



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**Carlos Roberto Gonçalves da Silva**

**ABORDAGEM DA SELEÇÃO LEXICAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS  
DO ENSINO MÉDIO DO PNL D 2021**

CAMPINA GRANDE-PB  
2023

**CARLOS ROBERTO GONÇALVES DA SILVA**

**ABORDAGEM DA SELEÇÃO LEXICAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS  
DO ENSINO MÉDIO DO PNL D 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de mestre em linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

CAMPINA GRANDE-PB  
2023

S586a

Silva, Carlos Roberto Gonçalves da.

Abordagem da seleção lexical em livro didático de português do ensino médio do PNLD 2021 / Carlos Roberto Gonçalves da Silva. – Campina Grande, 2023.

135 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio".

Referências.

1. Seleção Lexical. 2. Análise Linguística. 3. Gêneros Literários. 4. Livro Didático de Português – PNLD. 5. Leitura e Escrita. 6. Estudos Linguísticos. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 81'373(043)

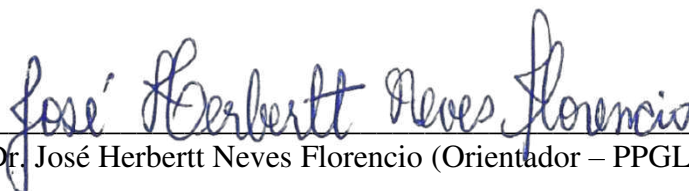
**Carlos Roberto Gonçalves da Silva**

**ABORDAGEM DA SELEÇÃO LEXICAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS  
DO ENSINO MÉDIO DO PNL D 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de mestre em linguagem e ensino.

Aprovada em 31 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – PPGLE/UFCG)



---

Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis (Examinadora interna – PPGLE/UFCG)



---

Profa. Dra. Eliana Dias (Examinadora externa – ProfLetras/UFU)

Dedico este trabalho aos que sonharam com minhas realizações pessoais, profissionais e afetivas antes mesmo que eu viesse a este mundo:

Aos meus pais, Margarida e Roberto, com amor.

## AGRADECIMENTOS

Àquele que foi, que é e que será; ao princípio e fim de toda existência; ao Onipotente, poderoso, misericordioso; àquele que distribui os dons: ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo.

À proteção materna e amorosa da Mãe do Galileu, da Virgem de Nazaré: Maria Santíssima. Aos meus santos e anjo de guarda.

Aos meus pais, Margarida e Roberto, pelo zelo, cuidado, amor e educação. Às minhas irmãs, Mariana e Monaliza, por acompanharem com carinho essa trajetória, torcendo e aplaudindo as minhas conquistas.

A Bruno, companheiro de todas as horas, orgulhando-se mais do que eu mesmo pelos caminhos que trilho.

Aos meus parentes, tias, tios, avós, padrinhos, os quais não cito em nomes, mas que carrego no coração desde criança.

Aos amigos que fiz e que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim, parafraseando a grande voz da música brasileira, Maria Bethânia: amigos que ouviram os meus choros e as angústias ao longo dos últimos dois anos.

Aos meus professores, em especial, meu orientador Herbertt Neves, pela confiança na minha pesquisa, no meu potencial e pelo apoio intelectual e humano.

Em especial, às minhas amigas de pesquisa e de vida: Nielle e Aline. Vocês foram sopro de paz nesse mestrado.

*No princípio, era a Palavra, e a Palavra estava junto de Deus, e a Palavra era Deus.  
[...] E a Palavra se fez carne e veio morar entre nós. (João 1, 1; 14)*

## RESUMO

No ensino de línguas, há muito vem sendo criticada a abordagem pautada no trabalho meramente gramatical, tendo em vista as limitações e pouca produtividade do foco unicamente normativo em função das competências de leitura e escrita dos alunos. Uma das causas disso é a escassa atenção dada ao léxico, sistema da língua que encaramos como matéria-prima das nossas interações materializadas em textos (Neves, 2020). Em linhas gerais, o léxico é um subcomponente da língua que, ao lado da gramática, forma o sistema linguístico. Abordá-lo como elemento importante nas aulas de português é uma tese defendida por diversos autores, tendo em vista os efeitos disso no desenvolvimento comunicativo dos alunos, mas ainda limitada, sobretudo nos livros didáticos (Antunes, 2012; Travaglia, 2021). Considerando que um importante instrumento de ensino na escola básica é o livro didático e que, nos últimos anos, sua escolha e destinação para o Ensino Médio foram perpassadas pelas mudanças ocorridas nessa etapa da escolarização, esta dissertação tem como objetivo geral investigar a abordagem da seleção lexical em atividades de análise linguística em função da leitura e da escrita em um livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovado pelo PNL D 2021. Como específicos, elencamos: a) compreender as orientações teórico-metodológicas do Manual do Professor em relação ao ensino do léxico e de questões linguísticas; b) analisar como o trabalho das atividades com seleção lexical pode permitir a exploração das práticas de leitura e produção textual nos textos literários; e c) avaliar criticamente as possibilidades pedagógicas de exploração do léxico em cada atividade sobre a seleção lexical, com foco nos textos literários. Nossos fundamentos teóricos se assentam na Lexicologia (Antunes, 2012; Neves, 2020, 2022; Villalva; Silvestre, 2014; Neves; Lima; Bezerra, 2021), na Linguística Textual (Antunes, 2017; Cavalcante, 2016; Koch, 2021; Marcuschi, 2012) e na Linguística Aplicada (Bezerra, 2004; Bezerra; Reinaldo, 2020). Nossa metodologia é indutiva, de base descritiva-explicativa, com análise qualitativa dos dados. Os dados foram coletados a partir da análise das sete obras específicas aprovadas e, devido ao quantitativo de atividades com a seleção lexical em gêneros literários, foi selecionada a obra *Estações*, da Editora Ática, para realização das análises. Pautamos nossas discussões nas atividades propostas aos alunos, bem como nas orientações dadas ao professor. Nossos resultados apontam para uma maior qualidade no tratamento do léxico e da seleção lexical na obra analisada, com a abordagem da análise linguística em função do desenvolvimento de competências para leitura e produção, além de indicarem outras possibilidades pedagógicas para ampliar o uso do LD, não se restringindo a ele como único instrumento possível de ser usado.

**Palavras-chave:** Seleção lexical. Análise linguística. Gêneros literários. Livro didático de português. Leitura e escrita. PNL D.



## ABSTRACT

In the field of language teaching, the approach centered solely around grammatical work has faced longstanding criticism. This critique stems from the recognition of its limitations and the minimal effectiveness of an exclusively normative focus, especially in light of students' reading and writing abilities. A primary cause of this predicament is the insufficient attention given to the lexicon, the language system that serves as the foundational material for our interactions, as manifested in texts (Neves, 2020). Broadly speaking, the lexicon constitutes a subcomponent of language that, along with grammar, forms the linguistic system. Asserting its significance as a pivotal element in Portuguese classes is a standpoint supported by various authors, given its profound impact on students' communicative development. However, this emphasis remains somewhat restricted, particularly in didactic materials (Antunes, 2012; Travaglia, 2021). Recognizing the vital role of didactic books as essential teaching aids in primary education, and acknowledging the recent changes that have shaped the landscape of secondary education, this dissertation aims to explore the treatment of lexical selection within linguistic analysis activities designed for reading and writing functions in a Portuguese language textbook endorsed by NPTEM 2021. The specific objectives include: a) comprehending the theoretical and methodological orientations outlined in the Teacher's Manual concerning lexicon instruction and linguistic aspects; b) analyzing how activities focused on lexical selection facilitate the exploration of reading practices and textual production, particularly in literary contexts; and c) critically evaluating the pedagogical potential of lexicon exploration within each lexical selection activity, with a particular emphasis on literary texts. The theoretical foundations of this research draw from Lexicology (Antunes, 2012; Neves, 2020, 2022; Villalva; Silvestre, 2014; Neves; Lima; Bezerra, 2021), Textual Linguistics (Antunes, 2017; Cavalcante, 2016; Koch, 2021; Marcuschi, 2012), and Applied Linguistics (Bezerra, 2004; Bezerra; Reinaldo, 2020). Employing an inductive methodology with a descriptive-explanatory approach, this research utilizes qualitative data analysis. The dataset is derived from the examination of seven approved educational books. Due to the substantial number of activities involving lexical selection within literary genres, the work titled "Estações," published by Editora Ática, was selected for in-depth analysis. The analysis centers on the activities proposed to students and the guidance provided to teachers. The findings of this study indicate a higher level of quality in the treatment of the lexicon and lexical selection within the analyzed educational book, particularly "Estações." This book employs a linguistic analysis approach that fosters the development of reading and production competences. Additionally, the results suggest diverse pedagogical possibilities for extending the utilization of textbooks beyond their traditional role, encouraging their incorporation as one of several potential instructional tools.

