

Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico- metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino

*Linguistic Analysis as a
substitute to teaching
grammar? Theoretical-
methodological
misunderstandings and
articulation possibilities of
teaching axes*

Camilla Maria Martins DUTRA (UEPB)
camilladutramartins@gmail.com

Laura Dourado Loula RÉGIS (UFCG)
douradoloula@gmail.com

DUTRA, Camilla Maria Martins;
RÉGIS, Laura Dourado Loula. Análise
linguística em substituição ao ensino
de gramática? Incompreensões
teórico-metodológicas e possibilidades
de articulação dos eixos de ensino.
Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p.
534-551, ago./dez. 2017.

Resumo: As incompreensões teórico-metodológicas e as dificuldades de transposição didática da proposta da Análise Linguística, reveladas nas ações de linguagem dos professores de língua portuguesa, justificam a relevância deste trabalho, cujo objetivo reside em empreender uma reflexão mais aprofundada da Análise Linguística, bem como apresentar uma proposta de atividade de leitura e Análise Linguística. Teoricamente fundamentados Geraldi (1984,1997), Franchi (1977), Mendonça (2006), Perfeito (2005), apresentamos uma proposta de atividade de leitura e Análise Linguística, de nossa própria autoria. Os resultados apontam a possibilidade de integrar os eixos *uso* – *leitura* – e *reflexão* – *análise linguística* –, a partir de exemplares do gênero textual anúncio publicitário e da exploração dos recursos linguísticos, linguístico-discursivos, icônicos, de textualidade e da argumentação, em uma única atividade. Desse modo, acreditamos que este trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre os possíveis entraves à operacionalização da prática de análise linguística e, conseqüentemente, para uma rediscussão da implementação efetiva da proposta em sala de aula.

Palavras-chave: Incompreensões teórico-metodológicas. Análise Linguística. Transposição didática.

Abstract: Theoretical-methodological misunderstandings, and difficulties in the didactic transposition of the Linguistic Analysis application, revealed by the language actions of Portuguese language teachers, justify the relevance of this work, which aims to propose a deeper reflection about Linguistic Analysis, as well as to present a reading and Linguistic Analysis assignment proposition. Theoretically based on Geraldí (1984,1997), Franchi (1977), Mendonça (2006), and Perfeito (2005), we present a reading and Linguistic Analysis assignment proposition of our own. Results indicate the possibility of integrating the *usage* – reading – and *reflection* – linguistic analysis – axes, using samples of the advertising text genre and exploring linguistic, linguistic-discursive, iconic, textual, and argumentation resources in a single assignment. This way, we believe this work can contribute to the reflection about possible obstacles to the linguistic analysis practice operationalization, and, thus, to further discuss the effective implementation of the proposition in the classroom.

Keywords: Theoretical-methodological misunderstandings. Linguistic Analysis. Didactic Transposition.

Introdução

O que é análise linguística¹ (doravante AL)? A AL exclui o trabalho com as categorias da gramática normativa? Ou, mais do que isso, a proposta da AL constitui uma alternativa de substituição ao ensino de gramática em sala de aula?

A pertinência desses questionamentos se justifica por desalinhamentos nas ações de linguagem dos professores. Resultados da pesquisa empreendida por Dutra (2015), por exemplo, acerca da percepção que 21 professores de Campina Grande têm sobre a prática de AL, apontam quatro concepções distintas: AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma; AL como estudo da estrutura da língua, ampliando a noção de estrutura e associando aos aspectos de textualidade; AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais; e AL como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática.

Tais resultados nos direcionam, automaticamente, para indagações anteriores, de ordem teórico-metodológica, tais como: Houve de fato uma apreensão do conceito de AL por parte dos professores? Há conflitos entre a concepção de gramática adotada e a prática de AL? Os professores de língua portuguesa praticam a AL em sala de aula? Se não praticam, quais seriam os impedimentos para isso?

¹ Embora Bezerra e Reinaldo (2013) esclareçam que, antes dos anos 2000, a análise linguística poderia ser utilizada em correspondência à descrição linguística, adotamos para este trabalho a acepção amplamente difundida a partir dos anos 2000: análise linguística como alternativa metodológica de ensino. Nessa perspectiva, a análise linguística tem a função tanto de caracterizar o gênero textual como de constituir-se como ferramenta para o ensino de língua.

