fantásticas de suas vidas. Além disso, em uma conversa dialogada, discutimos sobre a sobrecarga de trabalho das mulheres em nossa sociedade, apontando que muitas trabalham fora e ainda assumem, quase sozinhas, o cuidado da casa

e dos filhos. Nesse momento, todos disseram que ajudam as mães e as avós nas tarefas domésticas, mesmo não gostando de realizar algumas delas.

Nesse sentido, essa proposta de escrita partiu da realidade vivenciada pelos estudantes, o que garantiu um trabalho que envolveu toda a turma. Vale ressaltar que, antes de solicitar o gênero proposto, apresentamos relatos pessoais para que os alunos se familiarizassem com o gênero, baseando-nos na visão de Costa-Hübes e Simioni (2014). A proposta de produção de texto bem como os relatos apresentados podem ser vistos no Anexo 1.

A partir da análise de 29 produções notamos que, em 75,8% (22 textos), os alunos utilizaram o advérbio "não" para negar, como se explicita a seguir:

Eu acordo às 5:30 todos os dias, levanto escovo os dentes, arrumo o cabelo, passo maquiagem e arrumo a minha cama. Depois vou para escola, quando chego em casa vou almoçar, depois do almoço eu lavo a louça e limpo a casa. A tarde faço a tarefa da escola e depois tiro um tempo para conversar com as minhas amigas. Depois que minha avó chega do trabalho ajudo ela a fazer o jantar e depois arrumo cozinha. No domingo ajudo ela a faxinar a casa. E se tem uma atividade que eu não gosto de fazer é lavar o banheiro, porque eu tenho muito nojo. (Fragmento de produção inicial do aluno 2)

Além disso, houve duas ocorrências (6,8%) em que os alunos não utilizaram nenhuma forma de negação, relatando apenas as tarefas domésticas que gostam de fazer, como fica explícito a seguir:

Ela deixa os passarinhos para mim tratar aí eu trato dos passarinhos. (Fragmento de produção inicial do aluno 6)

Ela sempre pede para mim arrumar a casa aí eu arrumo eu também gosto de lavar o banheiro. (Fragmento de produção inicial do aluno 3)

Chama atenção o fato de que um estudante usou apenas o verbo "odeio" para indicar uma noção negativa, como se pode notar a seguir:

eu arrumo casa e odeio arrumar casa (Fragmento de produção inicial do aluno 9)

Destacam-se os 11 casos (cerca de 37%) em que os estudantes listaram mais de uma ação que não gostam de fazer, usaram o advérbio "não" e listaram as ações ou repetiram o uso da expressão "não gosto de", como podemos observar a seguir:

Não gosto de lavar louça, não gosto de varrer casa, não gosto de passar pano. (Fragmento de produção inicial do aluno 1)

Notamos que 8 textos (27 %) apresentaram apenas 1 ação de que não gostavam e neles ficou evidente apenas o uso do advérbio "não" como sinalizador de negação. Vejamos:

E se tem uma atividade que eu não gosto de fazer é lavar o banheiro porque eu tenho muito nojo. (Fragmento de produção inicial do aluno 2)

Observamos que apenas 6% dos relatos usaram outras formas de negar em orações que continham mais de uma ação como estratégia para evitar a repetição do advérbio "não". Para tanto, um deles apresentou o uso do "nem" e da expressão "de jeito algum" como forma de negar e de reforçar a negação:

... não gosto muito de espanar e nem lavar louça...eu não gosto de jeito algum de lavar o banheiro porque eu tenho nojo. (Fragmento de produção inicial do aluno 21)

O aluno 35 também usou o "mas nem" para negar: "eu gosto da minha mãe, por isso ajudo ela, mas nem em todas as coisas...". Outros recursos usados para negar foram o emprego de verbo de polaridade negativa, qual seja, "detesto" e elementos atributivos de negação, marcados pela expressão "muito ruim". Ainda, dentre os dados em que houve listagem de ações negadas, vimos casos como uso de verbo e de atributivos, como "detesto" e "muito ruim":

eu detesto colocar roupa na corda", "acordar cedo é muito ruim não gosto também (Fragmento de produção inicial do aluno 4).

O aluno 23, além de usar a expressão "muito ruim", emprega o verbo "odeio", inclusive dando destaque a ele com uso de letras maiúsculas:

eu odeio fazer é limpar a casa, passar o pano em casa com o rodo é muito ruim, não gosto porque fico com dor nas costas, com o braço doendo, EU ODEIO! (Fragmento de produção inicial do aluno 23).

Destaca-se uma das produções que usou da negação para apresentar sua vocação por tudo fazer, empregando a palavra "nada" também como elemento de negação. Ao anunciar "não tenho nada que eu não gosto de fazer", a negação é usada para afirmar "gosto de tudo". Vejamos:

o que eu não gosto de fazer: eu gosto de fazer tudo. Não tenho nada que eu não gosto de fazer dentro de casa. (Fragmento de produção inicial do aluno 33)

Interessante ressaltar a ocorrência de dois textos em que os alunos usam outros recursos para apresentar atividades de que não gostam, usando termos

que denotam semântica de desânimo, sinalizando uma negação implícita de ações, frente à proposta de produção apresentada: um afirmou que realiza as atividades “na preguiça” o que significa dizer que faz, mas sem vontade, e outro que faz reclamando, ou seja, não gostaria de estar fazendo. Como se explicita:

lavo o banheiro na preguiça. (Fragmento de produção inicial do aluno 8)

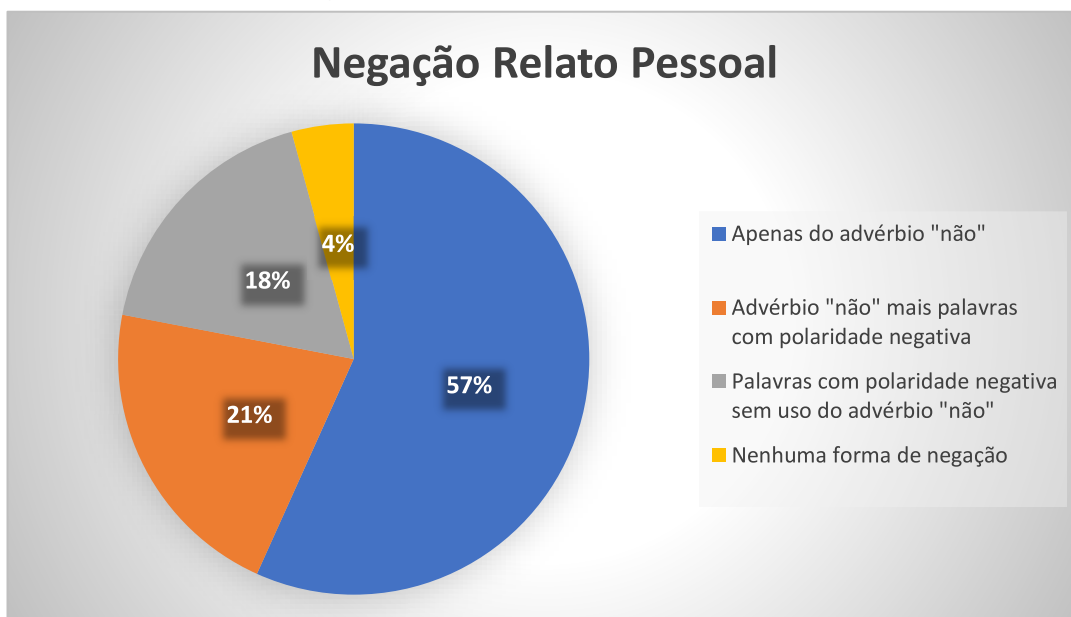
eu vou fazer reclamando, mas eu faço. (Fragmento de produção inicial do aluno 19)

Diante da análise da atividade proposta, podemos considerar que a negação nas produções seguiu parâmetro bem-marcado do português brasileiro, visto que, na maioria das ocorrências, a negação foi indicada tão somente pela presença do advérbio “não”, mesmo em textos em que havia múltiplas negações. No entanto, como argumenta Oliveira (2015), existem outras formas de negar, inclusive através da conjunção “nem” - como vimos em alguns textos, em que essa conjunção aparece como segundo elemento para apresentar outras tarefas que os alunos queriam negar.

Outra questão que chamou atenção foram recursos de marcação de polaridade negativa ou atributivos negativos, que se deram por meio do uso de “odeio”, “detesto” e “muito ruim”. Esses dados evidenciam que os alunos usam outras formas de “negar”, mas que empregam pouca variação de recursos de marcação de negação, talvez porque o uso do advérbio seja muito eficaz no contexto ou mesmo por falta de monitoramento desses recursos. Ainda assim, os dados apontam para a possibilidade de desenvolvimento e exploração, junto aos alunos, de outras formas de se negar em português, seja ao haver uma sequência de ações em que conjunções seriam indicadas (como com uso do “mas” e do “nem”), por meio de pronomes negativos (ninguém, nenhum, nada) outros advérbios (jamais, nunca), seja através de termos de polaridade negativa.

Para sumarizar, o gráfico 1 mostra como o uso da negação se apresentou nessa primeira análise.

Gráfico 1: Análise da negação nos relatos pessoais



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como vemos, a negação foi usada sobretudo com o “não”, e poucos foram os outros recursos usados para negar na língua escrita. Ademais, em textos em que se utilizam sequências de negações, foi possível notar que houve bastante repetição do “não”. Isso aponta para a importância de um trabalho mais voltado para a exploração das distintas formas de negar em português.

#### 4.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL – PRODUÇÃO DE PROPAGANDAS PARA DEVOLUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Em mais uma análise investigativa inicial, propusemos a produção de propagandas para uma campanha de Devolução dos Livros Didáticos na escola. Os resultados da proposta podem ser lidos no Anexo 2. Os alunos sentiram-se interessados na realização da produção, porque o propósito comunicativo de produção era real e necessário no contexto atual, visto que muitos alunos não devolveram os LD que utilizaram no ano de 2022 e que estavam fazendo falta para eles no momento. A proposta baseou-se no procedimento da SD defendido por Costa-Hübes e Simioni (2014) e, por isso, antes da produção, foram apresentadas duas propagandas.

Para a realização dessa atividade, não foram explorados em profundidade aspectos linguísticos nem multimodais atinentes ao gênero antes da produção escrita. A apresentação do gênero modelar teve o intuito de que os alunos se



valessem de alguns exemplos de propagandas apenas para retomada de conhecimentos gerais e prévios do gênero a partir da leitura e observação. Nesse caso, não houve privilégio em se destacar nem aspectos linguísticos nem multissemióticos (vide caderno pedagógico), mas o propósito do texto e o levantamento de estratégias, conhecidas pelos alunos, para organização do gênero. Isso ocorreu devido à escolha do procedimento metodológico da sequência didática, que teve como intenção, primeiramente, diagnosticar o que os alunos já traziam de conhecimento para que depois, no final da intervenção, pudessemos observar o que alcançaram, como desenvolveram e em que medida adquiriram tal aprendizagem.

Para tanto, selecionamos textos multissemióticos impressos, especificamente as propagandas impressas, gênero bastante comum na escola, normalmente presente nos murais e nas lousas da sala de aula. Tais textos mesclavam elementos multissemióticos. Os alunos se dividiram em equipes e, a princípio, fizeram a escrita no caderno. Após uma revisão textual mediada pela professora, eles foram ao Laboratório de informática com acesso à internet para produzirem os trabalhos que seriam expostos nas redes sociais da escola. Interessante abordar o fato de que eles não possuíam nenhuma habilidade em digitar, formatar, pesquisar imagens no Google, copiar, colar e salvar documentos em um computador. Isso fez com que o trabalho fosse demorado, mas, assim que alguns alunos desenvolveram algumas habilidades, ajudaram os outros colegas.

As produções das propagandas solicitadas geraram dados, analisados com relação ao uso da negação como elemento persuasivo.

Diante das produções, ainda que de forma inconsciente, notamos que, ao produzir os textos, de um total de 13 propagandas (atividade realizada em equipes), a maioria (69%) usou a negação para persuadir os leitores. Destes, 77% utilizaram o advérbio “não”, enquanto apenas 22% usaram outras formas de negação, como as expressões que apontam polaridade negativa: "sem falta" e "muita falta".

Ao ser empregado como recurso em quase 70% das produções, nota-se que a negação nas propagandas produzidas foi usada com a intenção de

persuadir/convencer os leitores a fazerem a entrega dos LD para a escola, como se pode notar pelos exemplos a seguir:

Devolução do Livro Didático

Se todo mundo devolver, não vai faltar para ninguém... passe o seu conhecimento adiante!

O livro não pode ficar em casa, ele faz falta para os outros estudantes.

(Fragmento de propaganda inicial do texto 9)

Ainda notamos no texto abaixo:

Escola Estadual Américo Lopes

Devolva o livro didático para não faltar aprendizagem para os alunos da nossa escola.

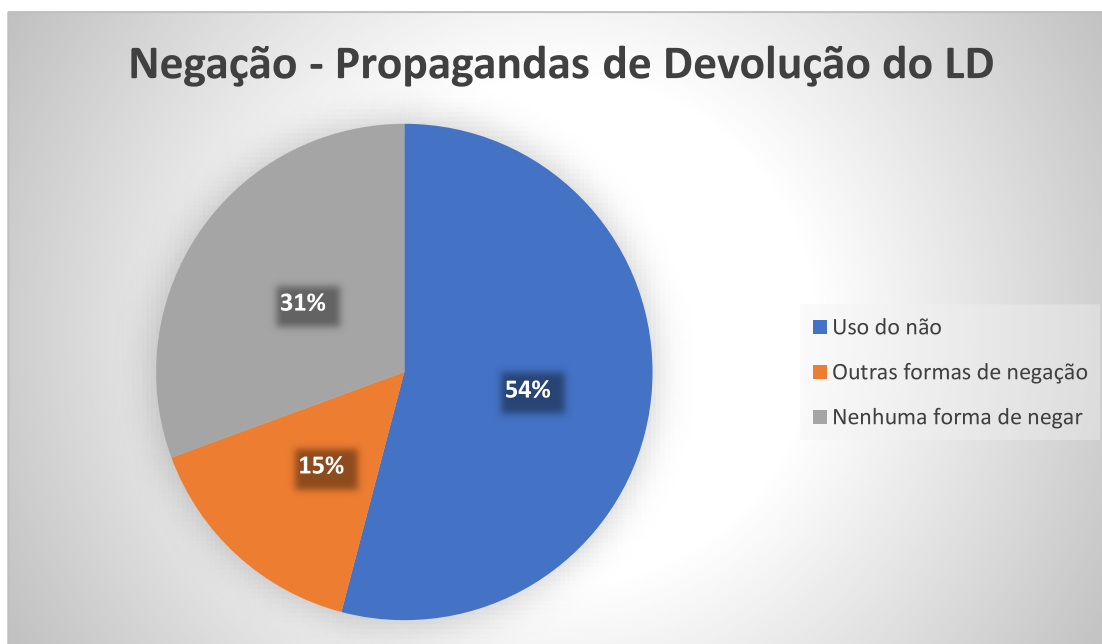
Data máxima para a entrega: 15/04/2023.

Entregar na Biblioteca para a tia Fabrícia.

(Fragmento de propaganda inicial do texto 5)

Para sumarizar, o gráfico 2 mostra como o uso da negação se apresentou nessa segunda análise.

Gráfico 2: Análise da negação em propagandas para a campanha de devolução do livro didático na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como é possível notar a partir dos dados do gráfico, 54% de usos da negação ocorreu com o uso do advérbio "não". Isso reflete o uso mais frequente da negação com "não" no português. Dentre as "outras formas de negar", vale destacar que estiveram presentes expressões com polaridade negativa como "sem falta" e "muita falta", como podemos notar no exemplo a seguir:

Você que está com o livro didático do ano anterior, devolva para a escola.

O livro está fazendo muita falta para os alunos deste ano.

Data da entrega: 15/04/2023.

(Fragmento de propaganda inicial do 6).

Provavelmente, essa marcação frequente da negação tenha se dado de forma motivada pelos modelos apresentados ou pela preocupação com a necessidade de se adquirir os LD para estudarem, afinal eles vinham vivendo a dificuldade de estudar sem o apoio dos livros, principalmente para leitura de textos mais extensos. Ainda assim, observamos que 31% dos alunos não usaram nenhuma forma de negar em suas produções, fazendo a propaganda com verbos no imperativo afirmativo que indicavam a necessidade da devolução dos LD.