**Keywords:** Lexical selection. Linguistic analysis. Literary genres. Portuguese language textbook. Reading and writing. PNLD.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Questões de múltipla escolha com gênero literário .....	86
<b>Figura 2</b> –	Análise de imagens e legendas .....	88
<b>Figura 3</b> –	A escolha lexical no poema (EST-A-01) .....	94
<b>Figura 4</b> –	Seleção de palavras no poema e substituição lexical (EST-A-02) .....	96
<b>Figura 5</b> –	Escolha lexical e humor na crônica (EST-A-03) .....	100
<b>Figura 6</b> –	A construção lexical da subjetividade (EST-A-04) .....	102
<b>Figura 7</b> –	As marcas lexicais da subjetividade (EST-A-05) .....	104
<b>Figura 8</b> –	Funcionamento de verbos em crônica (EST-A-06) .....	105
<b>Figura 9</b> –	Verbos de elocução em crônica (EST-A-07) .....	105
<b>Figura 10</b> –	Campo semântico e efeitos de sentido (EST-A-08) .....	106
<b>Figura 11</b> –	Campos semânticos no poema (EST-A-09) .....	110
<b>Figura 12</b> –	Orientações para a produção de conto (EST-A-10) .....	111
<b>Figura 13</b> –	Levantamento de hipóteses pela via do léxico (EST-A-11) .....	113
<b>Figura 14</b> –	Uso do adjetivo (EST-A-12) .....	114
<b>Figura 15</b> –	Os sentidos das palavras selecionadas no poema (EST-A-13) .....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sistematização do <i>corpus</i> da pesquisa.....	31
Quadro 2 –	Ensino tradicional de gramática e práticas de análise linguística.....	63
Quadro 3 –	Seleção lexical em gêneros literários: objetos do conhecimento e habilidades .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Breves comentários sobre o PNLD e os livros didáticos .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>Descrição dos procedimentos técnicos .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>SELEÇÃO LEXICAL NAS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Estudo do léxico na aula de língua portuguesa .....</b>	<b>37</b>
3.1.1	Conceitos e concepções acerca do léxico .....	39
3.1.2	Léxico: da memória social ao fio textual .....	48
3.1.3	Léxico e estilo nos textos literários .....	50
<b>3.2</b>	<b>Seleção lexical: perspectivas, fatores e critérios .....</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>Práticas e perspectivas de análise linguística no ensino de português .....</b>	<b>60</b>
3.3.1	Análise linguística: delimitações, fronteiras e inter-relações .....	61
3.3.2	Práticas de análise linguística: perspectivas e direcionamentos .....	64
<b>4</b>	<b>ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA ESTUDO DO LÉXICO NOS TEXTOS LITERÁRIOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>Abordagem do Manual do Professor .....</b>	<b>73</b>
<b>4.2</b>	<b>Abordagem das atividades do livro .....</b>	<b>92</b>
<b>4.3</b>	<b>Discussão dos resultados .....</b>	<b>115</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Toda proposta pedagógica, conforme Antunes (2014), tem origem em concepções e teorias. Tendo ciência dessa realidade, observamos a necessidade da percepção das filiações teóricas que embasam a construção de materiais didáticos de língua portuguesa, a fim de que seja possível a investigação de como essa prática auxilia no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do estudante como um recurso fundamental para suas atuações sociais (Antunes, 2014).

Nesse sentido, a proposta do nosso trabalho parte de uma concepção de língua como uso, realizada na interação social. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 23), “[...] não existe uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”, conduzindo a uma perspectiva que enfoca a língua em seu caráter textual-interativo, que não desconsidera o sistema simbólico, mas a propõe como “[...] atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (Marcuschi, 2008, p. 61). Para Antunes (2014, p. 23), a língua é “concebida como meio discursivo e social de interação verbal”. Em vista disso e da relação existente entre esses pressupostos e o ensino de LP que conduz à formação linguístico-comunicativa, um aspecto merece maior atenção do que a dispensada até então nas aulas de idioma: o léxico da língua.

Em termos mais gerais, o léxico pode ser entendido como repertório amplo de itens ou palavras de uma língua, disponíveis aos falantes para o alcance das suas necessidades comunicativas, permitindo as manifestações linguísticas das experiências de cada um (Antunes, 2012). Constitui, ao lado da gramática, o outro grande sistema mais material da língua e tem sua importância reafirmada por Antunes (2012), ao indicar que “as palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem” (Antunes, 2012, p. 27).

Entendido dessa forma, torna-se perceptível que o conhecimento lexical é de extrema relevância para os interlocutores, usuários constantes das palavras, nas mais variadas situações comunicativas, dado que reforça a relação entre as capacidades associadas ao uso do léxico e as habilidades de leitura e escrita. Nos trabalhos de Koch e Elias (2009; 2014), os conhecimentos linguísticos são apontados como parte importante na produção de sentidos nas práticas de leitura e de escrita, e, apesar de as autoras não tratarem explicitamente dos conhecimentos lexicais, defendemos que estes estão inseridos nesse conjunto mais amplo dos conhecimentos linguísticos, pois, assim como afirma Antunes (2012), o léxico tem papel fulcral na construção do texto, e um repertório lexical deficitário, entendido como a inabilidade no

uso/compreensão de itens lexicais adequados às situações comunicativas, gera, no fluxo interacional, problemas de compreensão textual e de escrita.

Posto isso, acreditamos que o trabalho com o léxico deve ser empreendido em função da textualidade, associado à concepção de língua assumida. Tratar de textualidade implica assumir, necessariamente, que toda atividade linguística, em qualquer situação social e realizada por qualquer pessoa, se efetiva em textos (Antunes, 2017). Há, pois, questões concernentes à textualidade, à intencionalidade, à comunicabilidade e à referência a interlocutores, segundo Antunes (2017), que conduzem a questões linguísticas que não podem ser resolvidas no limite da frase, mas, somente, no texto, sendo atravessadas pelo léxico.

O trabalho com o léxico, então, considerando a textualidade e o funcionamento textual-interativo dos itens lexicais, pode se revelar, na aula de português, de maneira mais fecunda, com vistas ao desenvolvimento das competências necessárias aos alunos, sob a ótica da análise linguística (AL). Por muito tempo, é fato, o ensino de gramática - concebida como um conjunto normativo de diretrizes necessárias ao bom uso da língua, marcada pelo referencial nos textos literários clássicos - ocupou um espaço de privilégio na escola (Antunes, 2007; Neves, 2004). As aulas de português ficavam restritas à observação dogmática de normas anacrônicas, que não acompanhavam o real da língua materializada em textos. Posteriormente, de acordo com Mendonça (2022), as práticas de análise linguística (PAL) surgem como expressão de um ideal de AL como uma prática de letramento, haja vista que esta se relaciona intimamente às atividades de leitura e produção, ao propor a reflexão de forma consciente acerca de elementos linguísticos e textual-discursivos, desde a leitura/escuta até a produção. Em relação aos elementos linguísticos, damos destaque, neste trabalho, aos de ordem lexical.

Quando se pensa na amplitude do fenômeno lexical e seu trabalho em LP, inclusive, considerando o eixo de AL, é um aspecto relevante o papel da seleção vocabular e como os problemas de adequação podem prejudicar o trabalho com a escrita de textos, seja na esfera acadêmica, seja no âmbito escolar, considerando a coesão do texto (Seide, 2015; Simões, 2015). Assim, ao se pensar no funcionamento textual-interativo dos itens lexicais, salientam-se aspectos que congregam desde a frequência lexical até a coesão lexical (Neves, 2020), conforme apresentaremos na fundamentação teórica da nossa pesquisa.

Muito embora existam esses e outros estudos que indiquem a necessidade de se abordar o sistema lexical nas aulas de LP, ainda há uma desvalorização desse ensino, sendo seu lugar reduzido em livros didáticos de português (Antunes, 2012), o que nos leva a asseverar a pertinência de refletirmos sobre como esse trabalho é proposto nos materiais, tendo em vista a importância que assumem em grande parte das salas de aula brasileiras.

Sobretudo no campo da Linguística Aplicada (LA), houve um crescimento da preocupação dos pesquisadores com a qualidade do livro didático (LD) destinado às escolas públicas brasileiras, resultando em uma vasta produção científica de análise desses documentos, como dissertações que enfocaram materiais didáticos em diversas vertentes (Lira, 2014; Pereira, 2011; Sarmiento, 2019). De acordo com Rangel (2020), esses debates acadêmicos foram renovados com a construção de uma comissão para definir critérios avaliativos para LDs, em 1993, pela então Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A partir de 1996, o Ministério da Educação (MEC) passou a submeter a compra dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático a uma avaliação sistemática, definida, a cada chamada, por meio de editais específicos. Hoje, com o nome de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ele tem por função avaliar e destinar obras didáticas, pedagógicas e literárias a serem utilizadas nas escolas públicas brasileiras.

Segundo Bunzen (2005), desde a década de 1960, os LDs de línguas materna e estrangeira são alvo de pesquisas e análises. Essa investigação é de extrema relevância, ao levarmos em consideração que a elaboração, a escolha e o uso de um *bom* livro didático de português, que atenda às demandas do momento e incorpore os avanços científicos, são um ato político, tendo em vista as precariedades do nosso sistema educacional público e a relevância desses estudos no campo da LA (Bunzen, 2005; Rangel, 2020). Além disso, cabe considerar, nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017, que dispôs sobre mudanças estruturais e curriculares nesses materiais, ao pensarmos nos materiais elaborados para o Ensino Médio, o que é tema de destaque nesta dissertação.

Com as mudanças no Ensino Médio, o PNLD 2021 passou por alterações, sendo composto, agora, de cinco objetos com obras distintas. Tais objetos não se devem confundir com os chamados objetos de ensino, mas podem ser compreendidos como divisões de caráter classificatório, que abrangem os objetivos do Programa. O objeto 1 consiste em Projetos Integradores, abrangendo propostas que trabalham com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Projeto de Vida, visando à preparação para a vida em sociedade. O objeto 2 abarca os livros didáticos por área do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e obras didáticas específicas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática). Os objetos 3, 4 e 5 contemplam, respectivamente, obras de formação para gestores e professores, recursos digitais e obras literárias.



Cientes de que o Livro Didático de Português (LDP), por vezes, funciona como único recurso pedagógico disponível para o professor, tendo o papel de norteador de práticas (Bagno, 2013), e da necessidade de refletirmos sobre o ensino do léxico nesse documento, haja vista, também, as mudanças na política de seleção desse material e no Ensino Médio, consideramos pertinente a análise das obras didáticas específicas de LP<sup>1</sup> aprovadas pelo PNLD 2021, no objeto 2, considerando, principalmente, seu alinhamento à BNCC, como documento parametrizador nacional.

Esse pensamento levou à formulação da seguinte pergunta de pesquisa: *qual é a abordagem do funcionamento textual-interativo dos itens lexicais em obra didática específica de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do PNLD 2021?* No contexto da obra didática selecionada para representar o conjunto de obras aprovadas, essa pergunta nos direcionou para as atividades de análise linguística voltadas à leitura e à escrita, especialmente em textos literários.

De modo que pudéssemos obter respostas para esse questionamento, tivemos como objetivo geral deste trabalho *investigar a abordagem da seleção lexical em atividades de análise linguística em função da leitura e da escrita em um livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovado pelo PNLD 2021*. Para atingi-lo, elencamos como objetivos específicos: a) compreender as orientações teórico-metodológicas do Manual do Professor em relação ao ensino do léxico e de questões linguísticas; b) analisar como o trabalho das atividades com seleção lexical pode permitir a exploração das práticas de leitura e produção textual nos textos literários; e c) avaliar criticamente as possibilidades pedagógicas de exploração do léxico em cada atividade sobre a seleção lexical, com foco nos textos literários.