Os resultados apresentados por Dutra (2015) podem ser representativos dos professores de língua portuguesa de modo mais amplo: os dados dos 21 professores-participantes, todos egressos do Curso de Licenciatura em Letras, entre o período de 1996 a 2013, e com experiência profissional no Ensino Fundamental e Médio, revelaram que: a) os professores demonstram desconhecimento em relação ao conceito e à metodologia da AL; b) embora os professores afirmem realizar a prática da AL, a quase totalidade adota uma concepção de gramática como norma, o que constitui um conflito teórico; c) o principal impedimento para a prática da AL é a predominância da perspectiva de AL como sinônimo de norma, de reconhecimento de regras gramaticais (gramática normativa); d) conseqüentemente, a falta de apropriação teórico-metodológica implica na não realização da AL em sala de aula.

Ademais, compreendemos que exista um outro complicador não diagnosticado na pesquisa de Dutra (2015): o professor que se apropriou teórico-metodologicamente da AL de forma satisfatória, que não apresenta desalinhamentos nem conflitos em suas ações de linguagem é capaz de realizar a transposição didática da AL? Nossa trajetória de pesquisadoras (LOULA, 2007, 2016) e de professoras com mais de 10 anos de docência nos diversos níveis de ensino, nos concedeu a oportunidade de ouvir relatos angustiados de professores que se apropriaram teórico-metodologicamente da AL, mas, infelizmente, não conseguem explorar nem, muito menos, elaborar atividades tipicamente de AL.

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo aprofundar a reflexão acerca da proposta teórico-metodológica da AL, bem como apresentar uma proposta de atividade de leitura e AL, de nossa própria autoria.

Para tanto, apresentamos uma breve resenha da proposta da prática de AL, num resgate histórico até o momento atual. Na sequência, tecemos considerações acerca do gênero textual anúncio publicitário, em virtude de ser esse o gênero contemplado na proposta de atividade e, na sequência procedemos à apresentação da atividade de AL propriamente dita. Por fim, apresentamos as considerações finais desse trabalho.

Práticas de AL

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram realizados acerca do ensino de língua portuguesa, com o intuito de articular a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento

da língua. Tais estudos, na intenção de ampliar os letramentos dos alunos, propõem a prática de AL, cuja ênfase recai sobre a reflexão do uso e funcionamento da língua.

Dentre os autores que discutem essa proposta, destaca-se João Wanderley Geraldi. Em seu livro “O texto na sala de aula” (1984), o autor propõe uma nova prática pedagógica, a partir da qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) prática da leitura de textos; b) prática da produção de textos; c) prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p.77).

Geraldi argumenta que, no ambiente escolar, institui-se uma atividade linguística artificial que dificulta o ensino de língua portuguesa (1984, p.78) e acrescenta que, nesse contexto, não se faz AL, ao invés disso, aplicam-se a dados análises pré-existentes. Nessa perspectiva, para o autor, os professores simulam a prática científica da AL.

Como alternativa a essa artificialidade do ensino, Geraldi (1984) apresenta a proposta de integração da AL às práticas de leitura e produção textual, nas aulas de português. Em outras palavras, o autor propõe práticas do uso efetivo da língua transferidas para as atividades de leitura, produção textual e AL.

À época, quando o termo foi cunhado por Geraldi (1984), a AL objetivava o domínio da norma culta e, conseqüentemente, dos postulados da gramática normativa, pois a preocupação se restringia a observar aspectos como a coesão, coerência, morfologia e sintaxe do texto do aluno. Ou seja, a partir do erro do aluno, seria possível analisar as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, melhorar seu texto (reescrita), a fim de desenvolver a capacidade de se comunicar adequadamente, o que equivaleria a saber usar a variedade culta da língua. Nessa perspectiva, o texto do aluno se constituiria como repositório de dados (“erros”), que serviriam de base para o desenvolvimento da prática de AL,

Levando em conta uma certa categorização de problemas, que, emergindo em textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próximos da assim chamada língua culta (GERALDI, 1997, p.193).