Apesar de os alunos usarem a negação como recurso persuasivo em suas produções de texto, eles não tinham consciência (em termos de percepção e análise da língua) sobre essa função que a negação assumia em textos publicitários e propagandas e demonstravam usar pouca variedade de recursos linguísticos e visuais para marcá-la. As cores, as imagens ou as referências à negação só ocorrem no plano linguístico, o que aponta para a importância do desenvolvimento de atividades que levassem os alunos a refletirem, também, sobre as maneiras de se sinalizar a negação multissemioticamente.

Nesse contexto, este trabalho teve como intenção promover uma sequência de atividades de intervenção que levasse os alunos a refletir sobre as diversas formas de se negar na linguagem, dando ênfase aos tipos de recursos, seu emprego e à intencionalidade deles nos gêneros publicidade e propaganda. Para tanto, os dados descritos aqui elucidaram a consolidação da forma como os conteúdos seriam abordados nas próximas etapas da intervenção.

#### 4.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE INICIAL – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA INICIAL

Tal qual proposto no capítulo de metodologia, foi criado e aplicado um questionário com intuito de investigar se os alunos conseguiam perceber o uso da negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios publicitários. Para tanto, foram selecionadas propagandas em que a negação

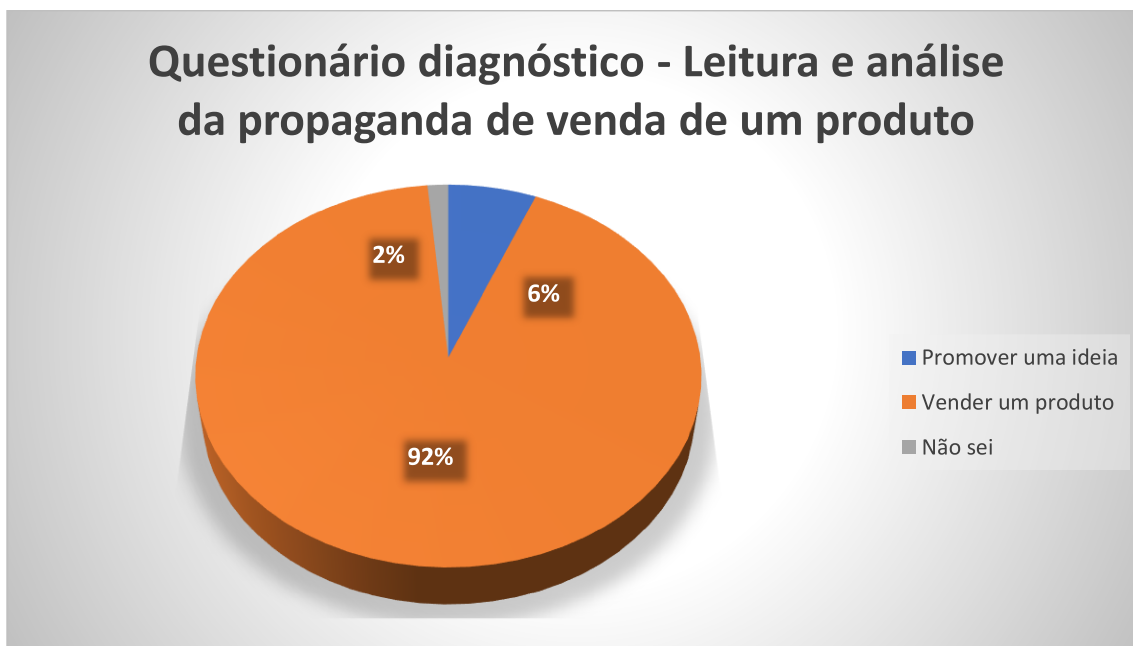
era usada e elaboradas 13 questões para comporem esse instrumento, as quais exploram aspectos cruciais do gênero sob investigação e elementos diversificados sobre a negação. O questionário está disponível no caderno pedagógico atrelado a esta dissertação.

Foram lidos e analisados 32 questionários, contendo 13 questões sobre propagandas e anúncios publicitários, a fim de se observar a experiência dos alunos em relação aos gêneros, sua percepção quanto aos objetivos comunicativos, bem como os elementos semióticos presentes neles e, ainda, a correlação do gênero com uma estratégia comum a ele, qual seja, a da negação como uma estratégia persuasiva na produção dos textos analisados. Além disso, explorou-se a forma como a negação se apresenta em língua portuguesa.

Ao serem questionados sobre o interesse na leitura de propagandas ou anúncios, 21% responderam que não costumam ler propagandas, 15% afirmaram que leem e 63,6% disseram que leem às vezes. Por meio das respostas, notamos que os alunos leem os anúncios que contenham temas de que lhe despertam interesse ou que tenham imagens e cores chamativas.

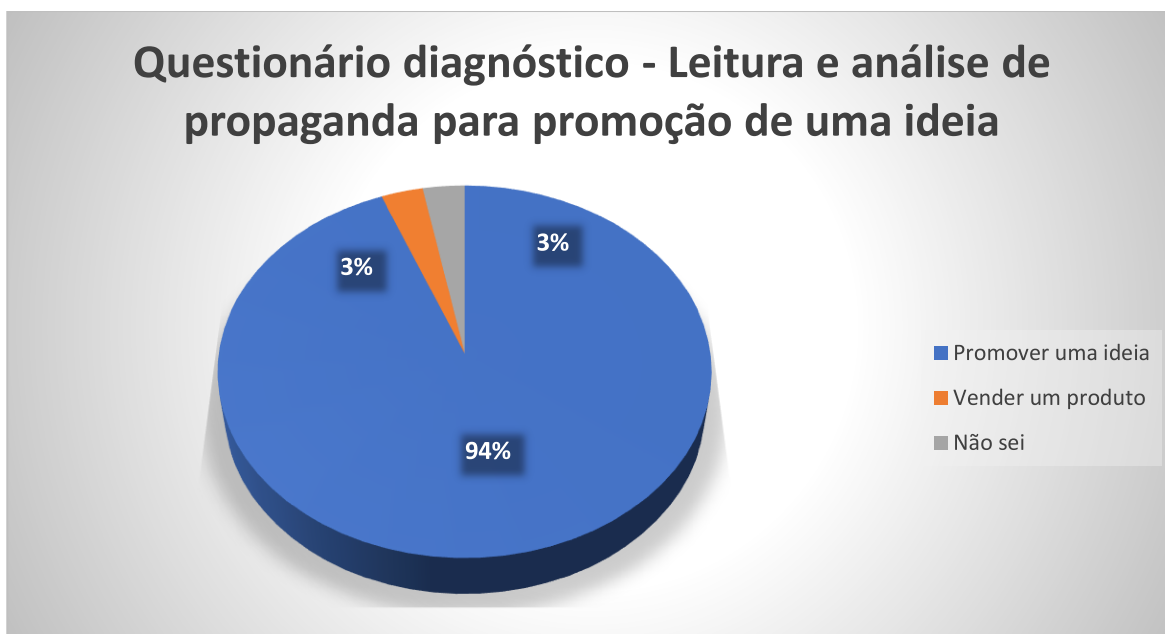
Em resposta a duas perguntas sobre o objetivo comunicativo das propagandas, a grande maioria notou adequadamente a função de venda de produto, havendo também quem associasse os textos à promoção de uma ideia. Apenas 1 (um) disse não saber, como podemos ver nos gráficos abaixo:

Gráfico 3: Análise do questionário diagnóstico – Leitura e análise da propaganda de venda de um produto



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 4: Análise do questionário diagnóstico - Leitura e análise de propaganda para promoção de uma ideia



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os dados mostraram, nesse caso, que, no geral, a turma percebe bem a função comunicativa de propagandas e anúncios publicitários.

Para o diagnóstico sobre a percepção que os alunos possuem acerca da negação como estratégia persuasiva em propagandas e anúncios, apresentamos, dentre as atividades, textos que traziam elementos linguísticos negativos - como o advérbio “não” entre outros-, assim como imagens e cores que poderiam ajudar a reforçar o teor negativo. Notamos que, embora eles não tenham a consciência da negação como estratégia persuasiva, em suas respostas eles apontam que os textos que possuem elementos negativos em sua construção comunicativa sugerem ao leitor a compra de produto ou têm intuito de convencer o interlocutor da ideia proposta nos textos, o que reforça a percepção do objetivo comunicativo do gênero. Transcrevemos a seguir trecho de uma das questões que visavam explorar a correlação da negação com a persuasão:

Leia este anúncio e responda à questão 4:

INFORME PUBLICITÁRIO

© JINOMOTO  
Alimente-se Bem, Viva Bem.

VONO.

Sopa de Legumes com Macarrão

Sopa de Galinha com Macarrão

Sopa de Carne com Macarrão

SOPA COM MACARRÃO

TURMA DA Mônica

Agora, a sopa mais prática e divertida não precisa ficar só na imaginação.

Visite o site:  
[www.vono.com.br](http://www.vono.com.br)

Central de Relacionamento  
0800 70 49 039

© turmadamonica.com.br | turmadamonica | turmadamonica | turmadamonicaTV | turmadamonica

<https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2015/08/propagandas-alimenticias-parte-10.html>

- b) Que elementos do texto não verbal (cores, desenhos...) se ligam diretamente ao texto verbal? Explique a sua resposta.
- c) Ao registrar que a sopa não precisa ficar só na imaginação, o que o autor do anúncio quis dizer?
- d) E se você tivesse que criar o texto do anúncio?

Como faria?  
Adaptamos a  
imagem e  
deixamos um  
espaço para  
você ser o  
autor do texto  
verbal da  
propaganda.  
Use a sua  
imaginação.



Em resposta à letra C, destacam-se os seguintes comentários dos estudantes:

quer dizer que a gente pode comprar para experimentar. (Fragmento de produção inicial do aluno 3)

para que o leitor adquira o produto. (Fragmento de produção inicial do aluno 8)

incentivar o leitor a comprar o produto (Fragmento de produção inicial do aluno 32)

Das trinta e duas (32) respostas, vinte e sete (27) alunos reconheceram que havia intenção do produtor de interpelar o leitor a comprar o produto. Cinco (5) alunos não percebem a intencionalidade prevista por “não precisa ficar só na imaginação”, em que se notam respostas como:

agora a sopa é mais prática e divertida. (Fragmento de produção inicial do aluno 5)

o autor quis dizer que queria a comida fazendo gestos. (Fragmento de produção inicial do aluno 17)

dizer que não precisa imaginar o macarrão. (Fragmento de produção inicial do aluno 26)

No geral, essas análises inicialmente mostram que não seria necessário um trabalho enfático mais voltado para percepção do objetivo comunicativo das propagandas.

Ainda sobre a mesma propaganda, na letra “d”, foi solicitado que os alunos produzissem um novo texto, utilizando as mesmas imagens. O que se observou foi que cerca de 33% dos alunos mantiveram o uso da negação para fazer a sua

propaganda, o que pode ter se dado de forma motivada pelo modelo apresentado. Em 6 (seis) produções, repetem-se a expressão “Não precisa” que foi usada na produção da propaganda da questão, o que se explicita nestas respostas:

Não precisa passar vontade, compre e experimente. É gostoso. (Fragmento de produção inicial do aluno 22)

Agora a sopa mais desejada das telinhas pode ser consumida de verdade e não apenas na sua imaginação, adquira já a sua e venha assistir a turma da Mônica com a gente. (Fragmento de produção inicial do aluno 2)

Compre que é muito bom, não tem decepção. Venha experimentar o melhor macarrão. (Fragmento de produção inicial do aluno 19)

Vale ressaltar, ainda, nesta questão, a produção de um aluno que fez uso do advérbio “não” duas vezes, em períodos diferentes, como estratégia de promoção da venda do produto, como podemos ver:

Venha comprar seu macarrão instantâneo, não perca. Comeu, não se arrependeu. (Fragmento de produção inicial do aluno 39)

A fim de explorar a percepção do aluno quanto aos sentidos do uso da negação no português, foi criada a questão 5:

Leia esta propaganda e responda à questão 5:



<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/08/radio-senado-faz-campanha-informativa-sobre-covid-19-nas-redes-sociais>

a) Leia o verbete da palavra “imune”:

IMUNE :

(i·mu·ne)

adjetivo de dois gêneros

1. Que goza de imunidade (ex.: *o organismo tornou-se imune ao vírus*).

2. Relativo a imunidade (ex.: *resposta imune; avaliação imune das crianças infetadas*). = IMUN

ITÁRIO

3. Que é isento, livre.

4. Não sujeito.

Origem etimológica: latim *immunis*, -e, isento de impostos, isento, livre.

"imune", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/imune>.

Após ler o verbete da palavra "Imune", você acha que, se fosse retirado o advérbio “não” da oração “Jovem não é imune ao vírus”, ocorreria alguma mudança de sentido no anúncio? Explique.



- b) O que sinaliza ideia de negação nesse texto?  
 c) Por que você acha que o autor da propaganda optou por usar uma frase negativa nessa propaganda?

Na questão 5, letra A, a pergunta era relativa à retirada do advérbio de negação do anúncio e potencial mudança de sentido. Notamos que 87,8% dos alunos responderam que haveria mudança de sentido no enunciado, um aluno respondeu que não sabia e as outras 3 respostas apontam para manutenção do sentido, ainda que sem o “não”:

Não, porque 'jovem não é imune ao vírus' já faz sentido.  
 (Fragmento de produção inicial do aluno 38)

Não, daria o mesmo sentido com palavras diferentes.  
 (Fragmento de produção inicial do aluno 39)

Já para a letra B, ao serem questionados sobre o que sinaliza a negação no texto, deparamo-nos com o fato de que a negação é sinalizada através da escrita em 20 respostas (destacado o uso do advérbio “não”), 4 alunos responderam que a negação é observada pelas imagens e dois justificaram ser a negação notada pela escrita e pelas imagens, como observado nas respostas:

Por causa das imagens e das letras. (Fragmento de produção inicial do aluno 17)

Por causa do não e da cor vermelha e da preocupação das palavras no texto. (Fragmento de produção inicial do aluno 25)

Apesar de a percepção dos quatro alunos se destacar com relação à percepção dos aspectos linguísticos em conjunto com as demais semioses, percebemos que deverá ser desenvolvido um trabalho mais sistemático sobre a relação entre as marcas linguísticas e semióticas na produção de sentidos da negação em propagandas, considerando que apenas 2 alunos registraram que as imagens e a escrita produzem o sentido da negação na propaganda analisada.

Ao serem questionados sobre o porquê de o autor ter optado por uma frase negativa na propaganda, aproximadamente 45% dos alunos responderam que esse uso se deve para alertar as pessoas ou para chamar a atenção dos leitores. Os outros 55% não correlacionaram o uso da negação à finalidade de persuasão e o destaque de informações que a negação provoca. Os alunos ainda não conseguiram notar a negação como elemento persuasivo na produção de sentido das propagandas, apesar de entenderem o propósito comunicativo. Isso parece apontar para o fato de que os alunos percebem o propósito

comunicativo do gênero como um todo, mas não têm tanta segurança em relação a quais aspectos linguísticos e de outras semioses ajudam a construir tal propósito.

Cabe destacar que, dentre as respostas a essa questão, um estudante correlacionou a negação a uma noção afirmativa, talvez, até, denotando uma percepção de um destaque dado ao fato de que o “jovem deve se cuidar”:

Querendo afirmar um negativo: ‘ jovem não é imune ao vírus’.  
(Fragmento de produção inicial do aluno 39)

Com o intuito de explorar outras formas de se negar em português e a intencionalidade da negação, foram criadas mais estas questões:



[https://www.google.com/search?hl=pt-BR&q=imagem+da+caixa+do+ado%C3%A7ante+magro+parte+de+tr%C3%AAs+com+sabor+insuper%C3%A1vel+%C3%A9+indispens%C3%A1vel+em+sua+mesa&tbm=shop&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwiB\\_t242rKAAX-r5UCHTt-C-UQ0pQJegQICxAB&biw=1536&bih=747&dpr=1.25#spd=14143725346675675354](https://www.google.com/search?hl=pt-BR&q=imagem+da+caixa+do+ado%C3%A7ante+magro+parte+de+tr%C3%AAs+com+sabor+insuper%C3%A1vel+%C3%A9+indispens%C3%A1vel+em+sua+mesa&tbm=shop&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwiB_t242rKAAX-r5UCHTt-C-UQ0pQJegQICxAB&biw=1536&bih=747&dpr=1.25#spd=14143725346675675354)

- 6) A propaganda acima é do adoçante “Magro”. Quais são os argumentos usados para indicar que as pessoas devem comprar esse adoçante?
- 7) Que caracterização o autor usa para falar do sabor do adoçante?
- 8) Para reforçar a importância de se comprar o adoçante:
  - como a imagem reforça ser o adoçante Magro a melhor escolha?
  - que termo o autor usa para mostrar a importância de ele estar na mesa das pessoas?
- 9) O texto da propaganda poderia estar da seguinte forma:  
Com melhor de todos os sabores, deve estar na sua mesa.  
Por que você acha que o autor não usou uma frase assim e optou por “com sabor insuperável, é indispensável em sua mesa”?