Assim como toda prática pedagógica filia-se a um ponto de vista teórico, também a pesquisa delineada nesta dissertação se baseia em contribuições anteriores. Buscamos, dessa forma, um diálogo entre a Lexicologia (Antunes, 2012; Neves, 2020, 2022; Villalva; Silvestre, 2014; Neves; Lima; Bezerra, 2021), a Linguística Textual (Antunes, 2017; Cavalcante, 2016; Koch, 2021; Marcuschi, 2012) e a Linguística Aplicada (Bezerra, 2004; Bezerra; Reinaldo, 2020). Não se contrapondo, mas, sim, se complementando, essa inter-relação favorece a investigação dos fundamentos para o ensino do léxico, em função da textualidade e dos processos interativos, pela abordagem encontrada nos materiais didáticos.

---

<sup>1</sup> Utilizamos, nesta dissertação, o termo *obras didáticas específicas* por ser essa a terminologia utilizada no âmbito do edital de seleção do PNLD 2021; tais obras são, aqui, entendidas como livros didáticos sem distinções.

Este estudo encontra sua relevância e justificativa, inicialmente, pela colaboração teórica no âmbito da Lexicologia, da Linguística Textual e da LA, tendo em vista a existência de poucos núcleos que se voltam para o estudo do tema no Brasil, ainda mais se pensarmos nesse ensino na interface com os processos de textualização, além de apresentar um caráter de novidade ao elencar os LDP do PNLD 2021 para análise.

Realizando uma busca, no período de 2015 a 2021, no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, verifica-se que há poucos trabalhos que estudam, de fato, o léxico no ensino, enquanto os que o fazem, em sua maioria, abordam o léxico no ensino de língua estrangeira. Exemplo disso é o trabalho de Baião (2018), que analisa atividades em LDs de português como língua estrangeira, verificando uma valorização do ensino do léxico no material observado, mas permanecendo a ideia de que seu aprendizado se dá a partir de listas de palavras isoladas, e não em função do texto. Em relação a trabalhos que analisam LDP como língua materna, chamamos atenção para o de Sarmento (2019), que, por meio de seu estudo, verificou problemas na abordagem do léxico, que, em alguns aspectos, foi pouco eficaz no LD.

Também encontramos alguns trabalhos oriundos do PROFLetras, como é o caso do estudo de Herwig (2021) que se propõe construir subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com o léxico em sala de aula a partir de atividades baseadas em letras de canções. Com a construção de um *caderno de atividades*, o pesquisador, em sua dissertação de mestrado, busca a ampliação do acervo lexical e cultural dos estudantes considerando as letras das canções como uma estratégia de ensino de língua materna. De maneira semelhante, Borges (2020) focaliza o léxico em sala de aula ao propor a elaboração e aplicação de atividades relacionadas à ampliação vocabular dos alunos especificamente nos elementos coesivos a partir do artigo de opinião, sendo aplicadas em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de diminuir as barreiras em leitura e produção do artigo de opinião.

Nessa conjuntura, nosso trabalho colabora com os estudos a respeito do ensino do léxico, além de dispensar um tratamento analítico a uma das obras que ainda não foram apreciadas amplamente em textos acadêmicos, principalmente na observação de elementos lexicais.

Em termos de organização das seções desta dissertação, após esta introdução, apresentamos, a seguir, nossa metodologia, incluindo comentários gerais sobre o PNLD e os livros didáticos, assim como a descrição da obra escolhida para análise, a descrição dos procedimentos e técnicas de pesquisa, além da definição das categorias de análise e da caracterização da pesquisa.

Após isso, na terceira seção, tratamos da fundamentação teórica, que compreende três grandes eixos, a saber: o léxico e o ensino de LP, no qual evidenciamos a necessidade de se colocar o estudo/ensino do sistema lexical em um lugar de destaque nas aulas; a seleção lexical, em que lançamos luz sobre um objeto pouco abordado, inclusive, na pesquisa científica; e as práticas e perspectivas de AL, enquanto eixo de trabalho com a língua que reverbera diretamente nas capacidades de leitura e escrita.

A quarta seção é dedicada à análise dos dados compilados a partir da delimitação feita. Inicialmente, apresentamos o Manual do Professor, evidenciando sua estrutura básica e como está organizado; em seguida, descrevemos as filiações teóricas do livro didático apresentadas pelas autoras, além da análise das orientações dadas para o trabalho com a seleção lexical, com ênfase sobretudo nos gêneros literários. Após isso, analisamos as atividades encontradas no LD que tratam da seleção de palavras em gêneros literários de forma direta e explícita, focalizando o eixo da AL, encerrando essa seção com a síntese analítica, em que apresentamos nossa visão geral sobre os dados e compilamos os objetos do conhecimento e as habilidades envolvidas nessas atividades. Encerram esta dissertação as considerações finais e as referências.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, delinearemos nossos horizontes e perspectivas metodológicas, indispensáveis à pesquisa linguística. Inicialmente, apresentamos a fonte dos dados analisados em nosso estudo, no interior de seu contexto, isto é, descrevemos o livro didático como objeto sobre o qual ainda devem ser lançados olhares, além de inseri-lo, contextualmente, no PNLD 2021, com suas mudanças e adaptações. Em seguida, realizamos a descrição dos procedimentos adotados para a realização da pesquisa, desde a concepção do objeto até a seleção do *corpus*, o que leva nosso caminho para a definição das categorias de análise elencadas. Encerrando esta seção, caracterizamos a pesquisa ora apresentada.

### 2.1 Breves comentários sobre o PNLD e os livros didáticos

A partir da década de 1930, através de ações que visaram à estruturação de um sistema de ensino nacional, no Governo Vargas, surgiram políticas públicas para a produção e distribuição de obras didáticas (Ströher; Monteiro, 2018). Em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo formas para a produção e utilização do LD. Posteriormente, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted). No ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que passaria a ser responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) em 1976, chegando à criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1983. Somente a partir de 1985, o Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Batista (2003) apresenta uma breve cronologia acerca do PNLD, da qual nos valem para a construção deste texto.

Nas palavras de Ströher e Monteiro (2018), os livros didáticos se constituem em artefatos culturais reveladores de políticas públicas, momentos históricos e propostas pedagógicas. Por serem, assim, documentos marcados no tempo e no espaço, traçaremos um recorte panorâmico, antes de apresentarmos os livros didáticos dos quais nos valem para esta pesquisa, trazendo um breve balanço sobre o Programa que é responsável por eles. Sendo uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem como objetivos a avaliação e a destinação de obras literárias, pedagógicas e didáticas para todos os alunos das escolas públicas de educação básica, nas redes federal, estadual, municipal e distrital, assim como sua destinação às instituições de educação infantil

comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não tenham fins lucrativos e tenham convênio com o Poder Público<sup>2</sup>.

O Programa, desde o ano de 1976, com a destinação de recursos, consolidada em 1993, é realizado através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>3</sup>, uma autarquia federal que está vinculada ao MEC, sendo de sua responsabilidade o processo de prover e remanejar os materiais para as escolas cadastradas no censo escolar e que são atendidas no âmbito do PNLD. De acordo com Batista (2003), o PNLD, hoje, resulta de variadas propostas e ações que visaram, no passado, definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Pelo Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, foi estabelecido que deveriam ser adotados livros reutilizáveis, com exceção da 1ª Série. A escolha seria feita pelo conjunto de professores, além de a distribuição ser gratuita às escolas, tendo a aquisição com recursos do Governo Federal.

Também é sinalizada por Batista (2003) uma questão importante: a qualidade dos livros. Segundo o autor, a partir de 1996, o MEC passou a mobilizar um conjunto de medidas com o fito de avaliar, de maneira sistemática e contínua, o livro didático brasileiro, além de propor o debate acerca de um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade; antes, o envolvimento do Ministério se limitava, pela Fundação de Assistência ao Estudante, à aquisição e à distribuição dos materiais. Desde meados da década de 1960, estudos e investigações sobre a produção desses materiais denunciavam a falta de qualidade por parte significativa dos livros: caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreção conceitual e insuficiência metodológica (Batista, 2003). Entende-se, aqui, o caráter ideológico e o caráter discriminatório como pensamentos, comportamentos e visões a serem reprimidos em materiais didáticos, como a veiculação de preconceitos e estereótipos.

Ao observarmos o uso do LD em sala, notamos que a interação, muitas vezes, aconteceu entre docente e discentes intermediada pelo livro didático, delegando ao autor o papel de interlocutor dos alunos, enquanto o professor assume a posição de porta-voz destituído, muitas vezes, de autonomia (Bezerra, 2020). Com isso, reforça-se uma tese propagada por alguns pensadores: a de que o livro didático se torna um documento norteador da prática pedagógica,

---

<sup>2</sup> Essas informações estão disponíveis no site do Ministério da Educação, ambiente em que podem ser vistos dados acerca dos programas do órgão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 04 set. 2022.

<sup>3</sup> Dados disponíveis no site que contém o histórico do PNLD, dos quais extraímos elementos que consideramos necessários para a compreensão da pesquisa apresentada. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 15 jun. 2023.

demonstrando a necessidade de os autores alterarem suas obras, consoante Bezerra (2020), por zelo ou pressão. Mas, há que se considerar a relação entre o uso do LD, a formação continuada do professor e sua sobrecarga de trabalho. Nas palavras de Bunzen e Rojo (2005, p. 80),

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinado aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os diretores passam, portanto, a ser atores decisivos da didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Cabe um breve comentário acerca da força que o LD teve (e ainda tem) nas escolas brasileiras, sendo um instrumento comum e amplamente usado, presente no cotidiano das salas de aula e do trabalho docente (Dionisio; Bezerra, 2020). A realização das avaliações no interior do PNLD resultou numa verdadeira política estatal interventiva, por meio do campo editorial e do controle daquilo que é produzido, no currículo (Batista; Costa Val, 2004). O currículo das escolas brasileiras, sendo uma verdadeira arena de embates, sofreu fortes influências da produção e uso dos livros didáticos, devido à seleção de conteúdos conceituais e ao processo de realização das atividades didáticas no interior deles, além das questões mercadológicas envolvidas nisso, tornando-se um objeto que requer atenção.