Numa reconfiguração e ampliação da noção de AL, em “Portos de Passagem”, Geraldi (1997) propõe um modelo de AL que, diferentemente de 1984, quando ainda se pautava na gramática normativa, apropria-se das contribuições da linguística textual e da semântica do texto. Nessa obra, percebe-se uma inovação, uma vez que a AL ganha contornos de proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa, a partir de dois movimentos fundamentais: a *epilinguagem*, correspondente à reflexão sobre os usos linguísticos, e a *metalinguagem*, associada às definições e categorizações dos recursos linguísticos. O autor considera que as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e, assim, “toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises linguísticas’, tão importantes quanto outras mais pontuais” (GERALDI, 1997, p.190). Diante disso, o autor (1997, p.190) defende que as atividades epilinguísticas antecedam as atividades metalinguísticas, no processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Há na proposta de Geraldi uma clara referência às ideias de Franchi (1977), quando considera o contexto e não mais a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos e defende a importância das reflexões epilinguísticas para o ensino. Para Franchi (1977, p.13), “é com recurso à noção de contexto da situação que se pode definir a frase como unidade mínima dos discursos: uma expressão qualquer, fora da situação ou desconsiderada independente do seu contexto, não possui significação alguma”. O autor ainda acrescenta que “a atividade linguística supõe ela mesma esse retorno sobre si mesma, uma progressiva atividade epilinguística” (1977, p.32). Desse modo, a atividade epilinguística deve ser priorizada no lugar da atividade metalinguística.

A proposição das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, retomada de Franchi (1977) e propagada por Geraldi, repercutiu em vários outros autores. Mendonça (2006), corroborando Geraldi, sugere a prática de AL numa perspectiva sociointeracionista, como ação complementar às práticas de leitura e produção de texto, tendo em vista a possibilidade de reflexão dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

A AL, portanto, desenvolve-se alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, com o intuito de contribuir para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia. Nas palavras de Mendonça (2006), a AL corresponde à

Parte de letramento escolar, constituindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p.208).

Nesse sentido, a AL pode ser apresentada como uma prática de reflexão acerca da organização textual, na qual o sujeito pode comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais como uso concreto da linguagem.

De modo semelhante e complementar, Perfeito (2005) caracteriza a AL como uma atividade reflexiva e, portanto, epilinguística, dos sujeitos-aprendizes no que tange à movimentação de recursos gramaticais, lexicais e textuais, referentes ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual. Todos esses processos são mediados pelo professor. Conforme aponta a autora,

A prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentido e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p.60).

A estudiosa (2005, p.61) acrescenta que a AL se dá no sentido de se observar, em um determinado gênero, o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicações circulação) no processo de construção de sentidos.

Bezerra e Reinaldo (2013), analisando as contribuições dos autores citados, afirmam que a AL é uma alternativa metodológica de ensino, ou seja, diz respeito a uma reflexão (epilinguística e metalinguística) que adiciona aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto, que vão além da substituição da frase para o texto, ocasionando mudanças mais amplas com contribuições das teorias do gênero.

A AL, enquanto alternativa metodológica, propõe, pois, que o ponto de partida seja o estudo das condições de produção do texto e das características específicas dos gêneros textuais. Para Bezerra e Reinaldo (2012),

com esse ponto de vista, a análise linguística circunscrita simplesmente à prescrição gramatical, enfatizando a palavra e a frase, cede espaço para o texto e se constitui um recurso para a reflexão sobre leitura, escrita e o próprio fenômeno linguístico. (p. 8)

Sendo assim, na perspectiva da AL, as questões de gramática, antes apresentadas em frases soltas, agora devem ser abordadas no âmbito do texto, e a preocupação dos professores precisa ir além da mera identificação/classificação dos elementos gramaticais em substantivo, verbo, advérbio, sujeito, predicado etc. O objetivo das aulas de língua portuguesa passa a ser, pois, o de proporcionar ao aluno atividades que desenvolvam uma reflexão sobre o uso da língua, materializado nos diversos gêneros textuais.

Diante dessas definições de AL, percebemos que os autores a compreendem como uma proposta que gera mudanças nas práticas escolares, no que diz respeito ao ensino de gramática nas aulas de português. Desse modo, a AL define-se por uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem, que permite ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação.