A propaganda do adoçante Magro apresenta palavras de polaridade negativa, como o uso da expressão “Menos calorias” e palavras com prefixo de negação. Para investigar se os alunos percebiam o uso da negação nesta propaganda como estratégia, a atividade 6 iniciou perguntando quais os argumentos utilizados para convencer o leitor sobre a compra deste adoçante.

Neste ponto, notamos que alguns alunos indicaram apenas o “Menos calorias” como argumento (cerca de 18%), tendo 2 (dois) alunos (cerca de 6%) que consideraram a palavra “insuperável” juntamente com a expressão “menos calorias”. Como podemos observar:

sabor com menos calorias, sabor insuperável. (Fragmento de produção inicial do aluno 2)

Menos calorias, qualidade de vida, sabor insuperável. (Fragmento de produção inicial do aluno 23)

Ainda nesta questão, 18% indicaram que palavras de polaridade positiva juntamente com as negativas foram usadas para convencer o leitor da qualidade do produto, enquanto 9% usaram apenas palavras positivas, como veremos abaixo:

Falam do sabor dizendo que é o melhor, com menos calorias e o sabor insuperável. (Fragmento de produção inicial do aluno 7)

tem sabor bom e tem menos calorias. (Fragmento de produção inicial do aluno 22)

porque é o melhor, mais sabor. (Fragmento de produção inicial do aluno 14)

Interessante destacar que 9% responderam que o nome do produto “Magro” seria uma estratégia argumentativa para convencer o leitor da qualidade do adoçante, além de observarmos algumas respostas que mostraram que os alunos relacionaram essa propaganda com a realidade vivida em suas famílias, no caso de doenças como a diabetes.

para evitar doenças como diabetes. (Fragmento de produção inicial do aluno 4)

Na questão 8, na segunda pergunta, os alunos foram questionados sobre qual o termo o autor usou para mostrar a importância de ter o adoçante na mesa das pessoas. Nesse caso, observamos que a maioria dos alunos não reconheceu esse termo, destacando respostas que indicam o benefício do uso do adoçante e não uma palavra que comprovasse isso, como podemos ver nas respostas:

o melhor sabor para usar. (Fragmento de produção inicial do aluno 14)

que o adoçante não deixa as pessoas engordarem e é o melhor para sua saúde. (Fragmento de produção inicial do aluno 38)

Foi observado também que cerca de 12% apenas apontaram as palavras “insuperável” e “indispensável” como resposta. Notamos que 3 (três) alunos não

responderam, e alguns indicaram as imagens como resposta. Nesse contexto, nota-se que a maioria dos alunos não percebe a correlação lexical e a motivação de sentido de seu uso.

Ao serem indagados sobre o motivo de o autor ter optado pela sentença que usa as palavras “insuperável” e “indispensável”, 21% responderam repetindo essas palavras, enquanto 9% responderam não saber a razão do uso dos termos, 6% disseram que seria “para chamar a atenção” e 12% disseram que, se o autor usasse a outra sentença, a propaganda estaria errada. As outras respostas, cerca de 46%, indicaram que os alunos não notaram o uso dessas palavras com prefixo negativo para convencer o leitor e, ainda, tivemos 2 respostas (aproximadamente 6%) que indicam uma possibilidade de observação da negação com valor persuasivo nesta propaganda, com as seguintes respostas:

convencer o leitor. (Fragmento de produção inicial do aluno 28)  
 Porque assim ele quis dizer que não tem outra igual, que nenhum supera esse. (Fragmento de produção inicial do aluno 7)

As respostas apontam que a grande maioria da turma não mostra compreensão explícita quanto à correlação da negação com essa intencionalidade e a percepção da negação sendo marcada pelo prefixo.

Ainda com intenção de correlacionar a estratégia da negação ao propósito de convencer, foram apresentadas as questões a seguir:

Leia esta propaganda e responda as questões de 10 em diante:



<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina&noti=23930>

- 11) As propagandas querem fazer com que os leitores ajam de determinada forma. De que forma a propaganda quer que o leitor aja nesse caso?
- 12) Em que medida as imagens reforçam o ponto de vista que a propaganda defende?
- 13) Por que você acha que o autor não optou por escrever “seja o protagonista da sua vida” no lugar de “não seja o figurante”? Explique a sua resposta.

Analisando as repostas à questão 11, foi possível notar que a maioria dos alunos se sentiu convencido pelo anúncio que inicia a parte verbal com o advérbio “não”. A pergunta indagava como a propaganda quer que o leitor aja e tivemos 24% dizendo que devemos agir como protagonistas, 33% apontando que devemos cuidar da saúde, e 12% que não responderam, e, ainda, essa mesma porcentagem dizendo que é uma maneira de o texto ser mais interessante.

para ter mais atitude com sua saúde, priorizar a saúde e cuidar do câncer. (Fragmento de produção inicial do aluno 7)

Que ele se priorize mais. (Fragmento de produção inicial do aluno 25)

A última questão do questionário (questão de número 13) indaga o motivo de o autor ter escolhido usar a negação. Nesse caso, notamos que um número maior de alunos não respondeu, aproximadamente 18%, enquanto 12% disseram que foi para chamar a atenção do leitor. Algumas respostas indicam que os alunos (cerca de 27%) entenderam que a expressão negativa foi escolhida para guiar o leitor a ser o protagonista de sua vida.

Para incentivar o leitor a ser protagonista. (Fragmento de produção inicial do aluno 8)

Para você mudar de atitude. (Fragmento de produção inicial do aluno 29)

Após análise qualitativa e quantitativa do questionário diagnóstico inicial, podemos perceber que, apesar de alguns alunos terem boas percepções sobre a correlação entre as múltiplas semioses e as formas de marcação da negação, eles ainda são uma minoria. Além disso, os dados mostraram que a maioria dos alunos não têm percepção da função da negação na propaganda, apesar de alguns poucos sugerirem indícios de correlações com os propósitos comunicativos do gênero, deixando, ainda, em aberto se essa associação feita por eles é pela compreensão do propósito geral do texto ou do entrelaçamento dos propósitos às estratégias de como fazê-lo. A maior parte dos alunos não correlaciona o uso do prefixo de negação ou de outras palavras de polaridade negativa a estratégias de persuasão, o que mostra que os estudantes compreendem, por vezes, os enunciados e seus propósitos, mas não agem como cientistas da própria língua, ou seja, ainda não sabem analisar e perceber os elementos que contribuíram para a construção daquele sentido. Assim, levar

os alunos a perceberem estratégias conscientes de construção e atribuição dos sentidos no que tange ao uso dos elementos negativos em textos argumentativos faz-se relevante. É nesse sentido, portanto, que o caderno pedagógico (atrelado a esta dissertação) se constituiu.

#### 4.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE ETAPA 6 – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA FINAL

Após aplicar as atividades presentes no caderno pedagógico, por meio das quais tivemos a intenção de abordar com os estudantes as diversas formas de manifestação da negação em propagandas impressas e multissemióticas, reaplicamos as atividades diagnósticas, com a intenção de analisar os avanços no desenvolvimento das habilidades de percepção das estratégias persuasivas da negação em propagandas e anúncios publicitários, em que pudemos notar como os alunos, após todas as atividades propostas neste caderno, apresentaram desenvolvimento considerável acerca dos elementos negativos nos textos analisados.

A partir das atividades iniciais, notamos que os estudantes não tinham consciência da negação como estratégia persuasiva, o que ficou evidente por meio de respostas, por exemplo, à questão 4. Na aplicação final do questionário, entretanto, notamos que 100% dos alunos mantiveram o uso da negação para fazer a sua propaganda, diferentemente das atividades diagnósticas, nesse os alunos apresentaram outras formas de negar além do advérbio não, o que se explicita nestas respostas:

Oi, aqui é a Magali, vim trazer mais uma novidade, muito gostosa pra vocês. Vou falar sobre o macarrão muito gostoso, uma delícia. Venham provar! Não deixe de fora da sua mesa! (Fragmento de produção final do aluno 4)

com sabor insuperável, a sopa da turma da Mônica é a melhor opção. Compre o seu! (Fragmento de produção final do aluno 6)

É desnecessário passar vontade desse macarrão delicioso, garanta já o seu. Você não vai se decepcionar. Compre, não deixe para última hora! (Fragmento de produção final do aluno 7)

Venha experimentar o novo macarrão instantâneo. Não deixe de provar esse sabor inesquecível. (Fragmento de produção final do aluno 8)

O melhor macarrão! Nunca irá existir uma sopa de macarrão igual a essa. (Fragmento de produção final do aluno 14)

Na primeira aplicação do questionário, com base na análise da questão 5, notamos que apenas quatro alunos perceberam os aspectos linguísticos em conjunto com as demais semioses para sinalizar a negação e apenas dois souberam justificar como isso se dava, o que sugeriu a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre a relação entre as marcas linguísticas e semióticas na produção de sentidos da negação em propagandas.

Ao analisar as respostas a essa mesma questão na segunda aplicação, vimos que a negação é sinalizada através da escrita (por meio do advérbio “não”), das cores e das imagens dos jovens em 31 respostas, quase 100%, tendo apenas 1 aluno afirmando que seria apenas pelo uso do “não”. Notamos um avanço considerável nesta percepção entre a correlação entre as marcas linguísticas e semióticas na produção de sentidos da negação em propagandas.

O advérbio “não”, as cores, as imagens, os personagens. (Fragmento de produção final do aluno 39)

Ainda nesta questão (5 - A), a pergunta era relativa à retirada do advérbio de negação do anúncio e potencial mudança de sentido. Notamos que 100% dos alunos responderam que haveria mudança de sentido no enunciado, diferente do primeiro questionário em que tínhamos um percentual de 87,8%. Notamos que, além de apontarem para a mudança de sentido, alguns alunos apresentaram argumentos como:

Sim, mudaria totalmente o sentido, daria a entender que o jovem é imune ao vírus. (Fragmento de produção final do aluno 2).

Na questão 6, a propaganda do adoçante Magro, diferente do questionário inicial em que 6% apresentava o uso da expressão “Menos calorias” e palavras com prefixo de negação como argumentos de estratégia persuasiva, neste final cerca de 37% disseram que esses usos foram escolhidos como estratégia para convencer o leitor, as outras respostas apontam para uma correlação entre as imagens, as palavras de polaridade positiva e as de polaridade negativa como elementos argumentativos de persuasão, como podemos perceber:

Mais sabor, menos calorias, sabor insuperável, as imagens, cores, etc. (Fragmento de produção final do aluno 23)

Ao serem indagados sobre o motivo de o autor ter optado pela sentença que usa as palavras “insuperável” e “indispensável”, diferentemente do primeiro

questionário em que 6% indicaram ser uma escolha para convencer o leitor, neste questionário final, notamos 56% disseram que o uso dessas palavras seria para convencer o interlocutor da qualidade do produto e apenas 1 aluno respondeu que não sabia, o que aponta um grande avanço quanto à observação da negação com valor persuasivo nesta propaganda, com as seguintes respostas:

Com essa forma ele convence o leitor que esse é o melhor adoçante do mundo. (Fragmento de produção final do aluno 20)

Essas palavras convencem que ele é o melhor adoçante. (Fragmento de produção final do aluno 24)

Analisando as repostas à questão 11, foi possível notar que tivemos um aumento no número de alunos dizendo que devemos agir como protagonistas, cerca de 56%, sendo no questionário inicial 24 %, e um aumento também na quantidade de respostas que apontam que devemos cuidar da saúde, cerca de 44% no questionário final, enquanto tivemos no inicial 33%.

A última questão do questionário (questão de número 13) indaga o motivo de o autor ter escolhido usar a negação. Nesse caso, notamos que diferente do outro questionário, todos responderam essa questão (100%), sendo que 68% indicam que entenderam que a expressão negativa foi escolhida para guiar o leitor a ser o protagonista de sua vida, enquanto no primeiro apenas 27% tiveram essa percepção, como podemos observar:

Para chamar a atenção e convencer o leitor a ser o protagonista. (Fragmento de produção final do aluno 7)

A negação ajuda a convencer o leitor. (Fragmento de produção final do aluno 11)

Consideramos, através dos questionários analisados, que todo o trabalho de leitura e análise da negação como estratégia persuasiva obteve com êxito um avanço considerável na aprendizagem dos alunos, quanto à análise da linguagem, através das marcas linguísticas e semióticas e as suas relações de sentido na produção de propagandas e anúncios que visam convencer o seu interlocutor por meio da negação como uma estratégia persuasiva.



#### 4.5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE ETAPA 6 – PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA CAMPANHA DE MANUTENÇÃO E DEVOLUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

Nesta proposta, diferentemente da inicial, tal qual foi sugerido pela banca na qualificação, foi proposta uma produção de uma propaganda em vídeo para campanha de manutenção e devolução dos livros didáticos na escola, que pode ser conhecida por meio do caderno pedagógico, em vídeo, para que pudesse ser avaliado o uso de estratégias persuasivas de negação linguísticas e multissemióticas nas produções. Eles fizeram essa atividade em equipes, traçaram estratégias de convencimento, se valendo da negação, distribuíram as tarefas para os integrantes de suas equipes, elaboraram um texto escrito, escolheram as imagens e pesquisaram como editar os vídeos. No laboratório de informática os alunos puderam fazer a edição e a finalização dos vídeos.

Diante das produções, notamos que, nos vídeos (total de 7 produções), 100% das equipes usaram a negação para persuadir/convencer os leitores a fazerem a entrega dos LD para a escola. Observamos uma diferença considerável se compararmos com a produção inicial, enquanto 77% utilizaram apenas o advérbio “não”, visto que nesta atividade 28% se valeram somente desse recurso. Na primeira produção apenas 22% usaram outras formas de negação, já nos vídeos, 71% usaram outras formas de negar como as palavras que apontam polaridade negativa: “proibido”, “sem”, “em hipótese alguma”, “nunca”, “jamais”, o que nos permite considerar que houve o uso de outras formas de negar, além do advérbio “não”, como podemos notar:

Não rabisque, nunca amasse, em hipótese alguma rasgue. (Fragmento de produção final da Equipe 3).

Jamais faça isso! Não molhe! Jamais rasgue. (Fragmento de produção final da Equipe 2).

Sem livro não tem como estudar. (Fragmento de produção final da Equipe 5).

As equipes usaram a negação por meio de gestos e elementos linguísticos como o “não”, dentre outras palavras, diferentemente do que tinham feito na primeira produção, visto que, naquele momento, se restringiram apenas ao advérbio “não” e não houve nenhuma relação entre a negação e marcas linguísticas com imagens usadas nas propagandas. Na produção dos vídeos, as



Imagem 1 Equipe 1 Imagem 2 Equipe 1 Imagem 3 Equipe 4 Imagem 4 Equipe 7

A equipe 1 fez uso da palavra “proibido” que possui teor negativo para pedir que os alunos mantenham a qualidade dos LD e, ainda, notamos o uso da cor preta para chamar a atenção dos interlocutores. Interessante ressaltar que nos vídeos 1 e 4, os alunos se valeram do gesto de “retirar” que possui uma negação implícita (conforme o quadro 3 - Repertório de gestos de negação para o PB segundo Santos, 2021), além de ser evidenciado pelo vídeo 1 que o aluno usou o movimento da cabeça para expressar a ideia de negação. Nesse sentido, esse gesto se atrelou à expressão linguística “oh, gente, não pode fazer isso.” Já no vídeo 4, o movimento da cabeça indicando a negativa não se atrelou a nenhuma expressão linguística (SANTOS E AVELAR, 2020), em diversas situações reais de comunicação podemos perceber que a negação pode ser manifestada apenas por gestos, o que implica considerar o evento discursivo, o que foi claramente expresso neste vídeo. No vídeo 7, aluno faz o gesto de negação com os dedos junto com a expressão linguística “Não deixe para a última hora”.

Dentre as questões linguísticas, outra marca importante usada pelos alunos foi a dupla negativa que não havia sido usada na primeira atividade como podemos ver:

E aí, cara, não vai entregar o livro não. (Fragmento de produção final da Equipe 4).

Não deixe para última hora não. (Fragmento de produção final da Equipe 5).

Ainda nesse sentido, os alunos usaram a gradação para persuadir o interlocutor, como forma de potencializar as estratégias negativas que não poderiam ser feitas, como:

Não molhe! Jamais rasgue! Em hipótese alguma rabisque o LD.  
(Fragmento de produção final da Equipe 2).