Começam, no início dos anos de 1990, as primeiras ações do MEC para se inserir mais efetivamente na discussão sobre a qualidade dos livros. Segundo Batista (2003), em 1993, através do Plano Decenal de Educação para Todos, o Ministério assume o compromisso de aprimorar a distribuição e as características físicas do livro didático, além de capacitar o docente para avaliar e selecionar as obras, melhorando a qualidade do livro, por meio de uma nova política no Brasil. Também é formada uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao MEC, além de elencar critérios gerais para a avaliação dos que serão, futuramente, adquiridos. A partir de 1996, então, o órgão federal fixa a análise e a avaliação pedagógica dos materiais a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Nesse ano, inicia-se a avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, por meio de chamada pública por meio de edital, tendo, posteriormente à avaliação com critérios especificados à época pelo MEC, a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos, compreendendo as séries de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>.

Os resultados desse processo foram sendo apresentados ao longo de 1996 e divulgados para variados setores, dentre eles editores, autores, distribuidores, comunidade escolar e

universitária, que, segundo Batista (2003), compuseram o fórum de interlocutores do MEC na produção e consumo dos LDs. No campo da produção, do então PNLD de 1997, foram encaminhados às editoras laudos técnicos, com fichas de avaliação dos materiais, enquanto que, no campo do consumo, a propagação dos resultados se fez (i) com debates na imprensa e (ii) com a publicação, pela primeira vez no Programa, de um *Guia de Livros Didáticos*, que reunia os materiais com qualidade para serem recomendados. Embasados no *Guia*, os docentes poderiam escolher mais adequadamente os melhores livros para suas realidades. Posteriormente, o *Guia* passou a ser publicado não mais como apenas uma lista com as obras, apresentando, assim, resenhas, avaliações e elementos pertinentes à escolha dos livros didáticos.

Dado relevante, ainda, é destacar que o PNLD 1997, através da FAE, realizou a triagem de livros destinados à alfabetização e turmas de 5ª a 8ª séries (hoje, 6º a 9º anos). Os dados estão reunidos no Guia intitulado *Catálogo para Indicação de Livro Didático* (PNLD/FAE, 1997), tendo como objetivo a melhoria da qualidade do material destinado às escolas e a adequação ao Programa. Tal publicação se constitui em um marco, pois, posteriormente, esse Guia passaria a nortear as escolhas dos professores, sendo cada vez mais importante no processo de apreciação dos materiais.

Com a extinção da FAE, em 1997, a política de realização do Programa recaí para o FNDE, sendo, no mesmo ano, ampliado para adquirir LDs de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, os até então existentes estudos sociais, história e geografia, destinados aos alunos das antigas 1ª a 8ª séries do ensino fundamental público. A partir daí, vão sendo incorporadas mudanças e elementos importantes ao PNLD, como o atendimento, em 2001, a alunos com deficiência visual através de LDs em *braille*. A partir do PNLD 2005, são distribuídos materiais de português e matemática para a 1ª série do Ensino Médio, abrangendo outras disciplinas com o passar das edições<sup>4</sup>.

É perceptível que, com as constantes mudanças na forma de avaliação desses materiais e a crescente ampliação da abrangência do Programa, os livros didáticos hoje destinados às escolas têm uma qualidade superior, quer seja do ponto de vista epistemológico, abrangendo seus embasamentos teóricos, quer seja no trato metodológico, incluindo as propostas de realização de atividades, isto é, o percurso didático apresentado nos materiais. Apesar de ter seu trabalho voltado aos livros de alfabetização, consideramos que o estudo de Albuquerque e

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis no portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 05 out. 2022.

Ferreira (2019) contribui para a perspectiva ora apresentada, ao apontar que o PNLD vem se mostrando um programa que contribui para a democratização do acesso ao saber para um grande número de alunos, favorecendo a melhoria do trabalho pedagógico dos professores e destacam a necessidade de pesquisas que continuem analisando esses materiais. Isso se nota relevante em nossa pesquisa ao evidenciar esse aspecto específico do Programa que estamos descrevendo.

Nas palavras de Batista (2003), é relevante destacar a importância do PNLD no campo, a princípio, da produção editorial, uma vez que delimitou padrões de qualidade para os LDs brasileiros. Até mesmo a inscrição de materiais no Programa deixou de significar que seriam, diretamente e sem filtros, oferecidos às escolas. Além disso, a sua avaliação pedagógica primou por uma modificação positiva na produção desses livros, pois as editoras e os autores passaram a ter de se preocupar mais ainda com a sua adequação, marcada, entre outros elementos, pelo crescimento na participação de editoras no Programa. Findados os primeiros anos de existência, tornou-se consensual a necessidade de sua existência para a construção, “com a comunidade escolar e universitária e com as editoras envolvidas no esforço de melhoria dos materiais didáticos, um novo padrão de qualidade para o livro escolar” (Batista, 2003, p. 39).

Atualmente, o Programa abrange todas as séries, desde a alfabetização até o 3º Ano do Ensino Médio. Dedicaremos, assim, nossa atenção ao atual PNLD. Em novembro de 2019, foi lançado o Edital de Convocação nº 03/2019 - CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro), para inscrição e avaliação das obras que iriam compor o PNLD 2021, o qual destinaria obras para os alunos do Ensino Médio brasileiro, considerando a reforma empreendida nessa etapa da educação básica<sup>5</sup>. A grande novidade foi a divisão em cinco objetos. O objeto 1 consiste em Projetos Integradores, abrangendo propostas que trabalham com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, o pensamento científico, crítico e criativo, a empatia e a cooperação, inseridas dentro das grandes áreas do conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Projeto de Vida, visando à preparação para a vida em sociedade e tratando da relação do aluno consigo mesmo, com o outro e o mundo e com o futuro.

---

<sup>5</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo uma ampliação de tempo mínimo de horas anuais e modificando sua organização curricular, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, de modo que atenda à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ofereça possibilidades de escolha aos estudantes, como os itinerários formativos, enfocando áreas de conhecimento e formação técnica-profissional, permanecendo obrigatório, nos três anos de duração, o ensino de LP e matemática.



O objeto 2, no qual enfocamos nosso olhar, abarca os livros didáticos por área do conhecimento mencionadas e obras didáticas específicas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática, sendo obrigatório o respeito à diversificação na escolha de textos, exercícios, imagens, sugestões de leitura etc., se comparadas às obras por área. O objeto 3 inclui obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio, o que, em tese, deve dirimir a utilização do LD do objeto anterior como meio de formação para os professores. Os objetos 4 e 5 contemplam, respectivamente, propostas para uso de recursos digitais e obras literárias.

Nossa pesquisa tem como enfoque, entretanto, 01 (um) livro didático específico de Língua Portuguesa, avaliado e recomendado pelo PNLD 2021. Elencamos como critério de escolha a expressiva quantidade de atividades de análise linguística em gêneros textuais literários encontradas na obra. Utilizando o pensamento de Bagno (2013), sugerimos que os LDs, nos muitos ambientes escolares e especialmente no cenário do ensino público brasileiro, aparecem como materiais disponíveis para auxiliar a formação do corpo discente e, por vezes, dos docentes, funcionando como uma espécie de formação continuada. Destinar bons materiais didáticos às escolas públicas brasileiras é, muito mais do que um programa suplementar reconhecido na LDB, “uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania” (Bagno, 2013, p. 7). No que se refere aos LDs de língua materna, sua importância é marcada pelo número vasto de publicações que se acumulam em torno do tema.

De acordo com Bezerra (2020, p. 47), o livro didático de português (LDP) é “composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula”. Para a autora, se não for o único, é o mais importante material de ensino/aprendizagem em grande parte das escolas do Brasil. Tanto é dessa forma que o autor passa a ser o interlocutor dos alunos, enquanto o professor assume a posição de porta-voz destituído, muitas vezes, de autonomia. Com isso, reforça-se, mais uma vez, a tese anteriormente mencionada de que o LDP se torna um instrumento norteador da prática pedagógica e, por vezes, funciona como currículo, demonstrando a necessidade de os autores alterarem suas obras, conforme Bezerra (2020).

Marcuschi (2020), em obra tratando do LDP, destaca que o material didático usado no Ensino Médio ou Fundamental, em geral, considerando o universo nacional, não satisfaz às necessidades dos alunos e dos professores frente aos desafios contemporâneos. Relativizando esse ponto de vista, é preciso indicar que, desde 2001, quando o autor emitiu sua tese, os avanços na avaliação e na produção dos livros didáticos foram visíveis e concretamente

apresentados nas pesquisas acadêmicas que se voltaram a eles<sup>6</sup>. Além disso, conforme defende Rangel (2006, p. 10), “nenhum material didático pode, por melhor elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade, quer do ensino, quer da aprendizagem”. Ao observarmos atividades de análise linguística e orientações ao professor acerca da seleção lexical em gêneros literários, buscamos o entendimento do modo com que os achados das pesquisas em Lexicologia e Linguística Textual foram sendo incorporados nesses materiais.

Ainda de acordo com Rangel (2006), o LD é visto como indissociável do que se chama de *tecnologias da educação*, que têm como objetivo subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. Nele, devem ser perceptíveis: (i) as transposições didáticas dos conteúdos de determinada área do conhecimento; (ii) a manifestação de métodos e técnicas de apresentação e tratamento desses conteúdos para os alunos; (iii) modos particulares de disponibilização e circulação dos objetos de conhecimento veiculados; e (iv) um potencial pedagógico e formas de uso que decorrem de suas características.

Conforme Bezerra (2020), ainda, indicamos que as características do LDP tal qual conhecemos, dotados de glossários, interpretação, produção textual etc., surgiram no final da década de 1960, se consolidando nos anos de 1970, com o início da expansão editorial desse tipo de livro, e se modificando com o passar do tempo.

Diante de todo o quadro histórico, político e social apresentado, cremos que a escolha de livros didáticos destinados ao Ensino Médio nesta pesquisa é justificada, também, considerando o caráter esperado desses materiais, os quais, de alguma forma, devem ter sido impactados pelas reformas ocorridas nessa etapa da escolarização. Como documentos que registram um dado momento histórico e refletem interesses e situações do contexto de produção, essas obras assumem um papel importante, também para “compreendermos as práticas de letramento escolar e, principalmente, para (re)pensarmos a própria questão da formação (inicial e continuada) do professor de língua materna” (Bunzen, 2005, p. 14). Para além disso, as opções disponíveis para escolha das escolas atendidas pelo Programa que destina essas obras são sete para todo o Brasil, o que permite afirmarmos que as atividades que serão analisadas passarão pela formação de um número considerável de alunos. Passamos, então, a realizar a descrição da obra utilizada neste trabalho.