Em síntese, o conceito de AL, ao longo dos anos, evoluiu e se modificou. Em 1980, a AL estava ligada à higienização do texto do aluno, pois eram focados aspectos prescritivos com o intuito de os alunos dominarem a norma culta, e a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno. Já em 1997 a reflexão é focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno. Posteriormente, nos anos 2000, como afirmam Bezerra e Reinaldo (2013), a reflexão passa a se basear “na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua”.

Para que o trabalho com AL seja eficaz, é necessário que não só o aluno, mas também os professores possam refletir sobre a língua a partir do contexto de uso. E para que aprenda a refletir é necessário que haja um trabalho com textos, ou seja, o aluno precisa ler, interpretar, analisar textos de diferentes gêneros textuais, bem como analisar seus

próprios textos para que percebam como a língua está sendo utilizada naquele contexto de uso. Nessa proposta, o ensino de língua portuguesa através de frases isoladas não contribui para a reflexão sobre a língua, assim como também não haverá essa reflexão enquanto o texto for utilizado como pretexto para ensinar gramática.

O trabalho com gêneros textuais desempenha, portanto, um papel de extrema importância, uma vez que, a partir do contato com eles, o aluno pode ter um conhecimento de como utilizar os recursos linguísticos da melhor maneira, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores. Além do mais, os alunos poderão perceber que, diferentemente das classificações fechadas abordadas pela gramática tradicional, o trabalho com o gênero possibilita ao aluno uma reclassificação das palavras conforme o discurso esteja estruturado, isto é, de acordo com sua posição no contexto.

Entendemos que, para que o texto seja tomado como unidade de ensino, nas aulas de AL, é imprescindível considerá-lo nos eixos da leitura, da escrita e da fala, já que eles são concebidos de forma articulada. Mas como concretizar essa articulação?

Articulação possível entre leitura e análise linguística

A proposta de atividade de leitura e AL, analisada nesta seção, é constituída por três questões de múltipla escolha e é indicada para o Ensino Médio. Como a atividade contempla o gênero textual anúncio publicitário, procederemos a uma rápida caracterização desse gênero, seguida da reprodução da Atividade e das apreciações gerais e específicas de cada uma das três questões.

O gênero textual anúncio publicitário

O anúncio publicitário vincula-se à esfera publicitária e, como tal, tem por finalidade persuadir o leitor a consumir determinado produto ou serviço, podendo ser veiculado em diversas mídias, como a impressa – revistas, jornais, outdoors – ou a audiovisual – rádio, televisão e computador.

De forma bastante genérica, podemos dizer que os temas frequentemente abordados no anúncio publicitário correspondem aos itens e serviços anunciados (vestuário, alimentação, bebidas, esporte, higiene e lazer); como participantes das relações sociais figuram, na posição de locutor, as agências de publicidade, publicitários, diretor

de arte, redator, e, na posição de interlocutor, os leitores de jornais e revistas, espectadores de TV, ouvintes de rádio, usuários da Internet, passantes; quanto à estrutura, não há uma forma fixa, no entanto, quase sempre o anúncio publicitário, na forma impressa, apresenta título, às vezes seguido de um subtítulo, o corpo do texto, e a assinatura, marca ou logotipo de quem anuncia.

O anúncio publicitário apresenta um número significativo de características comuns aos gêneros da esfera publicitária, cuja linguagem “elabora um discurso, uma linguagem que sustenta uma argumentação icônico-linguística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo” (CARVALHO, 2007, p. 34), a partir de elementos linguísticos, discursivos e icônicos de que dispõe o locutor. A partir das contribuições de Carvalho (2007), Monnerat (1998, 2003) e Charaudeau (2008), apresentamos, no Quadro 1, a síntese dos recursos mais recorrentes nesse gênero:

Quadro 1 – Recursos verbais e não-verbais recorrentes no gênero anúncio publicitário

Recursos verbais e não-verbais		
Linguísticos	Linguístico-discursivos	Icônicos
Escolha lexical, verbos, sentenças curtas, presença de adjetivos, variação linguística, sentenças afirmativas e repetição.	Operadores argumentativos ou discursivos, linguagem não literal, sequências tipológicas e conteúdos implícitos.	Imagens, cores, músicas, efeitos visuais/sonoros e elementos gráficos.