Não rabisque, nunca amasse, em hipótese alguma rasgue.  
(Fragmento de produção final da Equipe 3).

Vale destacar a evolução quanto ao uso da multissemiose para a produção dos vídeos, o que foi impulsionado, também, pela alteração da proposta de produção (inicialmente de propaganda impressa e, posteriormente, em vídeo). Na primeira atividade houve um enfoque apenas na questão linguística para a campanha de devolução do LD, enquanto na produção final, foram usadas cores, gestos, expressões, formatos de letras, sons e imagens diretamente relacionadas com as marcas linguísticas orais ou escritas em cada vídeo, como se observa:



Imagem 5 Equipe 2



Imagem 6 da Equipe 2

Pelas imagens, podemos ver que essa equipe, além do uso da gradação, utilizou desses recursos semióticos, som de alerta, o triângulo com a exclamação e a cor preta, além do sinal de atenção. A equipe 3 usou as cores vermelhas e a imagem de uma pessoa devolvendo livros em uma biblioteca, o que sugere a ideia de devolução dos LD.



Imagem 7 Equipe 7



Imagem 8 Equipe 3

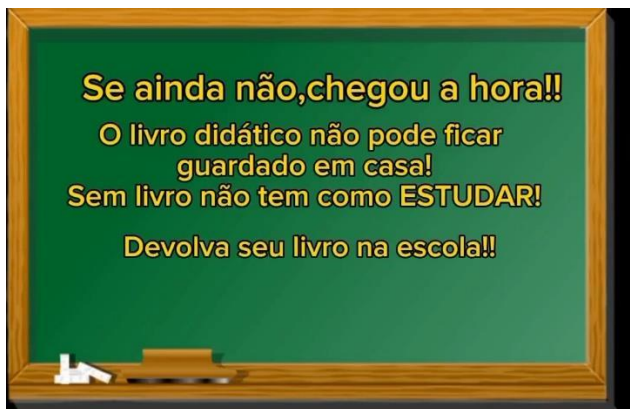


Imagem 9 Equipe 5



Imagem 10 Equipe 6

A equipe 5 considerou fazer uso do quadro de giz para enfatizar a ideia do ambiente escolar, em que, se atrelado às marcas linguísticas, aponta para o fato de que os LD não devem ficar em casa e sim na escola. Já a equipe 6 usou o vermelho para dar ênfase ao enunciado além de marcar a oração negativa nessa cor com o objetivo de convencer o interlocutor a devolver os LD.

Portanto, percebemos que as produções feitas pelos alunos indicam um avanço considerável acerca do uso das marcas linguísticas e semióticas, em que os estudantes se apropriaram das estratégias da negação para convencerem os interlocutores da necessidade de manutenção e devolução do livro didático para escola. Eles usaram a gradação, o uso da negação com verbo no imperativo, a dupla negativa e também o advérbio “não”, que é a forma mais usada no PB para marcar a negação.

## 5 CONCLUSÃO

As formas de negar em português são diversas e, no caso de seu uso nos textos publicitários, agem como profícuos instrumentos argumentativos. Diversas pesquisas linguísticas exploram as maneiras de negar em língua portuguesa; mas, em materiais didáticos e em aulas de LP, essa abordagem se resume, na maior parte dos casos, a um trabalho do “não” como advérbio de negação, como foi demonstrado nesse texto, a partir da observação de material didático e da percepção dos discentes quanto a esse fenômeno.

Assumindo a prática de Análise Linguística/Semiótica como norteadora do processo de ensino (Geraldi, 1984; Mendonça, 2007), notamos que há necessidade de que a negação seja explorada no viés dos efeitos de sentido e de suas correlações com os gêneros em que ocorrem (Sigiliano, 2021; Corrêa; Sigiliano, 2023) e é nessa trilha que este trabalho se insere.

Nesse contexto, este trabalho assumiu o objetivo de abordar, no contexto de ensino, a negação no português como estratégia de persuasão em publicidades de forma a incentivar o reconhecimento e o uso das distintas formas de negar em português, tendo em vista suas múltiplas formas de manifestação. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma ação didática pautada em referencial bibliográfico sobre o tema da negação em português, a qual lançou luzes ao caminho de criação de atividades e aulas. Tal ação didática foi realizada numa escola estadual do interior de Minas Gerais, aplicada em uma turma com 34 alunos, no ano de 2023. Ela teve a duração aproximada de 26 aulas.

As ações didáticas empreendidas tomaram como base a ideia de que o gênero propaganda seria propício para abordagem da negação como uma estratégia persuasiva, e as ações de pesquisa hipotetizavam que o ensino da negação em contextos de uso real - especialmente em gênero em que a negação se mostra proeminente - seria positivo para o aprendizado dos estudantes, atrelado ao uso real da língua.

As atividades criadas para intervenção em sala de aula tomaram como base levantamento diagnóstico de conhecimentos prévios dos estudantes com relação à negação, por meio de propostas de atividades e de produção de textos. Tais levantamentos também foram feitos ao final da intervenção, de forma a

evidenciar o progresso dos estudantes. Além disso, foi feito levantamento bibliográfico sobre a negação que respaldou a criação das atividades e a análise dos dados. Tal levantamento deixou claro que há diversas formas de se marcar a negação em português, seja por meio do “não” e seus distintos posicionamentos sintáticos (Ilari, 2007; Cunha, 2001; Sousa, 2007; Ramos, 2002), seja por marcação prefixal (Cavassin, 1993; Bona, 2014), por pronomes e advérbios (Cavassin, 1993; Oliveira, 2015; Frade, 2010), por palavras de polaridade negativa (Oliveira, 2015; Alencar, 2009), seja pela negação como argumento ou contra-argumento (Alencar, 2009), seja pela negação implícita (Pêssoa, 1985), pela dupla negativa (Santos, 2021) e pela polidez no uso da negação (Alencar, 2009; Oliveira, 2015), além das formas semióticas de se marcar a negação, como por meio dos gestos (Santos e Avelar, 2020; Aragão, Araújo e Barbosa, 2016; Santos, 2021). A sequência de atividades criadas, inclusive, ampliou a visão sobre essas formas multissemióticas de marcar a negação ao abordar cores e imagens, por exemplo, como uma faixa de isolamento marcando a negação, como um sinal do que não deveria ser feito. Através de vídeos, os alunos puderam notar as formas de marcar a negação pelo olhar da mãe na Storytelling de Natal (anúncio da Coca-cola), ainda na propaganda de cosméticos de O Boticário, em que a personagem, sem fazer uso de palavras negativas, disse não ao pedido de perdão do ex-namorado com o gesto de sair da mesa e a expressão “a fila anda” (Pêssoa, 1985), dentre outros vídeos que estão no caderno pedagógico atrelado a esta dissertação.

A análise de dados mostrou que os alunos que inicialmente não reconheciam outras formas de negação e nem o seu uso como estratégia persuasiva passaram a perceber e a fazer uso em suas produções. Além disso, mostrou progresso em perceber a correlação existente entre os elementos linguísticos e semióticos nas publicidades e aplicar esse conhecimento na produção dos vídeos da atividade final.

Nesse sentido, a pesquisa-ação revelou-se exitosa no que tange às novas formas de abordagem de fenômenos da língua, atrelados ao uso real dela, o que resvala no tratamento não só linguístico, mas multissemiótico em que as atividades desenvolvidas puderam demonstrar que, quando o aluno percebe que cada gênero textual possui um propósito comunicativo e que as estratégias a

serem usadas nesta produção farão com o que esse objetivo seja atingido com eficácia - apresentando alternativas de uso através de elementos linguísticos e multissemióticos, utilizando a negação como uma estratégia em suas diversas formas de manifestação - o estudante se torna mais conhecedor, usuário e crítico da própria língua, capaz de analisar o uso da linguagem e reconhecer o seu objetivo.

Desenvolver este trabalho como professora pesquisadora e autora deste texto foi um grande desafio, que me tornou uma professora capaz de propor atividades, analisar os resultados, pesquisar formas de aprimorar o ensino, confrontar os resultados, ser capaz de avaliar a minha própria prática docente e, ainda, estudar e conhecer teorias que fundamentassem toda essa trajetória, que foram de grande importância para a minha carreira profissional e pessoal. Acreditamos que este trabalho seja inovador, por ter atrelado abordagens linguísticas da negação, diversificadas, ao ensino básico, que poderão contribuir consideravelmente para a área de estudos da negação no português e para os professores que, como eu, buscam alternativas e formas de aliar a abordagem da gramática a algo que, de fato, seja associado à vivência dos alunos, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes.

Portanto, é imprescindível que nós, professores, estejamos dispostos a buscar novos desafios para abordar o ensino da língua portuguesa calcado na prática da AL/S, propondo uma aprendizagem que faça sentido para a vida do aluno. Analisar a negação, que por vezes parece simples no contexto diário do seu uso, é se tornar cientista da própria língua, uma vez que os elementos negativos, como podemos ver no decorrer de toda essa pesquisa, estão além do uso mais comum do advérbio “não”, outros morfemas, lexemas são usados para marcar a negação. Mais interessante ainda, é reconhecer que a negação não apenas nega uma informação, mas pode afirmar uma ideia ou até mesmo persuadir o interlocutor, como está exposto nos textos publicitários que analisamos, melhor do que perceber e reconhecer esse fenômeno, é observar o uso da negação linguística e multissemiótica produzida pelos alunos de forma eficaz para convencer os colegas da escola a fazerem a manutenção e a entrega dos livros didáticos na escola. Importante ressaltar que a campanha desenvolvida por essa turma promoveu uma conscientização dos alunos e de

toda a comunidade escolar, visto que se baseou em um problema real da escola. Dessa forma, esta pesquisa, além de despertar o conhecimento linguístico, estudo mais aprofundado do gênero trabalhado, propôs uma formação social e cidadã de toda uma comunidade escolar. Esperamos, por fim, que esta pesquisa possa contribuir para o ensino da língua portuguesa na educação básica brasileira, ampliando o horizonte quanto às formas de tratamento dos fenômenos da língua e incentivando os alunos a serem analistas da própria língua.



## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Dulcelita Pereira Ribeiro de et al. **O uso da negação no português brasileiro: gramática e gramaticalização**. Tese (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 623-650, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**. *Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 76-89, 2013.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SANTOS, Domingas Ferreira dos. **O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar?** *Eutomia*, 23(1), p. 45-68, jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BONA, Camila de. Aspectos categoriais e semânticos do prefixo de negação DES-: uma nova proposta de análise. **Revista Diadorim**, v. 16, p. 33-61, 2015.

BONA, Camila de. **Os prefixos de negação des- e in- no PB: Considerações morfossemânticas**. Tese (Mestrado em teoria e análise linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

BODOLAY, Adriana Nascimento; DOMINGUES, Aline Moura; DA SILVA, Fyama Medeiros. **Gêneros discursivos/textuais e ensino de gramática: Os prefixos de negação em bulas**.

[https://ucpel.edu.br/senale/cd\\_senale/2013/Textos/trabalhos/15.pdf](https://ucpel.edu.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/15.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAVASSIN, Regina B. et al. **A negação no português**. Tese (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras-Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 1993.

CHAGAS, Diogo Silva; FREITAS, Henrique Campos. O fenômeno da negação nas tirinhas Armandinho. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos (ISSN: 2526-3455)**, v. 1, n. 2, p. 25-37, 2017.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análises de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática.** Cienc. Educ. Bauru, v. 22, n.3, p. 789-808, 2016.

COELHO, Antônio Carlos et al. **Pequeno manual para o ensino de advérbio.** Dissertação (Título de especialista) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020.

CORRÊA, Ana Cláudia Duarte; SIGILIANO, Natalia Sathler. Prática de análise linguística/semiótica no ensino fundamental: abordagem da storytelling como recurso: abordagem da storytelling como recurso. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 17, n. 19, 2023.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula.** (Coleção Explorando o Ensino; v. 20) p. 55-69. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2010. 204 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 de Jan. 2024.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir?** Letras, n. 64, p. 06-23, 2022.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas: Pontes Editores, p. 15-40, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola* Trad. e org. Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FRADE, Mafalda. **A negação em 'jamais'.** In: Cadernos WGT Workshop. 2010.

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

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 17, p. 1-30, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 1984.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 08-22, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; BARTIKOSKI, Fernanda Machado. **À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de Língua Portuguesa no ensino de gramática.** Eutomia, 23(1), p. 1-22, jul. 2019.

ILARI, Rodolfo. **The adverbial category in the grammar of standard spoken Brazilian Portuguese.** Alfa, São Paulo, v.51, n.1, p.151-174, 2007.

JORGE, Alexandre. FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Garcia-Reis, Andreia Rezende. / Ferreira, Helena Maria / (Orgs.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente** / Tânia Guedes Magalhães / Andreia Rezende Garcia-Reis / Helena Maria Ferreira (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa.** Campinas: Editora Pontes, 2018.

MENDES, Eliana Amarante Mendonça. **Aspectos da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro.** Revista de Estudos da Linguagem, v. 4, n. 1, p. 31-41, 1996.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Bunzen, Clécio & Mendonça, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação de professores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORETTI, Mércles Thadeu; BRANDT, Célia Finck; FRANCO, Patrícia Lanzini. Estudo das formas de negação no processo de ensino da matemática: ponto de encontro com os registros de representação semiótica. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 02, p. 469-486, 2012.

NUNES, Luana Lamberti. **Motivações pragmáticas para o uso de dupla negação: um estudo do fenômeno em português europeu.** Dissertação (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

OLIVEIRA, Ana Margarida Crespo Godinho de. **A negação nos provérbios: uma abordagem na aula de português,** Universidade de Aveiro, 2015.

OLIVEIRA, Tania Amaral. ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens, língua Portuguesa. 7º Ano.** Ensino Fundamental. São Paulo. 5ª edição. IBEP. 2018.

PESSÔA, Regina Maria. Manifestações da negação em português: a negação implícita. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 29, 1985.

RAMOS, Jânia. A Alternância entre “não” e “num” no Dialeto Mineiro: um caso de mudança lingüística. **Maria A. Cohen & Jânia M. Ramos Dialeto Mineiro e outras Falas–Estudo de Variação e Mudança Lingüística**, p. 155-167, 2002.

RONCARATI, Cláudia. **A gênese das variantes da negação**. Gragoatá, v. 5, n. 9, p. 171-191, 2000.

SANTOS, Beatriz Fabiane Graça. **A construção de um repertório de gestos de negação para o português brasileiro: Uma proposta cognitivo-gestual**. Repositório Digital de Teses e Dissertações do PPGLin-UESB, v. 9, p. 151 p.-151 p., Vitória da Conquista – BA. 2021.

SANTOS, Beatriz; AVELAR, Maíra. **Uma análise cognitivo-gestual de gestos de negação em ocorrências multimodais do português**. Anais do XXXV ENANPOLL, online, 2020.

SANTOS, Domingas Ferreira dos. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar?. **Eutomia**, 23(1), p. 45-68, jul. 2019.

SIGILIANO, Natália Sathler.; SILVA, Wagner Rodrigues. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T. G., REIS, A. R. G.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). **Concepção Discursiva da Linguagem, ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-40.

SIGILIANO, Natália Sathler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2021.

SOUSA, Lílian T. Formas reduzidas de itens negativos no Português Brasileiro. **Unpublished Master's thesis, Universidade Federal de Minas Gerais**, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, [1968] 2011.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no**

**fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas.** Educ. Soc., Campinas, v.34, n.122, p.155-173, 2013.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas.** São Paulo: Blucher, 47-60, 2018.

## ANEXO 1 – Relatos pessoais

### Imagem 1 – Proposta da Atividade

**Atividade – Produção textual: Relato pessoal.**

No mês em que comemoramos o Dia Internacional da Mulher, fizemos um trabalho para homenagear as mulheres fantásticas da vida de cada um de vocês. A grande maioria escolheu homenagear a mãe ou a avó, figuras que se desdobram para trabalhar fora e ainda cuidar da casa e da família. Muitos disseram que colaboram com as atividades domésticas, e isso é muito importante.

Agora analise as imagens abaixo de algumas tarefas domésticas que podemos fazer para ajudar as mães diariamente. Dessas atividades ou de outras, existe alguma que você não faça de jeito nenhum?

**Escreva um relato pessoal contando quais são atividades que você realiza, em casa e fora de casa, as quais sirvam para ajudar as mães e/ou avós. Não deixe de contar, ainda, quais são atividades que você não consegue ou não gosta de fazer de jeito nenhum, mesmo quando demandado por elas e explique o motivo.**

Lembre-se de que o Relato Pessoal é um gênero textual escrito em primeira pessoa, que relata fatos e acontecimentos com a presença de um narrador personagem, e você será o personagem. Capriche no seu texto, depois vamos compartilhar esses relatos com os colegas na sala de aula e, juntos, vamos refletir sobre o nosso papel também nas famílias e nos lares.