Realizamos, a princípio, a observação dos 7 (sete) livros de LP aprovados e indicados pelo PNLD 2021, devidamente apresentados e resenhados no *Guia do PNLD 2021*, a partir do material disponibilizado pelas editoras participantes. O critério, inicialmente, foi a aprovação

---

<sup>6</sup> A primeira publicação da obra foi realizada em 2001, pela Editora Lucerna, e republicado em 2020, pela Editora da Universidade Federal de Campina Grande (EDUFCG), esta última sendo a que utilizamos neste trabalho.

nesse processo. Ressaltamos que, segundo o *Guia* (Brasil, 2021), as orientações da reforma do Ensino Médio, dispostas na BNCC, são contempladas nessas obras, assegurando a aprendizagem tanto das competências gerais quanto das específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias.

O critério inicial foi, então, a aprovação/indicação pelo Programa. Após isso, realizamos uma segunda observação, com o fim de definir qual seria o livro do qual nos serviríamos para nossa análise. Percebeu-se, com isso, a existência de um número considerável de atividades de análise linguística, em gêneros literários, que tratavam diretamente da seleção lexical em 1 (um) deles, além de um conjunto de embasamentos teórico-metodológicos que, em tese, sustentam a formulação das atividades, sendo este: *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*, obra coletiva, publicada pela Editora Ática. Descreveremos a obra a seguir.

A obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* é de autoria coletiva, elaborada por Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra, Lyvia Barros, Camila Sequetto Pereira, Inara de Oliveira Rodrigues, Janice Chaves Marinho e Luiza Santana Chaves, tendo sido publicada pela Editora Ática. Em um total de 416 páginas, o livro é organizado não em unidades, mas, apenas, em capítulos. Com um total de 15 (quinze) capítulos, cada um destes tem marcadamente indicados os temas norteadores e os campos de atuação que focalizam determinadas esferas, como as *da vida pessoal e da vida pública*.

Verifica-se, inclusive, uma especificidade na proposta dos autores: cada um dos capítulos é pensado como uma espécie de viagem. A partir do eixo temático e do campo de atuação, elegem-se textos literários ou não para que o aluno seja a eles exposto e pense sobre a proposta de tal unidade didática, sobre o gênero que está sendo trabalhado, com atividades de leitura, escrita e análise linguística. Na abertura de cada capítulo, o aluno encontra uma pequena síntese do que será visto nas páginas seguintes, resumizando cada uma das seções, das quais a primeira é intitulada de *Embarque*. Seu objetivo é explorar conhecimentos prévios dos alunos acerca do que será trabalhado, sempre com apelo ao visual e ao lúdico, contemplando a leitura de imagens e atividades que visam dar estímulo para percorrer o caminho da *viagem*, nome dado à seção seguinte.

Nas seções *Viagem* encontram-se, de fato, a coluna estruturante de cada capítulo, momento em que são apresentados e estudados os textos escolhidos. Cada parada apresenta os exemplares textuais a serem explorados, com atividades que contemplam conteúdos previstos pela BNCC. Outra característica deste LD é o fato de não haver, nos capítulos, uma focalização direta no conteúdo conceitual, mas este vai sendo apresentado através das atividades propostas e explicitado em boxes ao longo do material. Assim, cada parada tem um objetivo claramente

definido. No caso do capítulo 3, a primeira parada introduz o gênero poema e o fazer poético, enquanto a segunda parada focaliza a análise linguística e semiótica, sendo uma parada que se repete em todos os capítulos, explorando elementos da língua considerados importantes para o alcance dos objetivos comunicativos. As paradas a seguir contemplarão a metapoesia e o trabalho do escritor. A seção *Meu livro de viagem* propõe a leitura de obras literárias completas e encerra as paradas dos capítulos 3, 8 e 13.

No caso da obra *Estações*, há a exploração de temas como o lugar da juventude na sociedade, o empreendedorismo social, a educação ambiental e o combate às *fake news*. Os gêneros abordados também são diversos: a lei, a carta aberta, questões de múltipla escolha, *pitch*, artigo de opinião, o projeto de lei etc.

A seção *Desembarque*, dividida em *Portões*, consolida conhecimentos construídos e requer do aluno a sua reunião para a produção de textos e eventos com o fito de ampliar o alcance da escola na construção de uma sociedade mais próxima do ideal. Em cada unidade didática, encontram-se, ainda, boxes com informações e curiosidades sobre o que está sendo trabalhado (*Balcão de informações*), indicações de sites relacionados aos assuntos discutidos (*Vale visitar*) e a retomada e sistematização de conceitos (*Bagagem*). Encerra o livro um apêndice com questões do ENEM, vestibulares e concursos.

## 2.2 Descrição dos procedimentos técnicos

De modo que pudéssemos empreender um olhar analítico sobre o trabalho com a seleção lexical nos LDP selecionados, fez-se necessário um conjunto de ações realizadas com o fito de delimitar o *corpus* do qual nos servimos e prosseguir com as análises. Com base em Mascarenhas (2018, p. 53), chamamos de técnicas de pesquisa os “procedimentos concretos que utilizamos durante um estudo científico [...]”. Foram empregadas, em resumo, a observação, a amostragem, a descrição, a comparação e a análise/síntese. A partir dessas ideias, assim, os procedimentos metodológicos da investigação desta pesquisa se basearam em seis grandes etapas.

Em um primeiro momento, foi feita (1) a leitura inicial dos sete materiais didáticos específicos de LP, aprovados pelo PNLD 2021, com o fito de selecionar as atividades de análise linguística presentes em suas unidades. Junto a essa observação inicial, realizamos (2) um levantamento quantitativo dos exercícios que abordam o funcionamento textual-interativo do léxico, com base nos materiais digitais das editoras, obedecendo, a princípio, a três grandes critérios, sendo selecionadas, inicialmente, as questões dos LDs que tratam da AL e,

posteriormente, escolhidas as que tratam do funcionamento textual-interativo dos itens lexicais, tendo como parâmetro o tratamento da (i) frequência lexical, da (ii) coesão lexical e da (iii) seleção lexical. No entanto, percebeu-se que, numericamente, as questões que tratam da frequência e da coesão lexical são consideravelmente inferiores ao quantitativo das atividades que tratam da seleção das palavras, razão pela qual direcionamos o nosso olhar para esta última possibilidade de trabalho, buscando a construção de uma visão geral sobre o tratamento desse objeto nos materiais.

Entrelaçam-se, aqui, as duas técnicas iniciais da pesquisa: a observação e a amostragem (Diehl; Tatim, 2006; Mascarenhas, 2018). Foi realizada uma observação sistemática, com o intuito de identificar as atividades que tratavam do funcionamento textual-interativo do léxico e, junto a isso, compilou-se uma amostragem não probabilística, ou seja, sem realizarmos uma escolha aleatória, separando as questões com base nos critérios mencionados anteriormente. De acordo com Cooper e Schindler (2003), a amostragem não probabilística, sendo subjetiva e não aleatória, torna possível ao pesquisador selecionar aquilo que será observado de maneira intencional. A amostragem permitiu, assim, a visualização quantitativa das atividades, levando-nos a optar pela análise da seleção lexical, em detrimento da frequência e da coesão lexical, tendo em vista a maior quantidade daquelas que abordam o primeiro elemento na delimitação dos LDs que serviriam de fonte para o *corpus*.

O registro das atividades de AL foi feito através de *software* de leitura de materiais em PDF (*Microsoft Edge*), com marcações nos documentos de cada LD e registros em tabelas elaboradas através de *software* de edição de textos (*Google Docs*). De posse do levantamento e da especificação do objeto, com base nas tabelas construídas, foi possível optar pela (3) observação do livro *Estações - língua portuguesa: rotas de atuação social*, por apresentar um número mais expressivo de atividades de AL que versam sobre a seleção lexical. Nesta etapa, retornamos à leitura dos materiais em PDF para realizarmos as capturas de tela de cada uma das atividades que abordavam o elemento para análise, através de *software* adequado (*Paint 3D*).

Posteriormente, procedemos à (4) delimitação de um conjunto mais restrito do *corpus* que foi objeto de análise, de acordo com o seguinte parâmetro: se explorar a seleção lexical de maneira direta, isto é, considerando a escolha da palavra/expressão no interior do texto, comporá o *corpus restrito*. Novamente, chamamos atenção para o uso da amostragem não probabilística (Mascarenhas, 2018). Assim, de um universo maior de 40 (quarenta) ocorrências de atividades, por meio da exploração direta do fenômeno, delimitamos o *corpus* a um recorte de 13 (treze).

Após isso, realizamos a (5) exploração dos eixos teóricos, isto é, da filiação epistemológica do Livro Didático, segundo os seus próprios autores, a partir dos nossos fundamentos teóricos, evidenciando os conceitos dos quais se valem os produtores do material para a definição de língua e linguagem, de gênero textual, de texto, de interação verbal etc. Além disso, destacamos o que é apresentado acerca dos eixos de leitura, escrita, análise linguística/semiótica e produção oral, bem como do estudo do texto literário, analisando o que é dito diretamente sobre o trabalho com o léxico e, em específico, sobre a seleção lexical. Nos casos em que não houve menção explícita ou implícita, destacamos o que poderia ser tratado a respeito da escolha vocabular, relacionando esses elementos às perspectivas de seleção lexical, compiladas em nossa seção de revisão da literatura, a fim de dimensionar o trabalho docente a partir do Manual do Professor. Retomamos, aqui, a técnica da amostragem não probabilística, ao selecionarmos apenas recortes da filiação teórica e das orientações para o professor que são relevantes para nossa pesquisa (Mascarenhas, 2018).