Fonte: elaborada pelos autores

Dentre os recursos pertencentes ao domínio da linguagem, há aqueles que parecem estar mais ligados ao sistema de signos da língua, os recursos linguísticos propriamente ditos, tais como a escolha lexical, os verbos, sentenças curtas, a presença de adjetivos etc.; outros, por sua vez, envolvem não só o componente linguístico como também o componente situacional e a intencionalidade do locutor, são, portanto, denominados de recursos discursivos: os operadores argumentativos ou discursivos, a linguagem não literal, as sequências tipológicas e os conteúdos implícitos.

No processo de escolha lexical, comumente, opta-se por termos corriqueiros – com o objetivo de tornar o produto familiar –, pela economia vocabular e pela renúncia a termos pejorativos e inadequados ao público-alvo (CARVALHO, 2007). Já os verbos – que também fazem parte da escolha lexical – representam o convite à ação, constituem o

elemento dinamizador do fazer. A simplicidade estrutural e a presença de adjetivos também figuram entre os recursos linguísticos: há o predomínio de frases nominais e sintagmas justapostos; preferência por unidades lexicais em detrimento das unidades gramaticais; emprego de elipse e da aglutinação etc. Tais aspectos justificam e reforçam o princípio da economia lexical e sintática das mensagens publicitárias.

Há ainda o recurso da variação linguística (gírias, linguagem técnica, linguagem coloquial, estrangeirismos, regionalismos, neologismos) como uma forma de adaptação da fala ou da escrita ao contexto ou situação de produção.

Por fim, dois recursos igualmente importantes são a afirmação – usada para causar o efeito de certeza, de necessidade imperativa, urgente, do produto – e a repetição – recurso que auxilia na fixação da mensagem, na memorização do produto (MONNERAT, 1998; CARVALHO, 2007).

Dentre os recursos linguístico-discursivos, destacam-se os operadores argumentativos ou discursivos. Para Alves (2011), o emprego dos operadores nos anúncios pode revelar a estrutura argumentativa subjacente ao texto publicitário, conduzindo o interlocutor a determinadas conclusões. São, portanto, “morfemas gramaticais dotados de força argumentativa, classificados, na Gramática Tradicional, como conjunções, advérbios e palavras denotativas” (p. 39).

Além dos operadores argumentativos, os conteúdos implícitos também contribuem para a organização argumentativa do texto publicitário. Outro recurso discursivo refere-se à linguagem não-litera e corresponde às figuras de linguagem. Podem ocorrer ainda trocadilhos, frases feitas e a desmetaforização – desconstrução de uma determinada metáfora. Por fim, as sequências tipológicas variam em virtude do público-alvo definido para cada suporte de publicação. Charaudeau (2008) e Monnerat (1998, 2003) relacionam, por exemplo, a narração e a descrição à publicidade veiculada nas revistas populares e a argumentação à publicidade das revistas especializadas, destinadas a um público mais restrito.

Já outros recursos fazem parte da cena enunciativa como linguagem não-verbal, funcionando como ícones que remetem a sentidos diversos, numa relação de complementaridade com a linguagem verbal presente nos anúncios. Nas mídias impressas e audiovisuais, o caráter dinâmico das mensagens publicitárias pode ser alcançado não apenas pela concisão da linguagem verbal, mas também pelas imagens, cores,

músicas e efeitos visuais/sonoros, pelos elementos gráficos, enfim, pela diversidade de recursos sonoros e visuais. A esses dar-se-á o nome de recursos icônicos.

A partir da compreensão desses recursos prototípicos do gênero anúncio publicitário, apresentamos a seguir três questões de múltipla escolha que exploram leitura e AL, elaboradas a partir de exemplares de anúncio publicitário, com o intuito de exemplificar a articulação possível entre leitura e AL e, mais especificamente entre a leitura e os recursos linguísticos, linguístico-discursivos e icônicos.

Integração de leitura e AL em uma proposta de atividade

Atividade²

Questão 1: Assinale a alternativa correta:

Figura 1 – Anúncio publicitário publicado na Revista *Veja*, edição 2401, de 26 de novembro de 2014. Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em 02 de dezembro de 2014.

- O uso do pronome de tratamento “Você” promove a aproximação entre anunciante e provável cliente, recurso bastante incomum nos anúncios publicitários, o que causa um certo estranhamento nesse exemplar do gênero textual anúncio.

² As três questões constitutivas dessa atividade foram elaboradas com base na leitura dos anúncios realizada por Alves (2011).