Imagem 2 – Texto Aluno 1

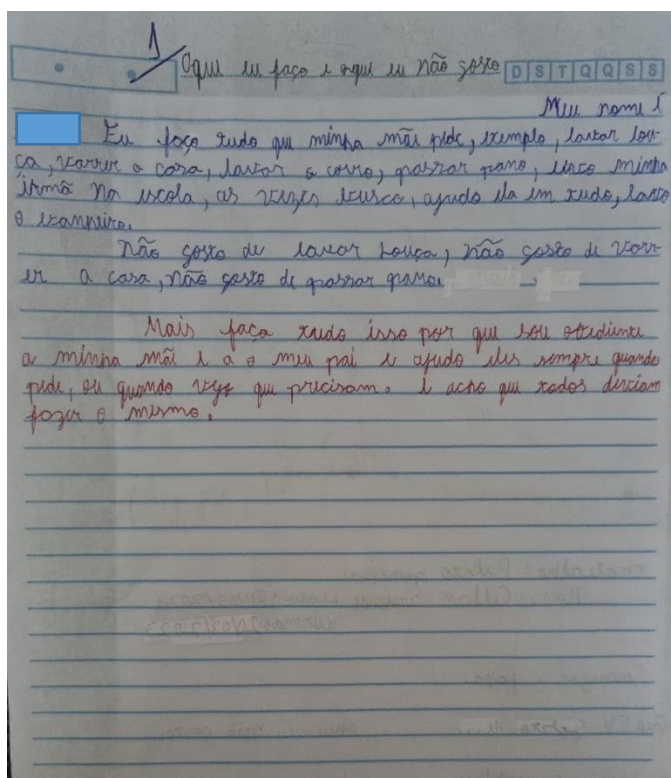


Imagem 3 – Texto Aluno 2

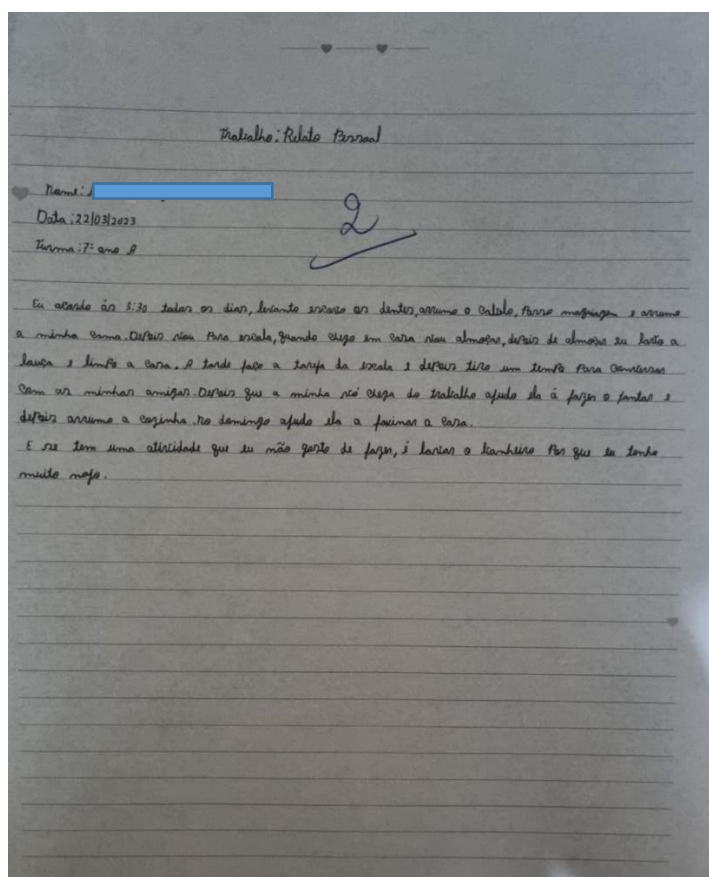


Imagem 4 – Texto Aluno 3

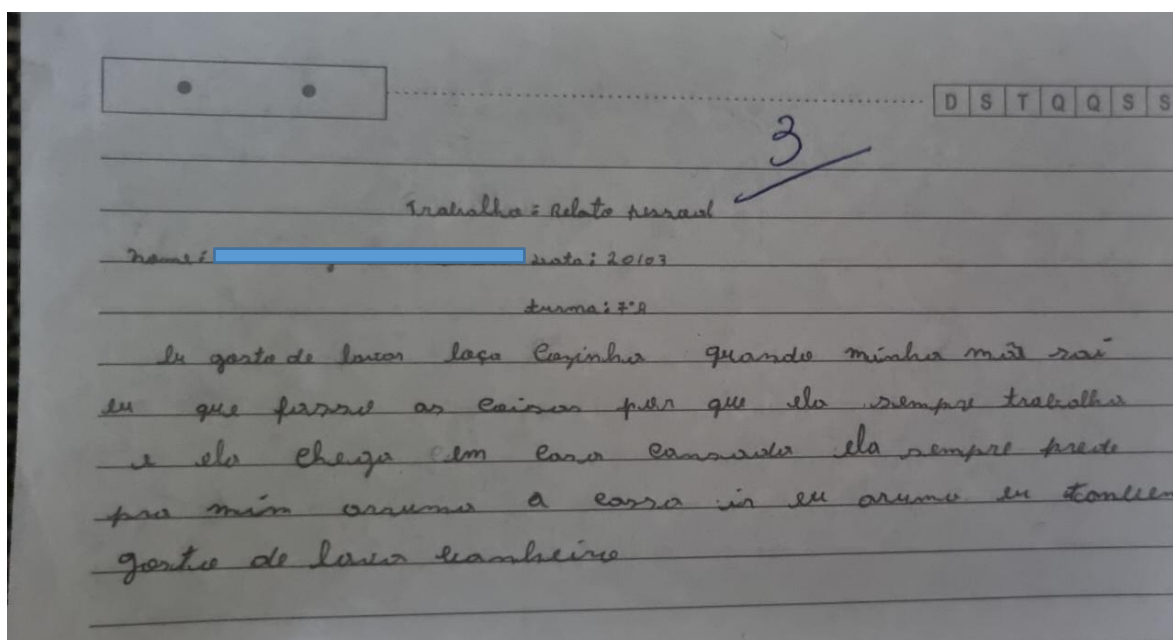


Imagem 5 – Texto Aluno 4

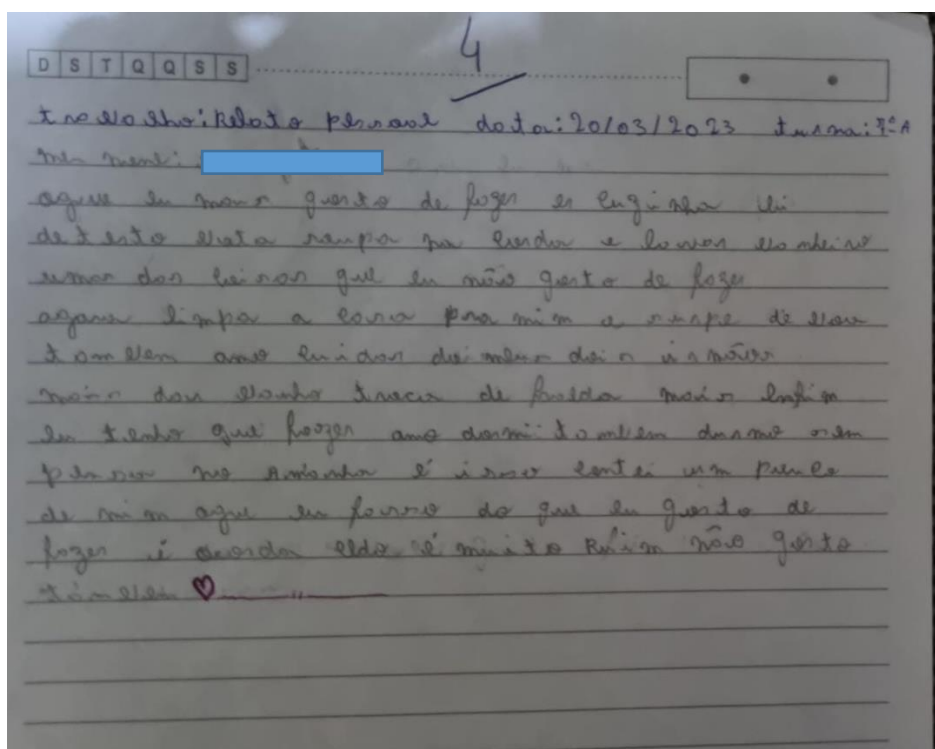




Imagem 6 – Texto Aluno 5

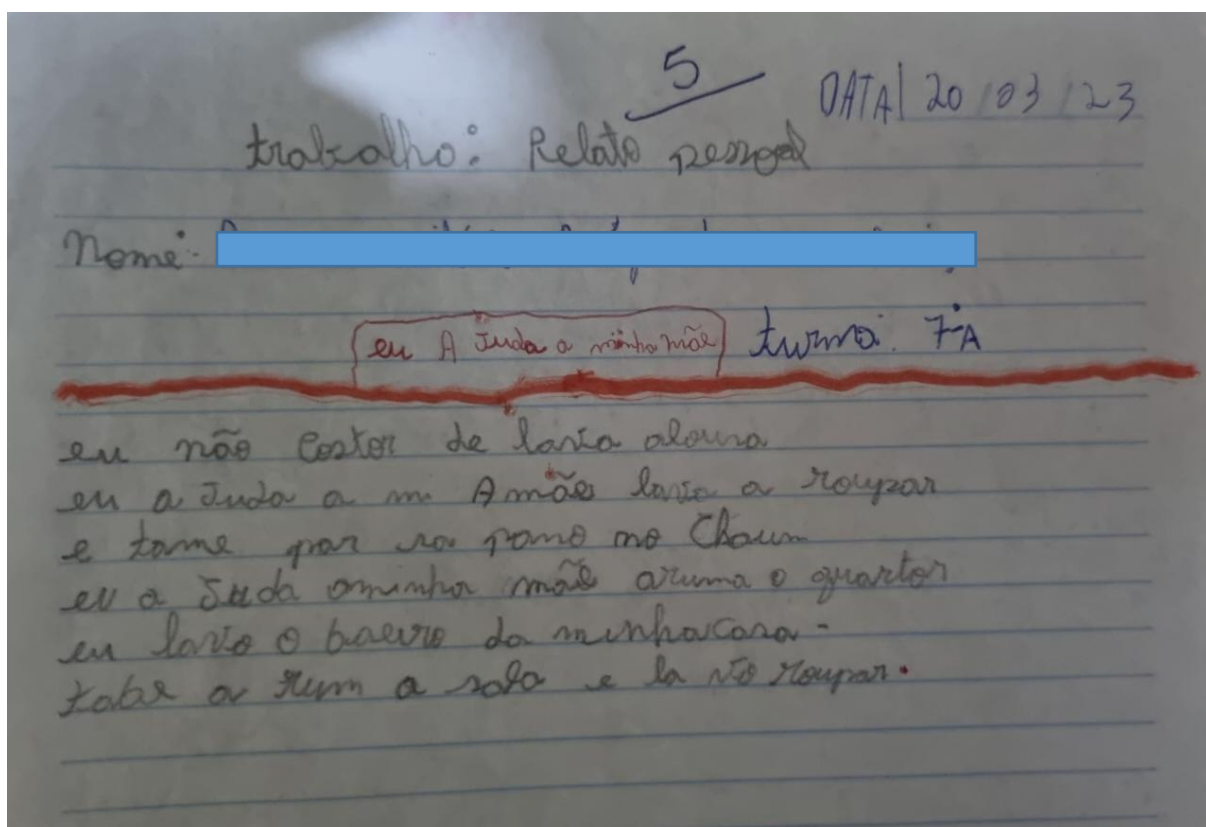


Imagem 7 – Texto Aluno 6

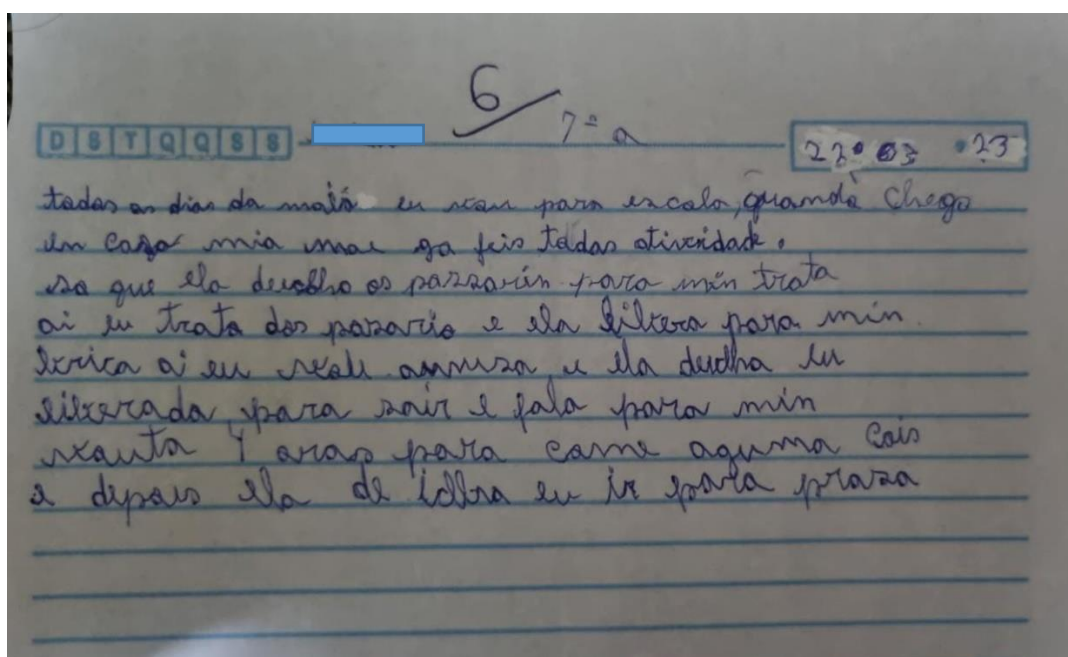


Imagem 8 – Texto Aluno 7

TRABALHO: Relato Pessoal      Data: 20/03/2023      Turma: 7ªA

MEU RELATO PESSOAL

Meu nome é [REDACTED], tenho 12 anos e nasci no dia 14/03/2023.

Eu acordo às 5:40 todos os dias, para ir pra escola estudar e conversar com os meus amigos e estudo na 7ª aula.

Quando chego da escola sempre arrumo a casa para ajudar a minha que trabalha e dia inteira arrumo a cozinha quando chego, a tarde vou a casa e passo tempo e a noite arrumo o meu quarto e faço os deveres da escola. As vezes também vou na rua pra minha mãe, na maioria das vezes no mercado ou na farmácia e nos finais de semana ajuda minha mãe a fazer comida.

Eu não lavo também e nem lavo roupa, porque minha mãe diz que eu não preciso fazer isso.

É isso que eu faço no dia a dia, e acho que todos deveriam ajudar a sua mãe em casa, isso faz diferença pra ela!