Em seguida, realizamos a (6) descrição e análise de cada uma das ocorrências de abordagem da seleção lexical baseadas em gêneros literários diversos (crônicas, contos, romances etc.). Junto a essa descrição, em cada uma das ocorrências, fizemos a (7) observação dos objetos do conhecimento envolvidos nessas atividades, a relação existente com as práticas de leitura e escrita, além da verificação das possibilidades pedagógicas percebidas a partir delas. Destacamos, conforme defendido em nossa fundamentação teórica, que as atividades de AL, numa perspectiva textual-discursiva, estão ligadas a uma prática inovadora que relaciona a reflexão sobre os recursos linguísticos ao desenvolvimento e aprimoramento das capacidades do aluno em leitura e em escrita. Assim, atividades que se embasam na perspectiva inovadora, apresentada por Bezerra e Reinaldo (2020), e vinculadas aos ideais de Mendonça (2022), levam em conta as relações existentes entre os elementos linguísticos e os eixos de leitura e escrita. Logo, é possível que, se uma atividade não levar tais eixos em consideração, esta se aproxima mais do estudo gramatical do que da relação direta do estudo da língua em função da leitura e da produção.

Aliado ao passo anterior, então, (8) procedemos à análise das atividades pela observação das relações existentes entre a proposta de AL e os eixos de leitura e escrita, buscando compreender e avaliar como tais ocorrências podem auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas habilidades relacionadas aos dois eixos supracitados. Além disso, para uma visão mais abrangente, consideramos a relação entre a proposta da atividade para AL na sua relação com o texto literário, tomando-o não unicamente como pretexto, mas como objeto real e que deve levar em conta a sua totalidade.

Ao final desses passos, empreendemos uma (9) síntese analítica, na qual ilustramos o que foi tratado no movimento anterior e catalogamos os objetos de conhecimento trabalhados nas atividades, organizando-os em blocos, recorrendo, inclusive, à apresentação da recorrência desses conteúdos, obtendo um quadro geral do que é trazido sobre a seleção lexical nos LDs, culminando a descrição desses dados, o que demarca a técnica de descrição apresentada por Mascarenhas (2018), assim como das habilidades envolvidas nessas ocorrências. Nesse momento, ainda, realizamos uma discussão geral sobre o livro, sobre as orientações ao professor, as filiações teóricas e as atividades, recorrendo à técnica de comparação (Mascarenhas, 2018).

Com isso, temos a análise qualitativa dos exercícios selecionados, das orientações para o professor e a discussão acerca das análises realizadas, considerando os objetivos da pesquisa e os fundamentos teóricos sintetizados, culminando com a síntese analítica. Com base em Mascarenhas (2018), a análise e a síntese realizadas aqui são experimentais, por trabalharem com fatos concretos, isto é, o léxico, enquanto o objeto de estudo não é material, mas, ao focarmos a análise linguística na seleção lexical, podemos visualizar algo mais palpável desse sistema abstrato.

No interior deste trabalho, importa apresentarmos algumas ideias relevantes antes da análise dos dados. Isso diz respeito à explicitação dos seguintes conceitos: (1) quesito; (2) atividade; (3) comando; (4) questão; (5) exercício; e (6) alternativa.

Para nosso trabalho, *atividade* designa cada ocorrência de trabalho com a seleção lexical nos LDs, isto é, a cada figura apresentada no momento de análise, verificaremos uma *atividade*. Em cada uma das ocorrências, verificam-se direcionamentos específicos, elementos que precisam ser observados para a realização das ações previstas na *atividade*; a esses direcionamentos, chamamos *quesito* (a, b, c etc.). Consideramos *questão* como o item que nomeia, por uma relação sinonímica, as atividades que analisamos, mas, com foco maior no que costumeiramente é chamado, em nossas salas de aulas, de *enunciado*; *questão*, assim, se relaciona de maneira mais íntima ao chamado *comando* das atividades, entendido como o mecanismo ativador do movimento de reflexão e resposta por parte dos alunos.

Em relação ao uso de *alternativa*, embora seja conhecido sua ocorrência, em sala de aula, referindo-se aos quesitos de cada uma das *atividades*, devido à gênese própria da palavra, preferimos não fazer uso dela para designar as letras encontradas em cada um dos itens do *corpus* (a, b, c, d...). Além disso, conhecendo o aspecto mecânico e a ligação ao tradicional ensino de gramática, poderíamos optar pelo descarte do uso do item lexical *exercício*. Entretanto, entendemos que as atividades de AL também fazem parte de um exercício: o de

refletir sobre a língua que se usa e analisá-la, de modo que sejam desenvolvidas competências e habilidades no que se refere à leitura e à escrita. Assim, utilizaremos a palavra *exercício* em alguns momentos como sinônimo de *atividade*, sem perder de vista a ressalva feita neste ponto da pesquisa. Para a compilação dessas definições, levamos em consideração verbetes de diversos dicionários e nossas próprias experiências docentes.

Compreendendo esses esclarecimentos, para nomearmos as ocorrências de atividades, criamos o seguinte código:

Abreviação do título do LD + parte da análise + número identificador

**Exemplos: EST + A + 01 = EST-A-01**

No código, temos:

- Abreviações: EST, para o livro *Estações*;
- Número identificador: sequência das ocorrências em 01, 02, 03, 04 e, assim, sucessivamente.

Feitos esses apontamentos, passamos à caracterização do *corpus* da pesquisa, inicialmente esquematizada no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** – Sistematização do *corpus* da pesquisa

Nº	Código	Unidade	Capítulo	Localização
1	EST-A-01	Não consta	3 - Conversa de verso e prosa...	p. 54-55
2	EST-A-02	Não consta	3 - Conversa de verso e prosa...	p. 60
3	EST-A-03	Não consta	5 - Humor é coisa séria!	p. 90
4	EST-A-04	Não consta	5 - Humor é coisa séria!	p. 99
5	EST-A-05	Não consta	8 - Viajar é preciso!	p. 165
6	EST-A-06	Não consta	8 - Viajar é preciso!	p. 164
7	EST-A-07	Não consta	8 - Viajar é preciso!	p. 164-165
8	EST-A-08	Não consta	10 - Viagem ao desconhecido...	p. 209



<b>9</b>	<b>EST-A-09</b>	Não consta	10 - Viagem ao desconhecido...	p. 210-211
<b>10</b>	<b>EST-A-10</b>	Não consta	10 - Viagem ao desconhecido...	p. 212-213
<b>11</b>	<b>EST-A-11</b>	Não consta	13 - Ah... O amor!	p. 261
<b>12</b>	<b>EST-A-12</b>	Não consta	13 - Ah... O amor!	p. 260
<b>13</b>	<b>EST-A-13</b>	Não consta	15 - Somos plurais e diferentes.	p. 299

Fonte: o Autor (2023).

De modo que pudéssemos analisar o *corpus* delimitado, um primeiro movimento realizado foi a construção e a caracterização das categorias que dariam suporte a esse olhar analítico, com o fito de atingir os objetivos elencados. Findada uma observação mais detida das atividades de AL, definimos duas categorias maiores, às quais chamamos macrocategorias: (i) os objetos do conhecimento e, em seu interior, a concepção de léxico, além da perspectiva de seleção lexical e das filiações teóricas verificadas no Manual do Professor, marcadamente teórica; e (ii) a perspectiva de AL, de caráter metodológico, na qual se inserem as habilidades mobilizadas para a abordagem da seleção lexical, subdivididas em microcategorias, bem como a análise de como é trabalhada a AL em função das práticas de leitura e produção textual e a avaliação crítica das possibilidades pedagógicas verificadas no LD.

Na categoria teórica, nossa observação recai sobre a compreensão acerca do sistema lexical que é revelada pelas questões, ou mesmo que estão subjacentes à abordagem proposta pelos autores. Centramos, assim, a análise nos embasamentos teóricos que estão nas entrelinhas das atividades, entendendo que toda e qualquer prática docente, uso da língua, proposição de material didático etc. têm teoria(s) previamente mobilizadas, consciente ou inconscientemente (Antunes, 2014).

Subdividindo, elencamos, como microcategorias teóricas: (a) a concepção estruturalista do léxico, que, baseada na Lexicologia Estrutural, tenciona a observação de regras gramaticais, no sentido de regularidades, na formação das palavras da língua, baseando-se em aspectos morfológicos; (b) a concepção cognitivista, que incorpora um aspecto mentalista e biológico da linguagem e, conseqüentemente, do léxico, tendo um movimento de compreensão dos significados, da sua definição e gênese, e da organização do léxico na mente, por meio do contato com o mundo real; e (c) a concepção textual-interativa, com caráter textual porque se observam as relações da textualidade associadas à organização e funcionalidade do texto,

especialmente para a coesão e a coerência, a fim de compreender a dinâmica lexical, além de ser interativa porque busca nos elementos interacionais material para a análise da textualidade, como temáticas, contextos comunicativos e interlocutores. Destacamos, inclusive, que tais microcategorias estão relacionadas às perspectivas de seleção lexical, sinalizadas em nossa fundamentação teórica. Retomaremos tais perspectivas para a análise das atividades.

No interior dessa categoria, observamos, também, os objetos do conhecimento que são mobilizados para o trabalho com a seleção lexical. Dito de outra maneira, elaboramos, diante das atividades, o seguinte questionamento, sendo este uma subdivisão da pergunta geral de pesquisa: *o que é trabalhado acerca da seleção lexical?* As respostas obtidas constituirão os objetos selecionados para o trabalho com o léxico. Apesar de a escolha de palavras ser feita, necessariamente, com uma finalidade, destacamos que a abordagem estrutural e a cognitiva, em nossa visão, não excluem a seleção lexical, tendo em vista que é possível explorá-la sob o viés formal e sob a ótica mental, respectivamente, conforme destacaremos em nossa fundamentação. As concepções, então, não se excluem, mas se complementam.

Quanto à categoria metodológica, isto é, das perspectivas de AL verificadas nessas mesmas questões didáticas dos livros, nos valem das ideias de Bezerra e Reinaldo (2020). Ao estudar livros didáticos de língua portuguesa, as autoras identificam três tendências ou perspectivas de abordagem da AL: (i) a *perspectiva conservadora* enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos; (ii) a *perspectiva conciliadora* elenca denominações para o estudo da língua que revelam influências teóricas advindas da linguística e da tradição gramatical; e (iii) a *perspectiva inovadora* abarca ideais para o estudo da língua ancoradas nas contribuições da linguística e se caracteriza pelo objetivo de auxiliar o aluno, por exemplo, no desenvolvimento de sua competência de leitura. Cada uma dessas subdivisões constituirá, assim, as nossas microcategorias deste segundo bloco analítico.