- b. O anúncio permite a leitura de que o Pontofrio dará presentes aos clientes que comprarem em suas lojas, o que é garantido pela frase com ação verbal indicativa de futuro “Você também vai se surpreender com o tamanho do presente que o Pontofrio tem pra você.”
- c. O uso do operador argumentativo **também** traz a informação implícita de que outras pessoas já se surpreenderam com o tamanho do presente que o Pontofrio tem oferecido a seus clientes.
- d. Por se tratar do gênero anúncio publicitário, cujo objetivo principal é convencer o leitor a consumir determinado produto ou serviço, pode-se afirmar que o uso do verbo **surpreender** pode atrapalhar no convencimento do leitor, na medida em que os elementos do anúncio (texto verbal, imagens) permitem duas leituras: que o leitor poderá se surpreender ‘positivamente’ ou ‘negativamente’.
- e. A transformação do enunciado “Você também vai se surpreender com o tamanho do presente que o Pontofrio tem pra você.” em: “Você vai se surpreender com o tamanho do presente que o Pontofrio tem pra você.” não acarreta prejuízo para a argumentação.

Questão 2: Assinale a alternativa correta:

Figura 2 – Anúncio publicitário publicado na Revista *Veja*, Edição 2255 de 8 de fevereiro de 2012. Acesso em 02 de dezembro de 2014. Fonte: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em 02 de dezembro de 2014.

A OGX acaba de alcançar um marco histórico: o início da produção de petróleo no Brasil por uma empresa privada brasileira. A conquista é grande, mas o orgulho é ainda maior.

6000	7	90	14
litros de petróleo	litros de petróleo	litros de petróleo	litros de petróleo

Texto verbal: “A OGX acaba de alcançar um marco histórico: o início da produção de petróleo no Brasil por uma empresa privada brasileira. A conquista é grande, mas o orgulho é ainda maior.”

- a) O texto verbal permite pressupor que a OGX é a primeira e única brasileira a produzir petróleo no Brasil, o que é garantido pelas expressões “início” e “conquista”.
- b) De acordo com a Gramática Tradicional, as palavras **mas** e **ainda** são classificadas como conjunção adversativa e advérbio de intensidade, respectivamente.
- c) Os elementos responsáveis pela coesão do texto verbal são **mas**, **ainda** e **maior**.
- d) O termo **mas** assume valor de conclusão e poderia ser substituído sem alteração do valor argumentativo pelo termo **logo**: “A conquista é grande, logo, o orgulho é ainda maior”.
- e) Além da coesão promovida por **mas** e **ainda**, a palavra **conquista** também funciona como elemento de coesão na medida em que refere-se às sequências anteriores: “A OGX acaba de alcançar um marco histórico: O início da produção de petróleo no Brasil por uma empresa privada brasileira.”

Questão 3: Assinale a alternativa correta:

Figura 3 – Anúncio publicitário publicado na Revista Caras. Edição 800, de 13 de março de 2009.

VISITE A SUA COZINHA.

PIZZA
JÁ TEM PRONTO E AO AQUECER
PERDIGÃO
pizza de calabresa

Feitas a partir de receita italiana, têm ingredientes sempre fresquinhos e são preparadas em forno de pedra. Por isso que todo mundo adora as Pizzas Perdigão. Até nas nossas embalagens você percebe como elas são feitas com capricho.

PERDIGÃO

Texto verbal: Feitas a partir de receita italiana, têm ingredientes sempre fresquinhos e são preparadas em forno de pedra. Por isso que todo mundo adora as Pizzas Perdigão.

- a. Embora a imagem do anúncio apresente apenas um sabor de pizza (pizza de calabresa), no texto verbal, os verbos aparecem flexionados no plural: **feitas, têm, são**, o que pode ser considerado uma falha grave, já que não há nenhum referente plural no anúncio.
- b. Os argumentos apresentados nas sentenças do texto-verbal poderiam ser topicalizados ou separados apenas por vírgula, sem conectivos, uma vez que são semanticamente independentes.
- c. O operador argumentativo **por isso** funciona como elemento coesivo na medida em que retoma as sequências anteriores (**Feitas a partir de receita italiana, têm ingredientes sempre fresquinhos e são preparadas em forno de pedra**) e introduz uma conclusão relativa a esses enunciados.
- d. No texto verbal, o operador argumentativo **por isso** pode ser substituído, sem alteração de sentido pelo operador **pelo menos**.
- e. Os verbos **feitas, têm, são**, flexionados no plural, funcionam como estratégia de coesão anafórica uma vez que retomam um termo anterior do texto verbal.