Imagem 9 – Texto Aluno 8

8 /

Deveres de casa

Meu nome é [REDACTED] todos os dias eu chego da Escola e nele ~~ajudo~~ ~~me~~ ~~ajudo~~ minha mãe nos deveres de casa

Eu lavo a louça as vezes eu passo um tempo na pia, lavo o banheiro no banheiro e depois arrumo meu quarto e as vezes lavo o carro de meu pai.

todos nos deveres fazer os Deveres de casa não importa qual seja

Imagem 10 – Texto Aluno 9

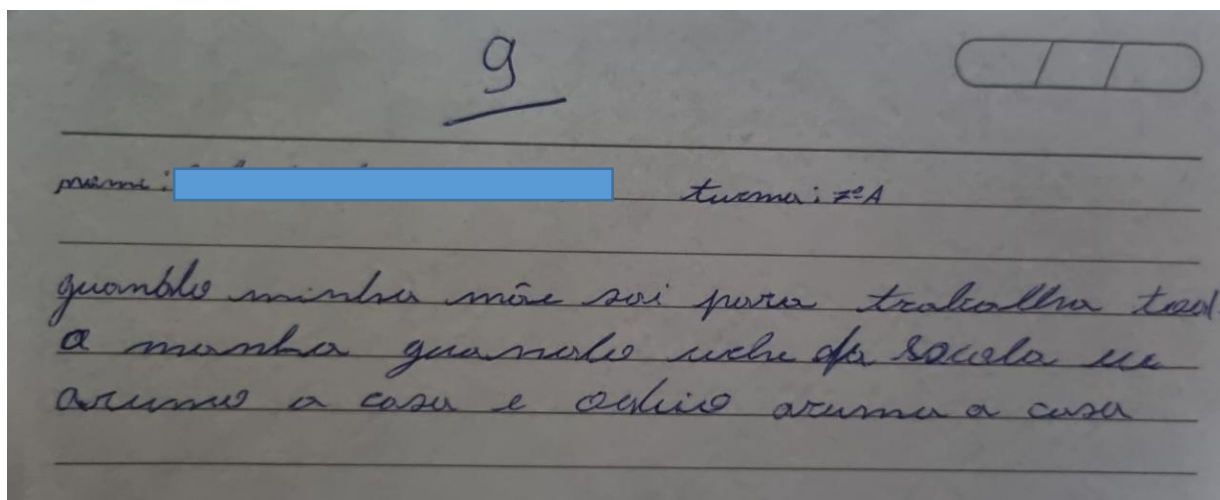


Imagem 11 – Texto Aluno 11

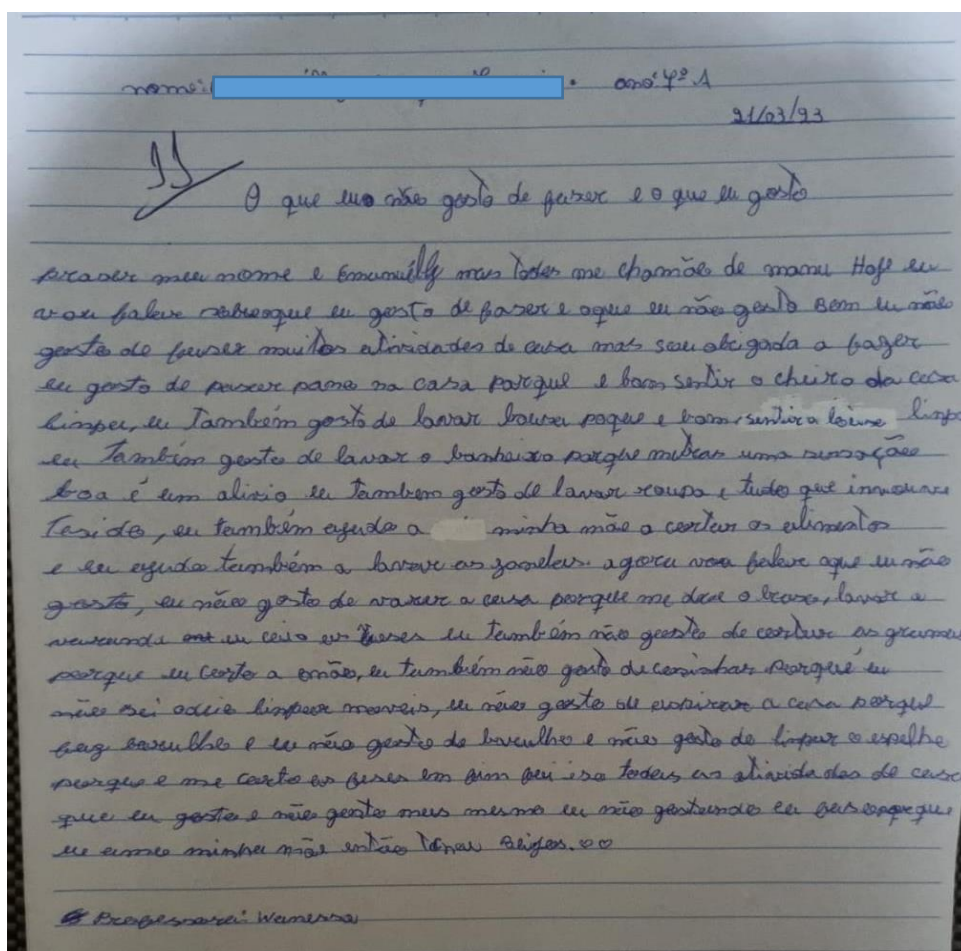


Imagem 12 – Texto Aluno 14

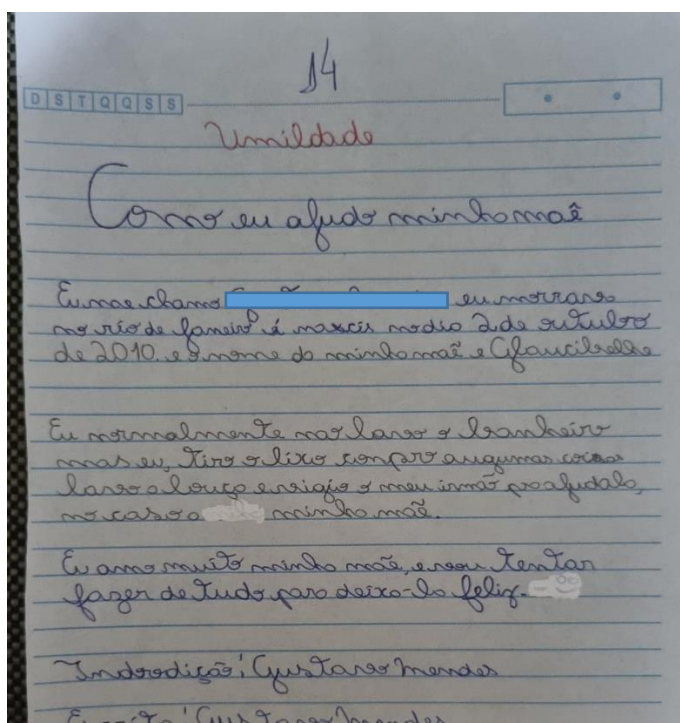


Imagem 13 – Texto Aluno 17

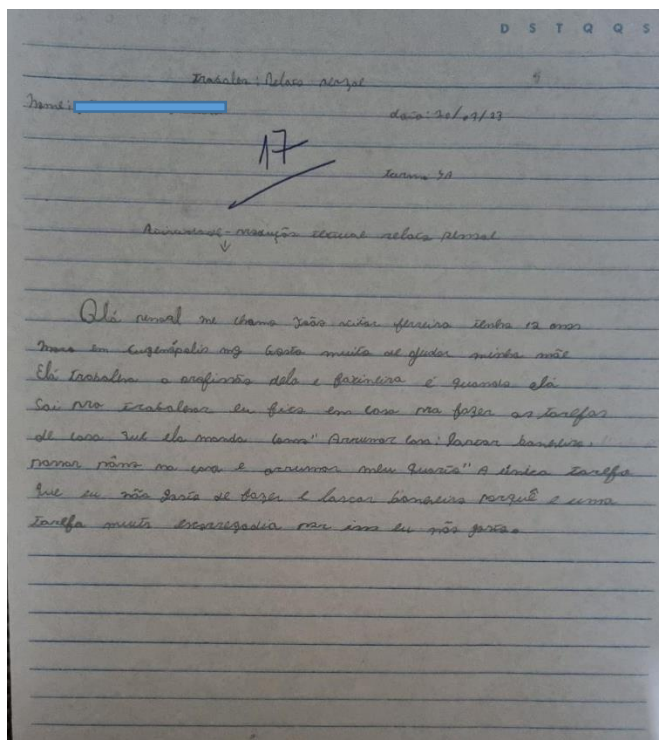


Imagem 14 – Texto Aluno 18

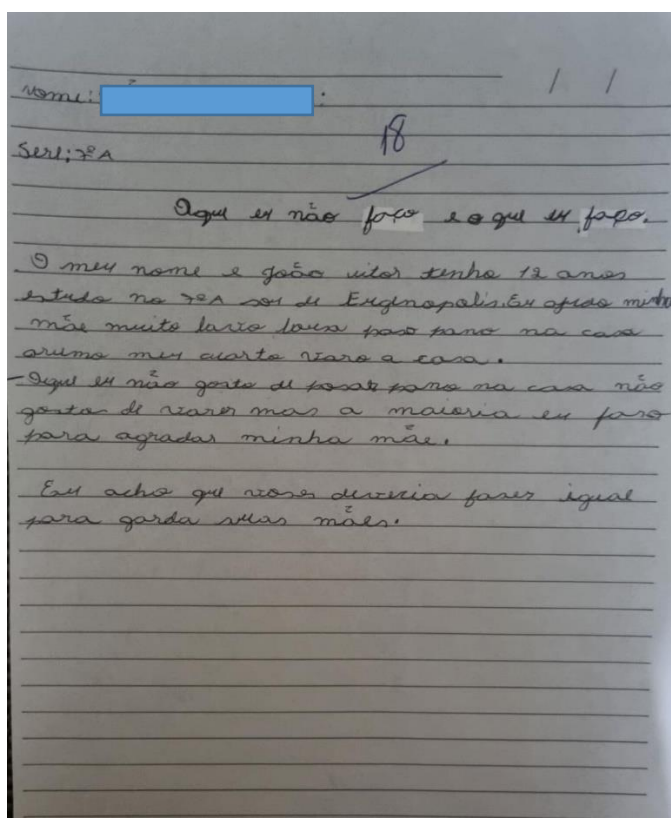


Imagem 15 – Texto Aluno 19

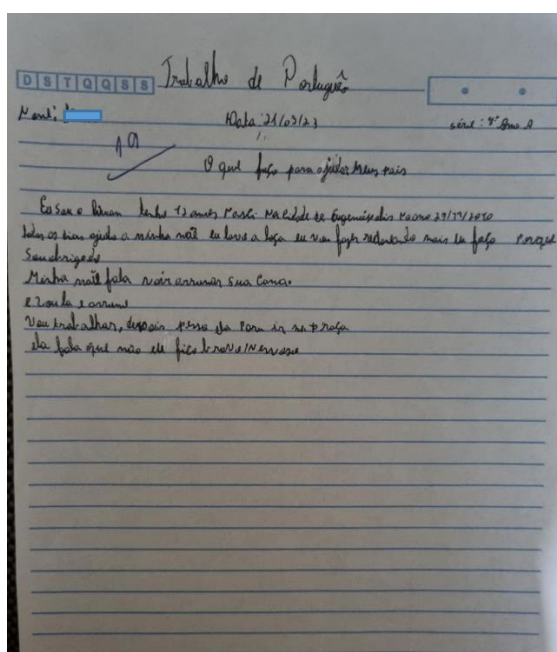


Imagem 16 – Texto Aluno 20

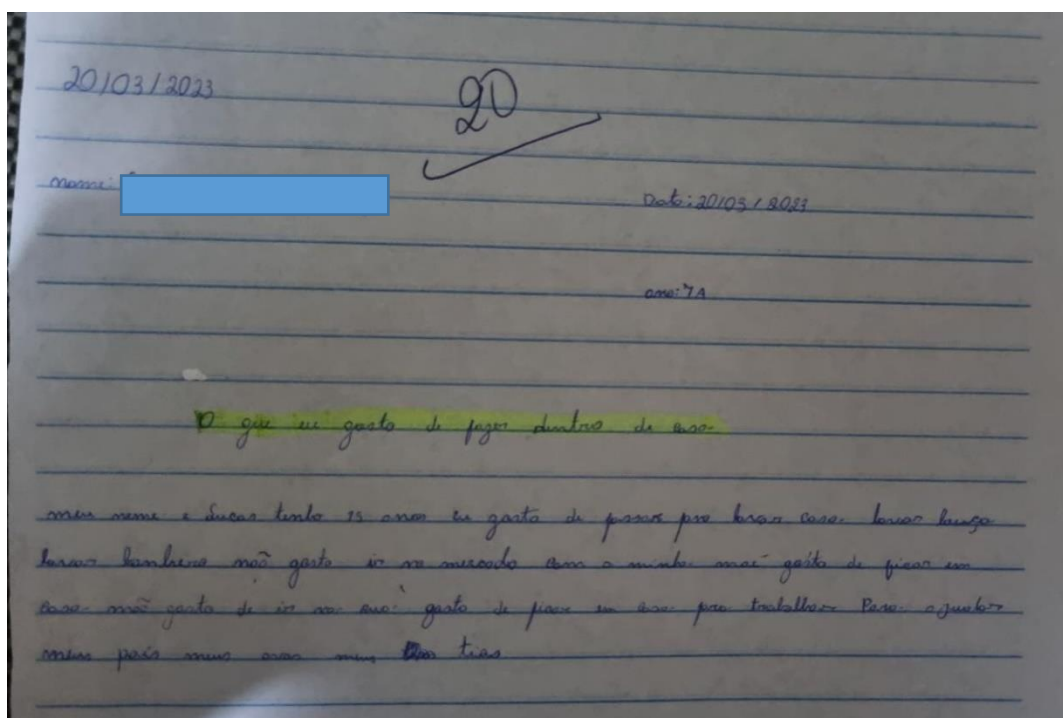


Imagem 17 – Texto Aluno 21

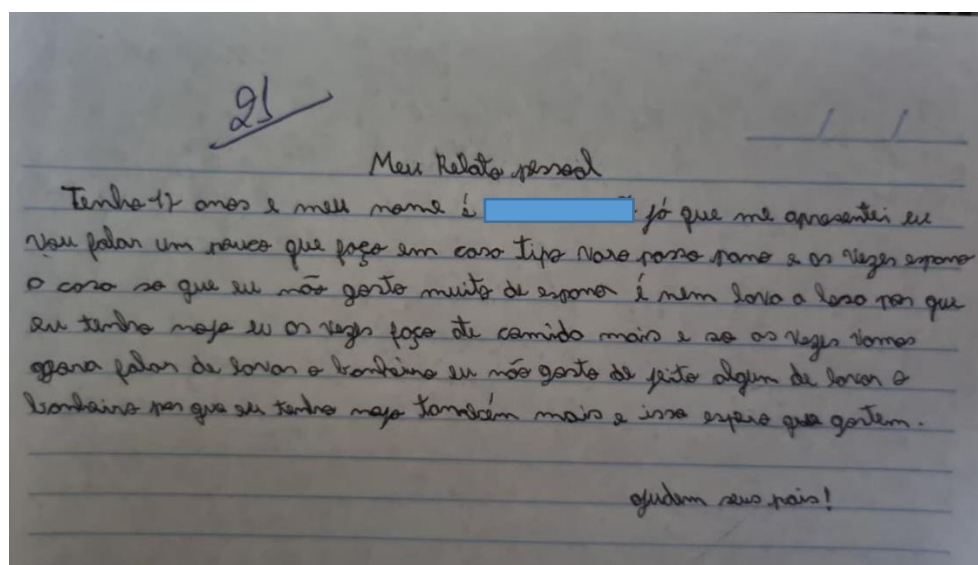


Imagem 18 – Texto Aluno 22

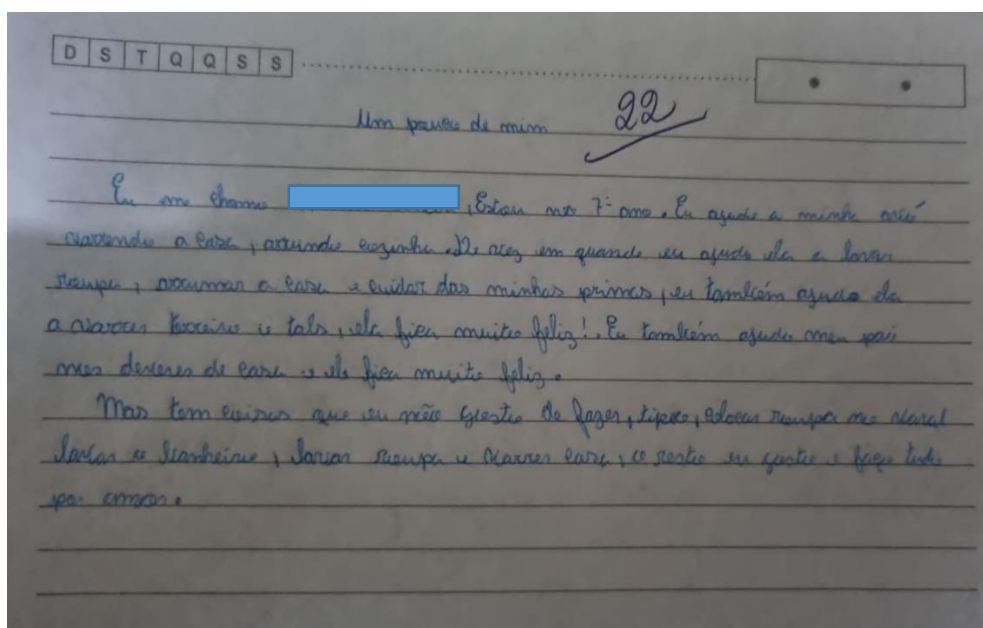