Junto à categoria metodológica, inserimos as habilidades que são mobilizadas em cada uma das atividades para a abordagem da seleção lexical. Definimos, então, o seguinte questionamento, originado, mais uma vez, da pergunta de pesquisa que propomos: *o que se busca desenvolver no aluno a partir da realização da atividade sobre a seleção lexical no LD?* Com isso, responderemos à categoria do método de trabalho com a AL.

### 2.3 Caracterização da pesquisa

Nesta subseção do trabalho, apresentamos as características mais gerais da nossa proposta, abrangendo os elementos mais teóricos da pesquisa, como sua natureza e seu tipo. Assim, de modo que possamos caracterizá-la, destacamos seu embasamento na lógica de investigação indutiva, sua fonte de informação primária, sua natureza aplicada de gênero empírico, abordagem eminentemente qualitativa e intenção descritiva-explicativa.

Adotamos o método indutivo de pesquisa, conhecido classicamente como o que parte de um aspecto específico para se entender e compreender esse dado particular ligado a generalizações (Mascarenhas, 2018). Na nossa pesquisa, partimos dessa base indutiva porque, a partir do *corpus* selecionado, isto é, dos exercícios dos livros didáticos que abordam, dentro do funcionamento textual-interativo do léxico, a seleção lexical, além das filiações teóricas do LD e as orientações nele contidas, refletimos sobre fundamentos teórico-práticos acerca do ensino do léxico nesses materiais. Nosso ponto de partida é o *corpus* construído, este que foi utilizado para atingirmos conhecimentos acerca do ensino do léxico, nos LDs, em associação com as contribuições da Lexicologia, Linguística de Texto e Linguística Aplicada para investigarmos esse tratamento do sistema lexical como objeto de ensino.

Assim, ao observarmos as atividades que tocam na seleção lexical, propostas pelos LDs, buscamos reconhecer, a princípio, os objetos de conhecimento envolvidos nesse trabalho, as perspectivas de análise linguística e as habilidades reveladas, tendo como pano de fundo as concepções de léxico verificadas. Visualizamos, então, elementos particulares manifestados nesses livros didáticos e, conseqüentemente, podemos fazer generalizações e apreciações acerca do que é apresentado, atualmente, aos alunos e professores como material de uso na sala de aula, situando, mais uma vez, nossa lógica indutiva (Mascarenhas, 2018).

Uma pesquisa pode ser, segundo Paiva (2019), classificada em primária, secundária ou terciária, de acordo com as suas fontes de informação. Este estudo se baseia em dados que foram coletados pelo próprio pesquisador, sendo atividades de AL que focalizam a seleção lexical, apresentadas por obras específicas do PNLD 2021, direcionado ao Ensino Médio. Com a realização dos procedimentos técnicos próprios, foi possível compilar um total de 13 (treze) atividades, além das orientações dadas ao professor e as filiações teóricas do LD, a serem analisados em seguida. Vale ressaltar que não consideramos ser nossa pesquisa secundária, por não analisar dados de pesquisas já divulgadas, nem terciária, por não se basear em construções sistemáticas de fontes primárias e secundárias (Paiva, 2019). Embora utilizemos,

evidentemente, uma base teórica, disposta na seção de fundamentação, esta não se caracteriza como dado analítico de tal forma análoga à pressuposição da pesquisa terciária.

Conquanto seja feito o levantamento das atividades de AL que focalizam a seleção lexical nos materiais que destacamos, não há a explicação desse fenômeno linguístico através dos dados numéricos, razão pela qual não apontamos a abordagem como quantitativa. A abordagem dos dados é feita, então, de maneira qualitativa, o que ressalta sua relação com a subjetividade na interpretação dos dados que não pode ser traduzida em números (Souza *et al.*, 2013). Lançar um olhar analítico para os dados em questão implica mais do que quantificações, haja vista ser necessário um trabalho que considere a unidade do objeto, mas, também, sua relação com a diversidade que nele está implicada. No caso da seleção lexical e da AL nos materiais, imprescindível se faz observá-las na interação com contextos comunicativos, critérios e elementos formais, cognitivos e textuais, além de contingências metagenéricas que somente serão compreensíveis através da análise qualitativa.

É indispensável, pois, uma descrição mais profunda sobre o objeto de estudo, o que caracteriza, entre outras coisas, a pesquisa qualitativa, isto é, a análise do objeto com mais profundidade (Mascarenhas, 2018). O caráter qualitativo também é justificado pelo fato de a pesquisa partir do pressuposto de que há uma relação intrínseca entre o mundo real e o sujeito, assim como entre o sujeito e o objeto de estudo, entre a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito. Ou seja, será uma pesquisa que não abstrai o objeto a ser analisado do contexto em que está inserido (Chizzotti, 2006). Constata-se, portanto, que as mudanças realizadas pelo Novo Ensino Médio refletiram tal maneira no universo educativo e, em nosso foco, no ensino de português, que, com a modificação empreendida nos LDs direcionados a essa etapa da educação básica, cabe uma visão que não prescinde da consideração desse contexto sociopolítico, nem das situações linguísticas, cognitivas, textuais e discursivas imbricadas na escolha das palavras.

Nesse sentido, pretendemos investigar como é tratada a seleção lexical nos LDs, razão pela qual não importa a quantidade de vezes que o fenômeno aparece, mas a sua ocorrência e o modo como aparece. Com base em Diehl (2004), Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 7) afirmam que uma pesquisa qualitativa “descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos” que estão envoltos no fenômeno envolvido.

Intencionamos, em vista disso, empreender uma pesquisa descritiva, que objetiva “descrever as características de uma população ou um fenômeno, além de identificar se há relação entre as variáveis analisadas” (Mascarenhas, 2018, p. 48). Nosso foco recai sobre a

descrição e a análise da abordagem da seleção lexical, em seu funcionamento textual-interativo, nos livros didáticos de português (LDP), refletindo sobre os fundamentos para o seu ensino, buscando, também, perceber associações possíveis à teoria revisada, ampliando-a ou ratificando-a.

Além disso, nosso olhar pode ser classificado como, inclusive, explicativo, isso porque, conforme Gonsalves (2003, p. 66), pretendemos “identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas”. Por considerarmos que há concepções subjacentes à exploração do léxico nos LDs e aos modos como isso é feito, nossa pesquisa tem objetivo, também, explicativo.

Quanto à natureza, nosso estudo se caracteriza por ser aplicado, tendo em vista que perpassa sua realização a finalidade de gerar novos conhecimentos e inovar ao compilar esses saberes, de modo que possam ser resolvidos, amenizados ou repensados problemas relativos ao ensino do léxico (Paiva, 2019). É, também, quanto ao gênero, a partir de Paiva (2019), empírica, por ter como base a observação das atividades e as experiências já construídas nos campos do saber.

Quanto aos procedimentos técnicos, nossa pesquisa é documental, pois tem como fontes “materiais que ainda não receberam qualquer tratamento analítico ou podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51). Nosso estudo, assim, pretendeu analisar o tratamento da seleção lexical nos livros didáticos de português aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 2021, com destinação ao Ensino Médio, considerando-os como documentos que orientam o ensino, cientes de que essas obras são recentes, não tendo recebido tratamento de pesquisa científica, além de contribuir para que possíveis melhoramentos sejam feitos no âmbito do Programa.

Cientes de que esta pesquisa contribui para a compreensão do trabalho com o léxico nas aulas de língua portuguesa, incluímos nossa proposta no campo da Linguística Aplicada (Bezerra; Reinaldo, 2020; Antunes, 2012), por partirmos da ideia já mencionada anteriormente nesta dissertação, de que os LDP funcionam como norteadores do ensino nas escolas públicas brasileiras e que a análise desses documentos é essencial, haja vista seus impactos na realidade social do ensino.

### 3 SELEÇÃO LEXICAL NAS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta pesquisa, enfoca-se, pela análise de exercícios do livro didático de português (LDP), o ensino do léxico. Desde a constituição do *corpus* até o delineamento da teoria, temos em vista a investigação das atividades de AL (sendo essa proposta de AL voltada ao ensino de português e não à descrição linguística) com o fito de vislumbrarmos concepções que embasam o trabalho com o funcionamento textual-interativo do léxico, haja vista que tudo parte de crenças e teorias subjacentes (Antunes, 2014). Acreditamos que a observação dos materiais didáticos nos forneça dados relevantes para refletirmos sobre o trabalho com o léxico, este que buscamos caracterizar a seguir.

Esta seção é organizada em três grandes blocos: no primeiro, apresentamos considerações gerais acerca do conceito de léxico, das concepções que estão relacionadas a essa delimitação, do aspecto cognitivo e textual do léxico e de suas relações com o ensino de língua portuguesa. Em seguida, tratamos da seleção lexical enquanto objeto relevante e necessário no trabalho com a leitura e a escrita. Encerramos com a exposição de um resgate teórico-metodológico do que hoje se conhece como análise linguística, apontando conceitos e tecendo considerações importantes para o nosso trabalho.

#### 3.1 Estudo do léxico na aula de língua portuguesa

Há muito tempo, cientistas da linguagem tentam delimitar o que é a palavra. Para Biderman (1998), ela é a pedra de toque da linguagem humana, carregando em si uma força transcendental e enraizando entes e acontecimentos. Fato é que a palavra, antes mesmo de ter sido evidenciada como força criadora por correntes da ciência moderna, assumiu, nas culturas humanas, a constituição de uma realidade detentora de poder, materializada, inclusive, nos mitos.

Dito isso, pensaremos a respeito de uma área da ciência que focaliza o estudo da palavra. De acordo com Batista (2011), as chamadas *ciências do léxico* são definidas por seu objeto de estudo e suas dimensões de análise específicas, constituídas em três áreas, como também sinaliza Biderman (2001): a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Para Biderman (2001), a Lexicologia é uma ciência antiga e que tem como objetos de estudo a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico, elementos que, por si sós, já fazem dessa área uma detentora de grande escopo. Têm tido destaque, na Lexicologia, a delimitação do que é a unidade lexical, a categorização lexicogramatical das classes de palavras e a estruturação do

léxico, esta última ainda pouco conhecida e complexa, tendo em vista que, conforme a referida autora, o léxico é um vastíssimo universo que tem limites não definidos e de difícil precisão. Dá conta, logo, do estudo do léxico de uma língua, definido como o conjunto de unidades, de diferentes naturezas, que compõem o universo lexical de uma língua (Batista, 2011).