547

Nas questões 1, 2 e 3, podemos observar, inicialmente, a concepção sociointeracionista de língua, uma ação interlocutiva situada, na medida em que há um sujeito-autor, que fala a um interlocutor, representado pelo consumidor, com um propósito enunciativo definido – vender o produto ou o serviço –, numa determinada conjuntura sócio-histórica.

No anúncio das Questões 1, 2 e 3, o sujeito-autor é representado pelo PontoFrio, OGX e Sadia, respectivamente, ou pelas agências de publicidade responsáveis; o interlocutor é representado pelo consumidor interessado. Nos três exemplares de anúncio, são oferecidas informações referentes ao contexto de produção: locutor, interlocutor, suporte e data de publicação, respeitando-se não apenas as prerrogativas das teorias de gênero como também da AL, uma vez que considera o gênero selecionado, a situação de produção, numa ação complementar à prática de leitura, tendo em vista a possibilidade de reflexão dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

É válido destacar que a integração entre os eixos de ensino: a análise linguística – eixo reflexão –, auxilia na leitura do anúncio – eixo uso. Dito de outro modo: a AL é explorada como ferramenta para a

leitura do texto. Há, pois, uma ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura), que remetem a outros objetos de ensino.

A unidade privilegiada, portanto, é o texto, que, nesse caso, corresponde ao gênero textual anúncio publicitário. A partir dele, contemplamos justamente a intersecção das condições de produção e as escolhas linguísticas. De modo genérico, podemos afirmar que, além da exploração do contexto de produção, são explorados recursos específicos da língua (linguísticos e linguístico-discursivos), bastante comuns aos anúncios publicitários: pronome, verbo, conjunção, implícito, pressuposto, subentendido, operador argumentativo, bem como recursos textuais como coesão (lexical, concordância verbal e nominal) e referenciação, explorados nas habilidades de leitura.

Na questão 1, por exemplo, são explorados os recursos pronome (1a), subentendido (1b), implícito e operador argumentativo (1c), verbo e subentendido (1d), argumentação, operador argumentativo, elipse e efeito de sentido (1e), todos eles respeitando as peculiaridades e funcionalidade do gênero anúncio publicitário. Em 1a, por exemplo, exploramos o pronome “Você”, pertencente a uma categoria gramatical, sem necessariamente apelar para a mera conceituação ou categorização do recurso. O pronome é explorado não só como componente linguístico, mas também como componente situacional que remete à intencionalidade de aproximação entre interlocutores, o que o reconfigura em um recurso discursivo. A questão 1, possibilita, portanto, que o sujeito compare, selecione e avalie formas linguísticas, textuais e discursivas presentes no uso concreto da linguagem, correspondente ao exemplar do gênero anúncio publicitário.

Já na questão 2 são explorados os recursos pressuposição (2a), conjunção e advérbio (2b), coesão lexical (2c), conjunção e efeito de sentido (2d), coesão lexical (2e). Em 2b, o que, a princípio, poderia ser compreendido como uma proposição exclusivamente metalinguística de classificação da conjunção adversativa “mas” e do advérbio de intensidade “ainda”, constitui, na verdade como ponto de partida para a reflexão nas proposições subsequentes: em 2c e 2e, como elementos de coesão, e em 2d, na reflexão/questionamento sobre o novo valor semântico assumido pelo “mas” em virtude do contexto específico de uso. Há, portanto, uma centralidade nos efeitos de sentido promovidos pelas escolhas linguísticas e não um reducionismo à categorização e à taxonomia, tão preponderante na gramática tradicional.