Imagem 19 – Texto Aluno 23

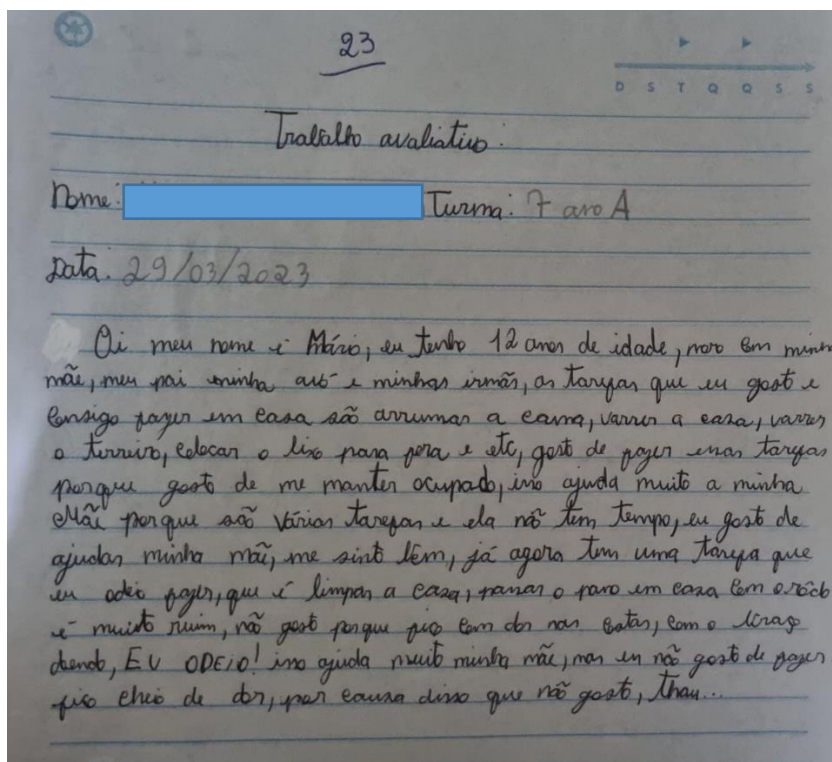


Imagem 20 – Texto Aluno 25

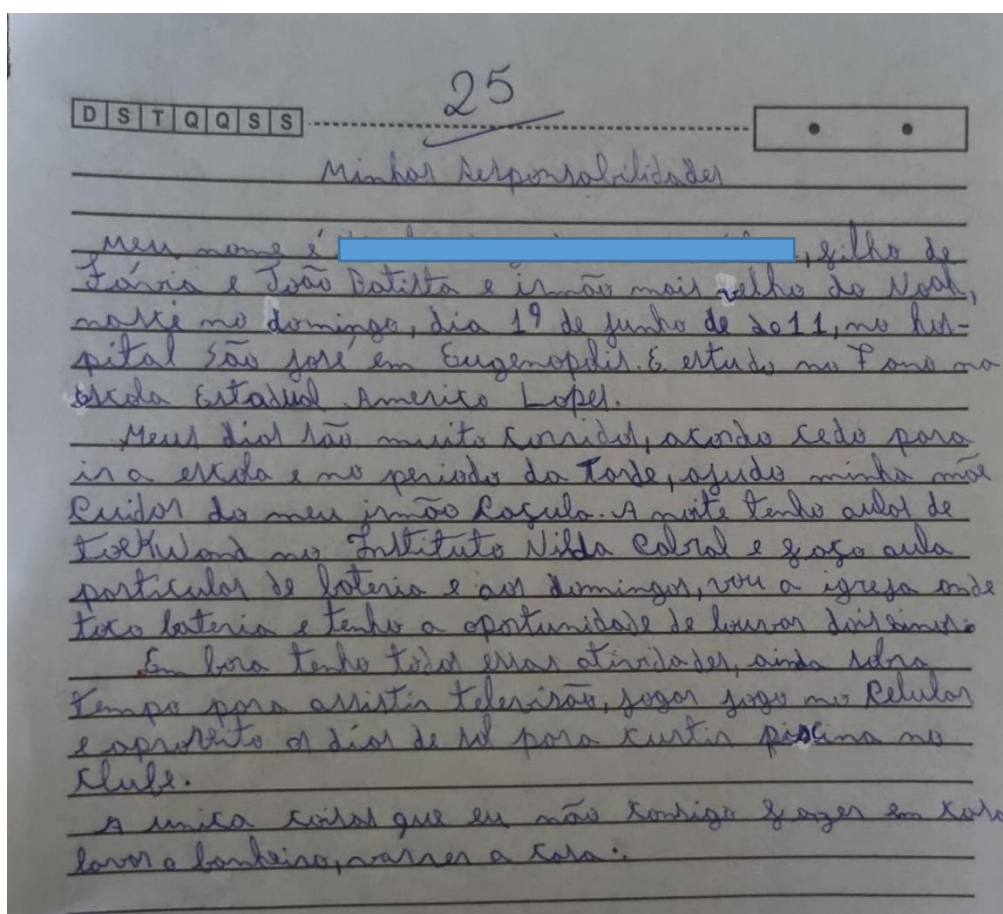


Imagem 21 – Texto Aluno 26

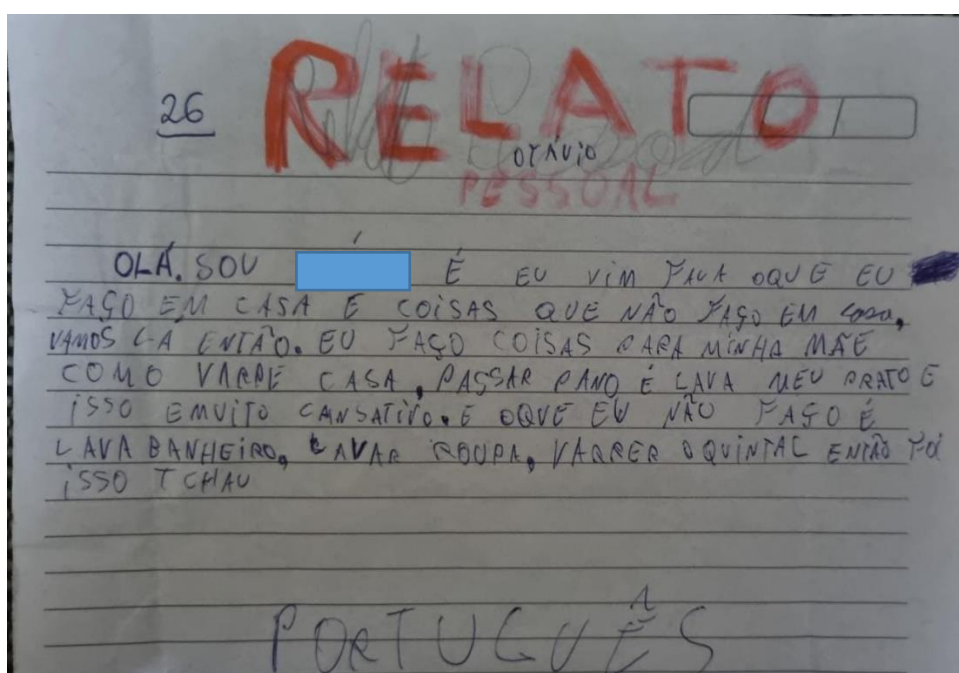




Imagem 22 – Texto Aluno 27

27

Eu me chamo [REDACTED] tenho 11 anos e estou no  
 Estado Estadual americano. Gosto de ajudar os meus pais e  
 ajudar de casa. Adoro ler e a minha mãe não gosta  
 muito de ler e também gosto muito de ler. Sou muito  
 muito casa e lavo a roupa e também gosto de ler.  
 data: 22/03/23 nome: paulina nascimento: vello turma: 7ª

Imagem 23 – Texto Aluno 28

D S T Q Q S S

NO ME [REDACTED]  
 DATA: 22/03/2023 PAIS: BRASIL  
 TURMA: 7ª ANO ESTADO: MINAS GERAIS

28 O QUE EU FAÇO E NÃO FAÇO

EU FAÇO POR EXEMPLO COMO ENCHER  
 GARRAFINHAS VIRAR ROUPAS BEGAR AS ROUPAS  
 NO VARAL AGUAR AS PLANTAS VER TV DO  
 O REMEDIO PARA O MEU VO.  
 NÃO LAVO A ROUPA PRATOS BANHEIRO NÃO  
 LIMO ESTANTES E CASA E NÃO FAÇO  
 COMIDA E NÃO DO COMIDA PARA OS  
 CACHORROS.