Por fim, na questão 3 são explorados o recurso icônico, a referenciação, concordância verbal e concordância nominal (3a), argumentação e seus argumentos (3b), coesão e operadores argumentativos (3c), operadores argumentativos e efeitos de sentido (3d), coesão, concordância verbal e concordância nominal (3e). Em 3a, o recurso icônico da imagem é correlacionado ao texto verbal, com questionamentos acerca da correspondência equivocada entre uma unidade de pizza e os elementos linguísticos flexionados no plural. Para resolver tal proposição, é necessário que o leitor esteja atento ao fato de que os elementos linguísticos encontram-se flexionados no plural em virtude da coesão catafórica do referente também flexionado no plural (Pizzas Perdigão). A imagem de uma unidade de pizza é, portanto, simbólica e representativa de um conjunto de sabores de pizzas, no plural, da marca Sadia.

Consideramos, pois, que essa atividade é representativa da proposta de AL na medida em que: é orientada por uma concepção de língua como ação interlocutiva situada; o texto é a unidade privilegiada; o gênero textual se constitui como ponto de partida, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção e as escolhas linguísticas; há integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura; há um trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas; a ênfase está nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário; e centralidade dos efeitos de sentido.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu aprofundar a reflexão acerca da proposta teórico-metodológica da AL, bem como apresentar uma proposta de atividade de leitura e AL, de nossa própria autoria. As reflexões empreendidas permitiram constatar reconfigurações na conceituação da AL ao longo do tempo. No percurso considerado, verificamos que há uma evolução no conceito de AL. Seria possível, inclusive, correlacionar as quatro concepções distintas de AL identificadas nas falas dos professores-participantes da pesquisa de Dutra (2015) às definições e reformulações realizadas pelos teóricos proponentes ao longo tempo: AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma; AL como estudo

da estrutura da língua, ampliando a noção de estrutura e associando aos aspectos de textualidade; AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais; e AL como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática.

Foi possível ainda verificar que a AL, em sua acepção atual, constitui uma alternativa metodológica ao ensino exclusivo da metalinguagem gramatical, sem, no entanto, excluir o trabalho com os aspectos gramaticais, nem mesmo aqueles relativos à gramática normativa. Ademais, a proposta da AL não se configura como uma alternativa de substituição ao ensino de gramática em sala de aula, mas realiza-o em um paradigma diferente, uma vez que os objetivos a serem alcançados são outros.

A descrição da Atividade proposta nos permite concluir que a prática de AL se efetiva quando leitura, escrita e AL são trabalhadas de maneira complementar e o estudo das condições de produção do texto/gênero é considerado fator determinante para a reflexão acerca dos recursos linguísticos, linguístico-discursivos, icônicos, de textualidade etc. As atividades de AL devem, possibilitar, pois, o desenvolvimento da reflexão sobre o uso da língua, materializado no gênero. Uma atividade reflexiva sobre a língua/linguagem deve possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação. Para isso, torna-se pertinente a mobilização de saberes de diversas teorias: gêneros textuais, da gramática, linguística textual, argumentação, semântica e pragmática, conforme proposta de atividade sugerida neste trabalho.

Desse modo, acreditamos que este trabalho possa contribuir para uma rediscussão da implementação efetiva da proposta em sala de aula, bem como indicar encaminhamentos para aqueles que apreenderam satisfatoriamente a proposta, mas não conseguem realizar a transposição didática.

Referências

ALVES, G.M.S.L.M. Operadores argumentativos em anúncios publicitários. 2011 (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro.

BEZERRA, M. A. & REINALDO, M. A. G. de M. **Conceitos de análise linguística associados a teorias do gênero**. [online]. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20\(UFCG\)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20\(UFCG\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20(UFCG)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20(UFCG).pdf), 2012. Acesso em 24 de junho de 2014.

_____. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, N. de. **Publicidade:** a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2007.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

DUTRA, C. M. M. **Reflexões sobre a Análise Linguística em um grupo de escolas de Campina Grande.** 2015. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque.** São Paulo: Brasiliense, n. 5, 1977.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-69.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOULA, L. D. **A análise linguística em benefício da leitura:** uma proposta para o estudo do adjetivo. 2007. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Departamento de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

_____. **Uso de software educativo para análise linguística no ensino médio.** 2016. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

MONNERAT, R. S. M. **Uma leitura semiolinguística dos conectores E e SE no texto publicitário.** Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

_____. **A publicidade pelo avesso:** propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia: o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: Editora EdUff, 2003.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. D.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Formação de professores,** EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

Recebido em: 21 de fev. de 2017.

Aceito em: 17 de set. de 2017.