Imagem 24 – Texto Aluno 29

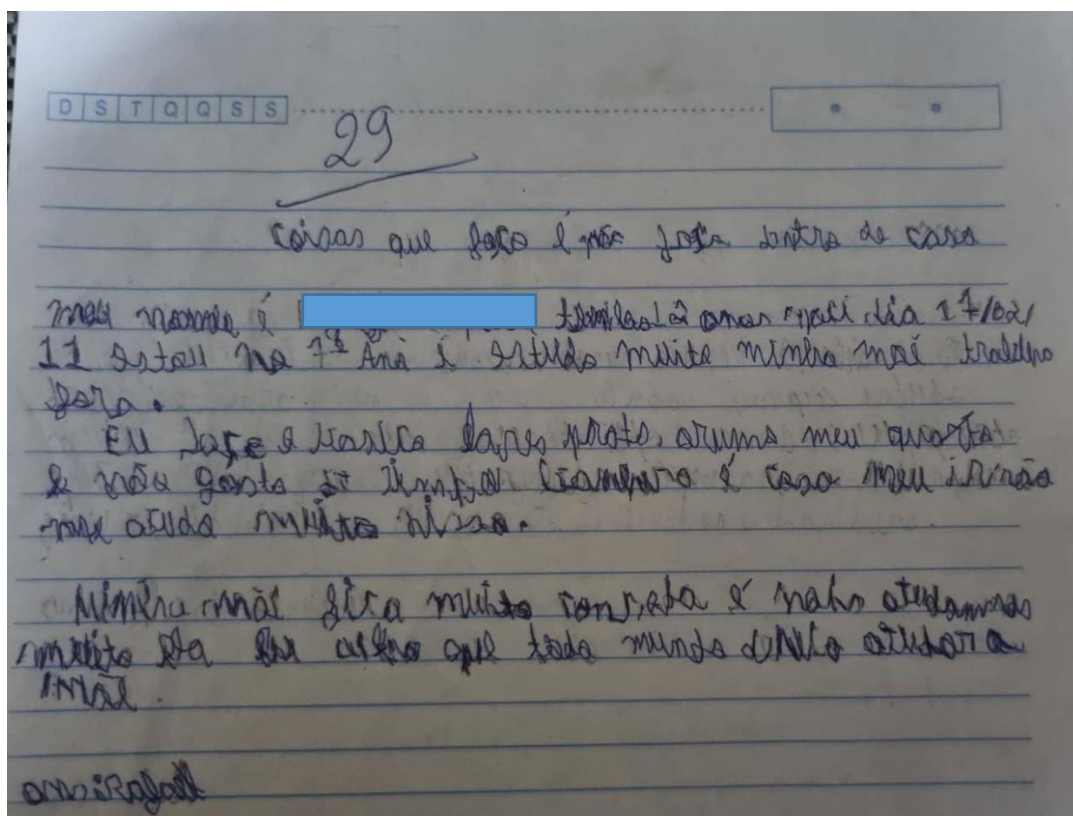


Imagem 25 – Texto Aluno 31

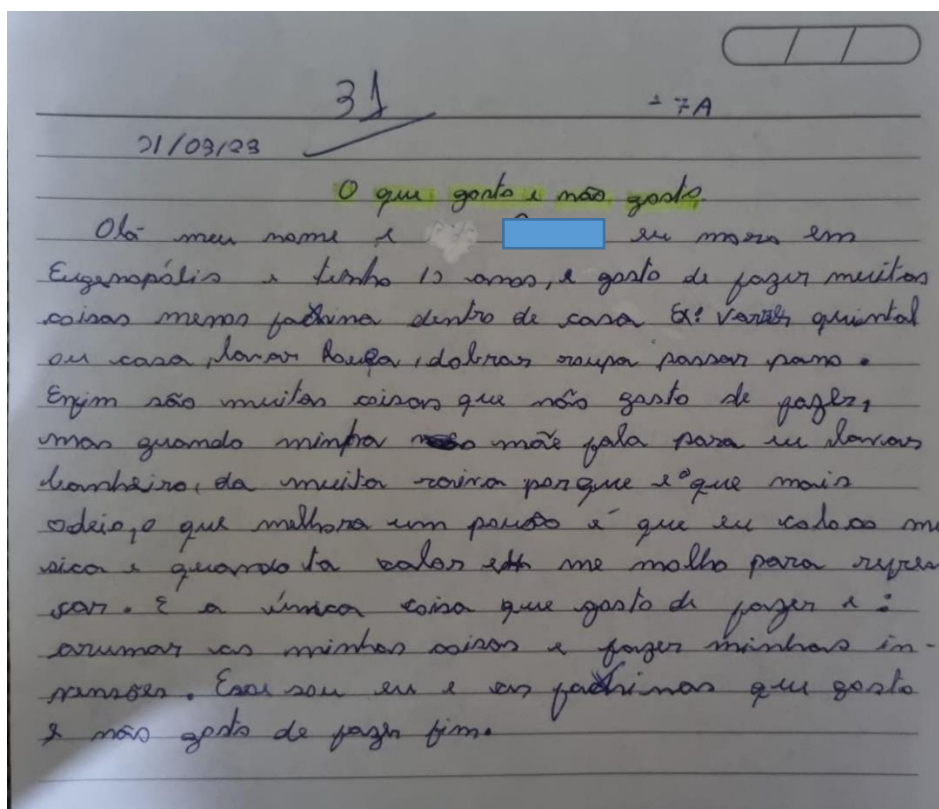


Imagem 26 – Texto Aluno 32

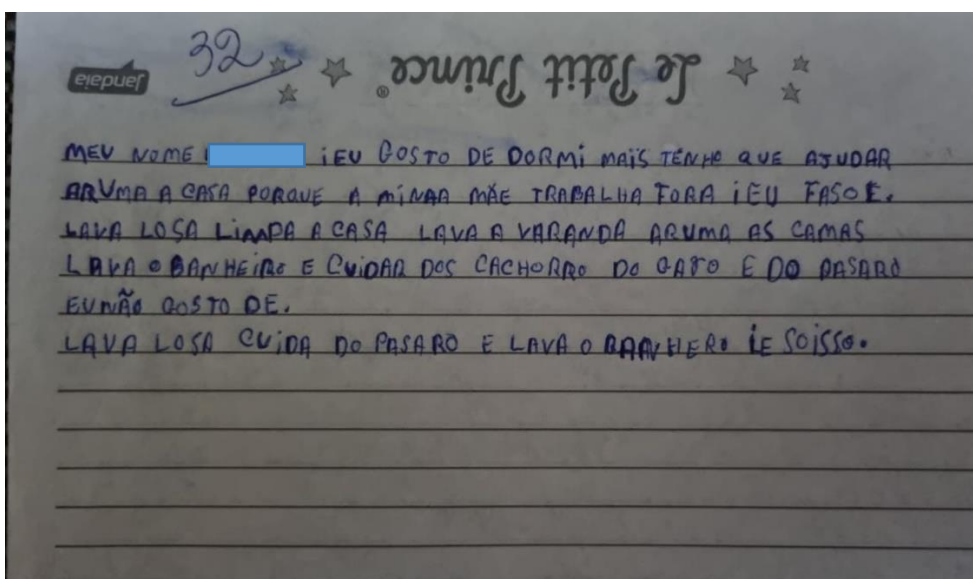


Imagem 27 – Texto Aluno 33

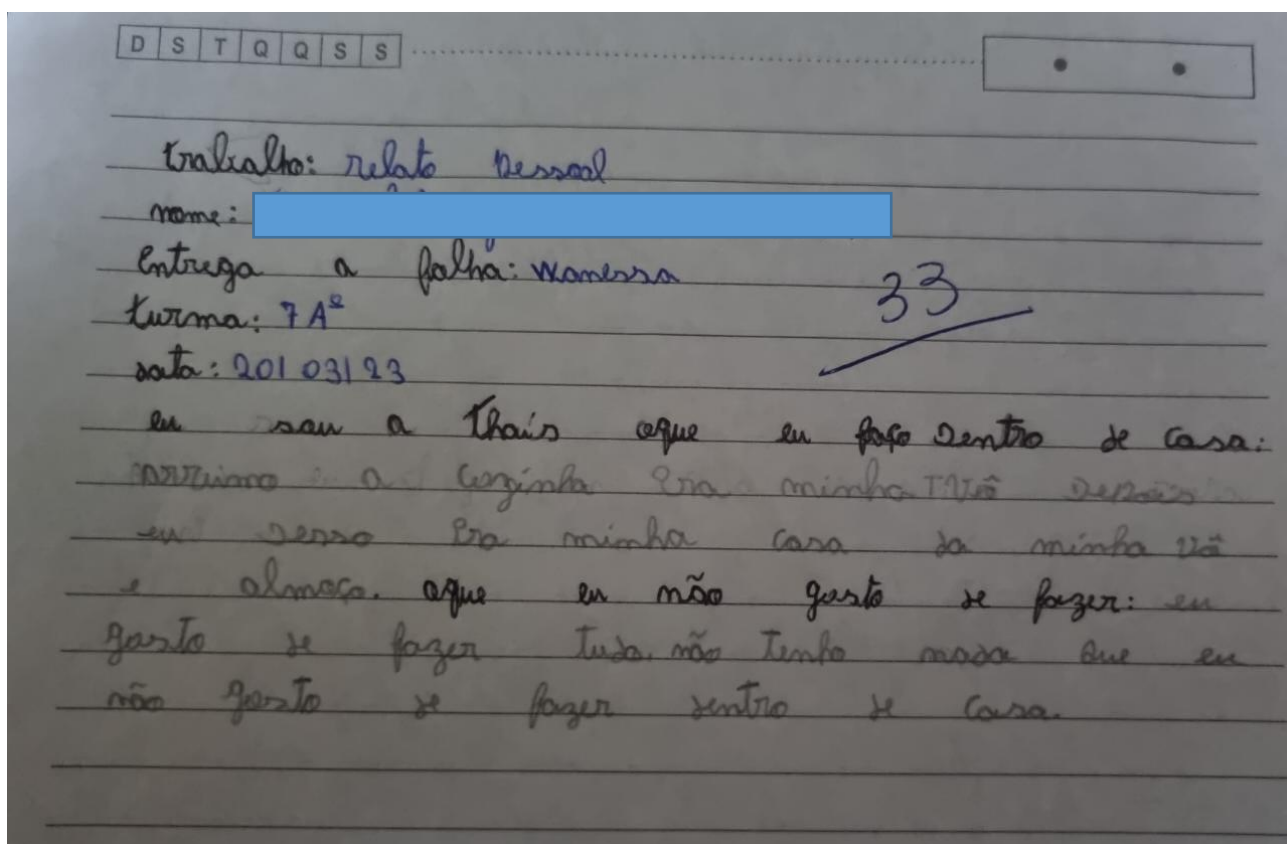




Imagem 30 – Texto Aluno 37

trabalho: relato pessoal  
nome: [REDACTED] data: 20/03 turma: 7  
DA EU SOU O WEVERTON  
TENHO 13 ANOS  
ESTOU NO 7º ANO  
E NA MINHA CASA  
EU AJUDO NAS TAREFAS  
DE CASA É O QUE EU MAIS GOSTO DE FAZER  
É ARRUMAR CASA PASSAR LIMPAR MEU QUARTO  
LIMPAR COZINHA FAÇO QUALQUER COISA QUE MEU PAIS MANDA  
LAVO O CARRO E A MOTO DO MEU PAI  
É O QUE EU NAO GOSTO DE FAZER E LAVAR LOUÇA

37

## ANEXO 2 – Propagandas para devolução do livro didático

### Imagem 1 – Conhecendo o Gênero textual e análise do texto

Vamos fazer uma análise dos textos:

- 1) Qual é o objetivo dos textos apresentados?
- 2) Vocês sabem me dizer qual o gênero textual lido?
- 3) Nos dois textos temos a linguagem verbal e não verbal. Como essas duas linguagens se relacionam, elas se complementam de alguma forma?
- 4) Qual a temática em comum nos dois textos?
- 5) Quais as estratégias usadas para convencer o leitor do que se pretende?

[http://portal.mec.gov.br/indicadores/campanha\\_livro\\_didatico.pdf](http://portal.mec.gov.br/indicadores/campanha_livro_didatico.pdf)

<https://araccho Cardoso.se.gov.br/2021/02/01/rede-municipal-inicio-campanha-para-devolucao-de-livros-didaticos-pas-escolas/>

### Imagem 2 – Proposta de atividade

#### Campanha para devolução do Livro Didático

A nossa escola está promovendo uma campanha para a devolução do Livro Didático. Como é de conhecimento de todos, muitos alunos estão sem o livro, porque não houve a devolução de todos no fim do ano passado. Os livros são muito importantes para a aprendizagem e a leitura de textos, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

Agora é a sua vez de colaborar com a campanha. Vamos dividir a turma em duplas. Cada dupla fará uma propaganda criativa, pedindo que os alunos que ainda não devolveram, entreguem o livro na escola. Informe sobre a importância dessa devolução e sobre o fato de que não podemos perder tempo. Essa propaganda será compartilhada com a comunidade escolar. Planejem o texto em um rascunho. Posteriormente, vocês poderão usar recursos tecnológicos para compor o texto final.

**Lembrem-se de que:**

- A devolução poderá ser feita na biblioteca da escola no horário de 7h a 11h25 min, 12h30min a 16h55min e 18h50min a 22h25min.
- O prazo final para a entrega dos livros será no dia 15 de abril de 2023.

Capriche no seu anúncio, ele será publicado no mural e nas redes sociais da escola.

Imagem 3 – Propaganda 1

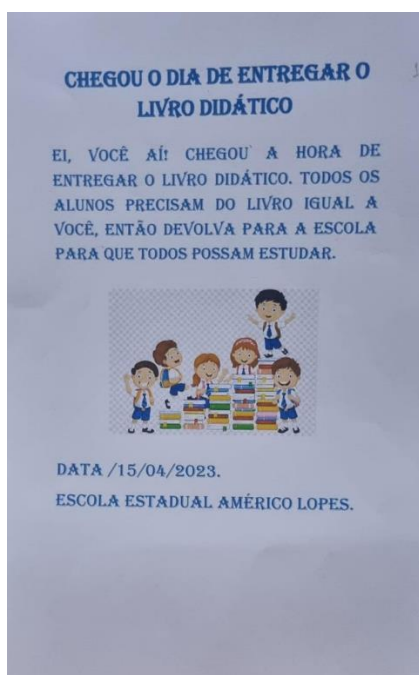


Imagem 4 – Propaganda 2

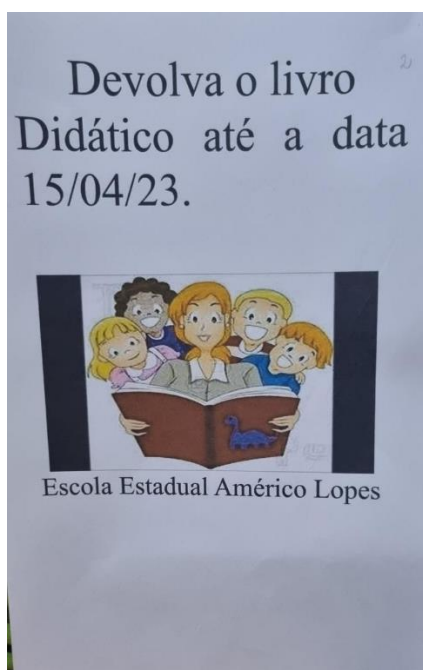


Imagem 5 – Propaganda 3

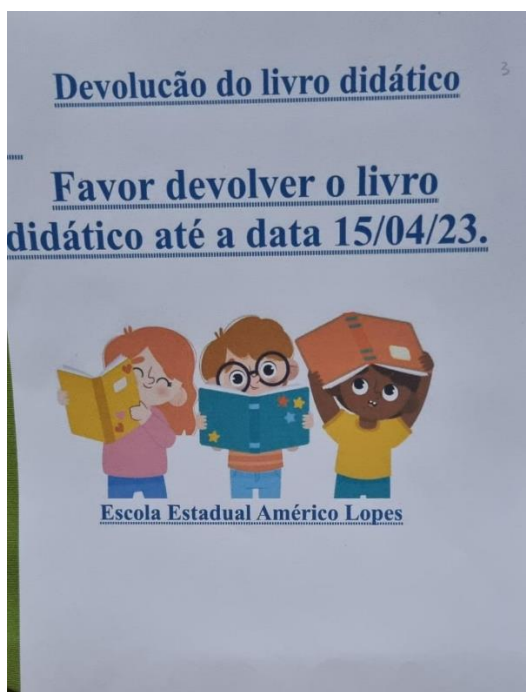


Imagem 6 – Propaganda 4

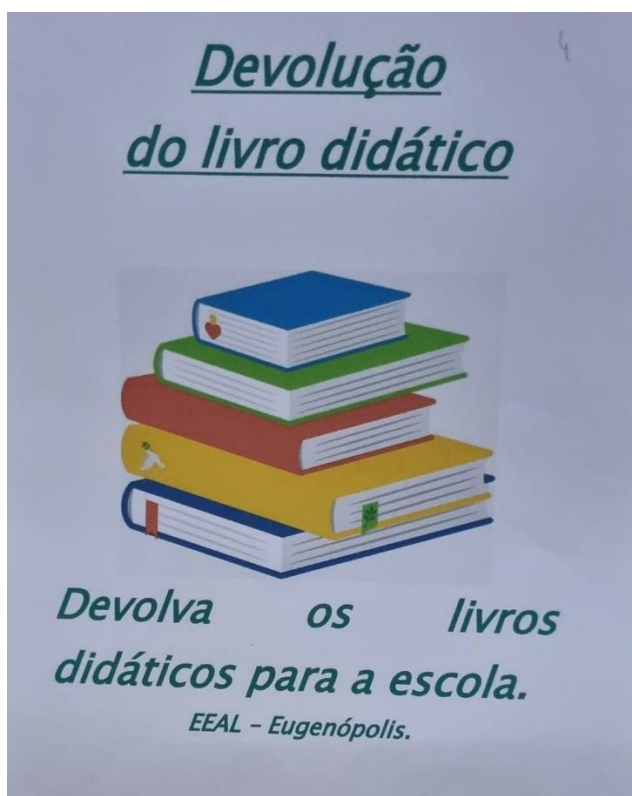




Imagem 7 – Propaganda 5

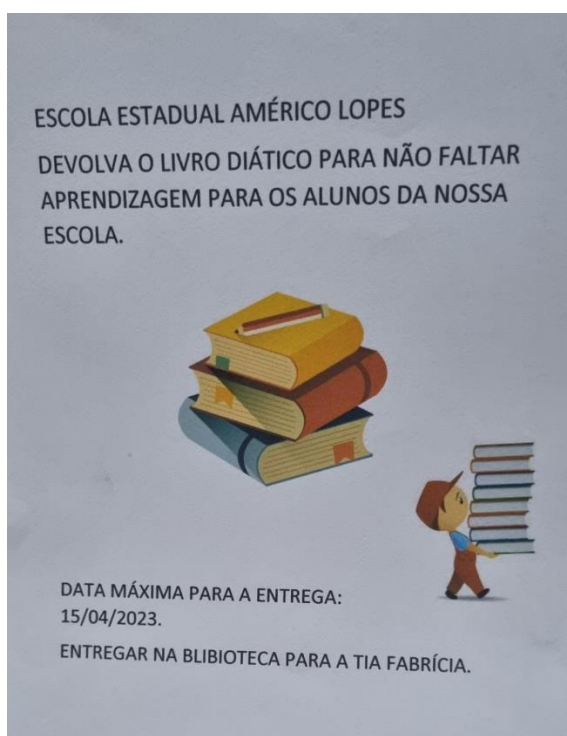


Imagem 8 – Propaganda 6

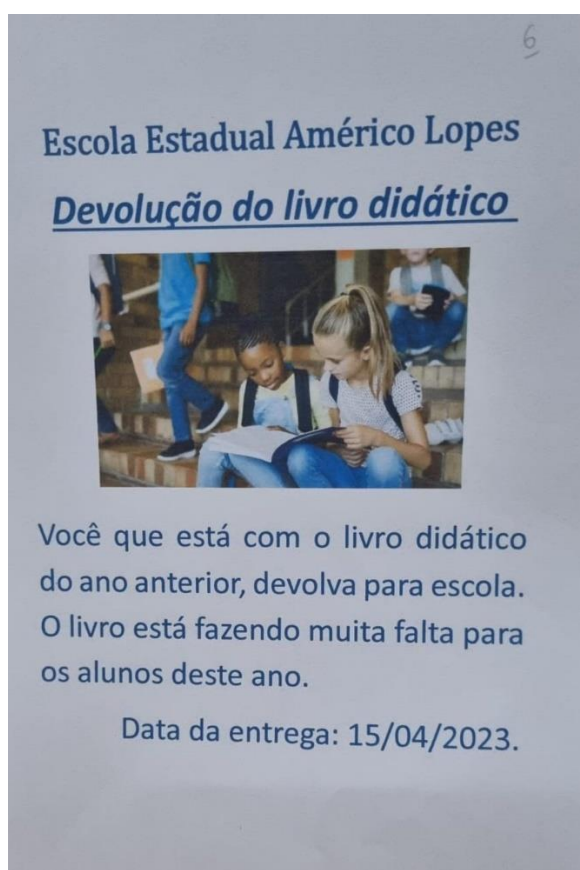
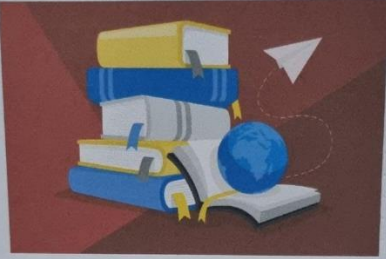


Imagem 9 – Propaganda 7

7

**Devolva o livro didático!**



**Existem outros alunos que precisam do livro!**


**Se você devolver, vai ajudar outros estudantes.**

**Não deixe para última hora, o prazo final é até 15/04/2023.**

Imagem 10 – Propaganda 8

8

**DEVOLUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**



Todos têm que devolver o livro didático para que não falte para outras pessoas.

Procure em casa para ver se tem o livro didático do ano passado e devolva o livro para escola.

**DATA DE DEVOLUÇÃO: 15/04/2023**


**E.E.A.L.**

Imagem 11 – Propaganda 9

9

**Devolução do Livro didático**

(Devolução até o dia 15 de Abril)



\*Se todo mundo devolver, não vai faltar para ninguém... passe o seu conhecimento adiante!

\*O livro não pode ficar em casa, ele faz falta para outros estudantes.

**Entregue o livro didático!**


ESCOLA ESTADUAL AMÉRICO LOPES.

Imagem 12 – Propaganda 10

DEVOLUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO 10

FAVOR DEVOLVER O LIVRO DIDÁTICO PARA PASSAR CONHECIMENTO PARA O SEU PRÓXIMO.

ESCOLA ESTADUAL AMÉRICO LOPES.



Não deixe o livro do ano passado parado em sua casa!

Devolva até o dia

15/04/2023.

Imagem 13 – Propaganda 11

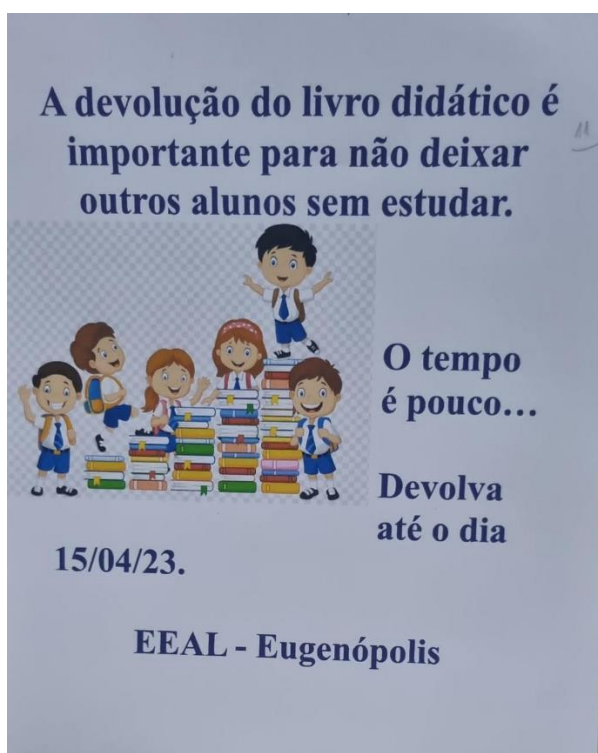


Imagem 14 – Propaganda 12



Imagem 15 – Propaganda 13