Como área do conhecimento, a Lexicologia tem sua gênese no interior da Linguística, fazendo entrelaçamentos de pressupostos teóricos oriundos de diversas subáreas, tendo como objeto principal de estudo a palavra (Guerra; Andrade, 2012). A partir do pensamento de Henriques (2018), cada palavra faz referência a especificidades sobre o momento histórico, espaço geográfico em que se realiza, sua materialização fonética, morfemas que a compõem, além do seu uso sociocultural e ideológico. Assim, é preciso entender que, através da palavra, “criamos frases e textos, enfim, efetuamos a escrita. A palavra é elemento fundante na língua e se realiza por meio da linguagem” (Guerra; Andrade, 2012, p. 231).

Já a Lexicografia é a ciência dos dicionários, sendo uma atividade antiga e tradicional, que remonta a um período anterior ao século XVII, cuidando da composição, organização e definição de elementos de dicionários. Ainda que seus precursores sejam os glossários latinos medievais, obras que mais eram listas de palavras explicativas para o trato com textos antigos clássicos e com a Bíblia, a Lexicografia só começa nos séculos XVI e XVII com a organização dos dicionários monolíngues e bilíngues do latim e uma língua moderna; destaca-se, também, que, ao longo dos últimos séculos, foi a Lexicografia a responsável pela efetiva descrição do léxico, mesmo que com uma *práxis* pouco científica (Biderman, 2001). O termo reúne certa ambiguidade, porque *lexicógrafo* pode ser o linguista que estuda a área ou o redator de um dicionário (Dubois *et al.*, 2014).

A Terminologia, a seu turno, compila os termos específicos de determinado campo do conhecimento, tendo em vista que qualquer disciplina tem necessidade de um conjunto de termos, definidos com rigor, designando noções que lhes são úteis (Dubois *et al.*, 2014; Batista, 2011). Ela se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua e pressupõe uma teoria de referência, tendo os terminólogos o objetivo de atribuir denominações aos conceitos (Biderman, 2001).

Língua e gramática não podem ser confundidas, a despeito de serem conceitos que se encontram em diversos momentos dos estudos da comunicação linguística humana. Nas palavras de Antunes (2007), a língua é uma atividade interativa, finalisticamente orientada para a comunicação social, pressupondo determinados elementos, dos quais a gramática faz parte. Integra, assim, o sistema da língua, que é constituída de dois componentes: um conjunto de

regras que servem para a elaboração de palavras e ordenação da sentença, que é a gramática; e um inventário de palavras dessa língua, sendo este o léxico (Antunes, 2007).

Os componentes gramatical e lexical estão em interação tão imbricada que permanentemente se entrecruzam, fato percebido nas regras gramaticais que ditam a criação ou adaptação de palavras da língua, como, por exemplo, as possibilidades de combinação entre radicais ou entre radicais e afixos, considerando limitações e aceitabilidade dessas construções. Por razões diversas, porém, privilegiou-se, na pesquisa e no ensino, o trabalho com a gramática, dado que se manifesta, substancialmente, na segunda revolução técnico-linguística, movimento que, segundo Aurox (1992), sucedeu o advento da escrita com a produção massiva de gramáticas das diferentes línguas do mundo, seguindo a tradição gramatical greco-latina. Utilizam, assim, de acordo com Vieira (2017, p. 11), um “aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições”, materializado numa verdadeira estaticidade da visão sobre a gramática.

Por vezes, a prática docente, em LP, se volta especificamente para o trabalho com a gramática em detrimento do sistema lexical, talvez, segundo Marcuschi (2004), devido ao caráter mais plástico e menos estanque do léxico. Nesse sentido, trabalha-se “uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável”, estando fixa em regras imutáveis de manuais (Antunes, 2003, p. 32). Esse prescritivismo gramatical, focalizado na normatividade que dicotomiza “certo” e “errado”, encontra respaldo, para além da tradição greco-latina, na falácia desmentida por Bagno (2015) de que conhecer as normas da gramática é ferramenta de ascensão social e que é preciso saber todas essas convenções para falar e escrever bem.

Na contramão desse privilégio gramatical, Antunes (2012) destaca que é o saber lexical, flexível, experiencial, cumulativo e pouco explorado, aquele que nos permite ampliar a competência na oralidade, na escrita, na leitura e na compreensão de textos. Para entendermos, assim, a necessidade de explorarmos o léxico, faz-se imprescindível compreendê-lo.

### 3.1.1 Conceitos e concepções acerca do léxico

O vocabulário de um texto, ou o léxico de uma língua, são ideias familiares a muitos, mas sua definição deve ser pensada com atenção. Para Villalva e Silvestre (2014), vocabulário, glossário e dicionário são palavras que fazem parte do mesmo domínio conceitual, frequentemente usados em variação livre. No entanto, cabe destacar particularidades que especificam tais conceitos. Falar sobre o léxico, então, segundo os autores, é remeter a um



repositório de unidades lexicais de uma língua, mas tal ideia é alvo de controvérsias e debates, porque a identificação desse sistema implica uma compreensão própria acerca do que é a língua (ou dialeto). Isso depende em grande medida de critérios ideológicos, especialmente se incluímos, nessa delimitação, as “quebras” de fronteiras com a Era Digital e o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação, que viabilizaram trocas linguísticas amplas e rápidas (Gonçalves da Silva; Patriota, 2021).

Baseados em postulados variacionistas, Villalva e Silvestre (2014, p. 21) destacam a necessidade de não perdermos de vista as relações entre língua e soberania, salientando a dimensão político-cultural dessa entidade, a fim de vislumbrarmos a existência de dialetos e vermos a norma linguística como, também, um dialeto: “o sistema conhecido como norma é também um dialeto, no sentido em que dialeto é um conceito que procura ter como referente um sistema que não dependa do reconhecimento linguístico”. No caso do português, partilhado por diversas soberanias, a discussão torna-se ainda mais relevante, já que a criação de padrões culturais próprios implica, do ponto de vista linguístico, questões refletidas na constituição do léxico.

De acordo com os autores, o léxico de uma língua se constitui em uma entidade abstrata, construída e ampliada por acumulação. Significa dizer que, no interior de uma comunidade de fala de uma determinada língua, são utilizadas, ativamente, um conjunto próprio de palavras; a esse conjunto, são somadas as palavras usadas por outras comunidades linguísticas dessa mesma língua. Fazem parte, ainda, desse universo, palavras em uso na atualidade, as que caíram em desuso, os dados da oralidade e da escrita. Nesse sentido, as ideias expostas apresentam uma concepção de léxico majoritariamente estrutural, entendendo-o como uma espécie de “lista” que é construída aos poucos, de maneira cumulativa. A esse aspecto, soma-se a consideração sociocognitiva de que o léxico de cada falante, chamado léxico mental, está intimamente ligado à apropriação de “estímulos lexicais a que é exposto, e, portanto, variará muito em função da sua experiência linguística individual” (Villalva; Silvestre, 2014, p. 23). A aprendizagem das palavras implica, assim, as vivências do falante: quanto mais experiências socioculturais tiver, mais palavras serão incorporadas mentalmente pelo indivíduo.

Em certo sentido, o pensamento dos autores vai de encontro ao de Biderman (2001 [1978]):

É certo que cada indivíduo, membro da comunidade que fala essa língua, domina apenas uma parcela pequena do Léxico global. Vamos chamar de  $I_1$  o Léxico total desse sujeito. Um outro indivíduo dominaria o repertório  $I_2$ , que coincidiria parcialmente com  $I_1$ ; um terceiro indivíduo disporá de um repertório léxico  $I_3$ , e assim por diante. Donde:  $L = I_1 + I_2 + I_3 + \dots + I_n$  (Biderman, 2001 [1978], p. 180).

O conhecimento lexical, nessa perspectiva, é algo abstratamente estrutural, marcado pelo caráter cumulativo e degradável, haja vista que, embora sejam incorporadas novas palavras ao léxico, conforme surgem novos itens, pela inerente mudança do sistema, outras palavras caem em desuso, quer seja no léxico total dos sujeitos, quer seja no léxico global, de que nos fala Biderman (2001 [1978]), conforme mencionado em citação anterior. Concebido assim, o léxico apresenta uma questão importante a ser considerada: o acesso a ele só será possível através do estudo da produção ou do reconhecimento de sentenças, além de amostragens, o que nos leva a fazer mais uma distinção, baseados em Villalva e Silvestre (2014): há, nos falantes, um léxico passivo, maior e mais amplo, usado em atividades de reconhecimento de produções linguísticas, sobretudo na leitura; e há um léxico ativo, de caráter mais reduzido, disponível para a produção (oral ou escrita) desses mesmos falantes.

Para tratar sobre o léxico, Polguère (2018), em trabalho seminal para a compreensão do componente que ora focalizamos, contextualiza as palavras como sendo ocupantes centrais do conhecimento linguístico, haja vista que falar uma língua significa, em primeiro lugar, ser capaz de combinar itens lexicais no interior de frases com o fim de comunicar-se. O autor chega, até mesmo, a afirmar que a Lexicologia, área que se preocupa com os fenômenos lexicais, consiste no ramo mestre da Linguística. De fato, nossas produções linguísticas são realizadas por meio de palavras. Entretanto, conceber tal disciplina como central é uma tese que deve ser debatida com certo cuidado, sob o perigo de limitar sua abrangência à observação de critérios únicos, como uma análise estrutural do léxico. Essa é, inclusive, a visão teórica que embasa o trabalho do pesquisador, discípulo do estruturalismo. Embora não compartilhem do horizonte de trabalho saussuriano ou da lexicologia estrutural, há ideias que nos são necessárias, a fim de termos em conta uma visão mais ampla e crítica acerca do sistema lexical.

A língua, para Polguère (2018), é uma espécie de instrumento de comunicação privilegiada, não a única, pelo ser humano, materializando-se em um sistema de signos convencionais com regras de combinação que se fundam em um conjunto complexo e estruturado. Essas convenções dos signos linguísticos, evidentemente, se mostram suscetíveis à passagem do tempo e às mudanças, devido à natureza social e às ligações que a língua mantém com a sociedade que dela faz uso. Ou seja: as línguas estão sujeitas à mudança, à evolução, à transformação e, até mesmo, ao desaparecimento, embora esta última possibilidade seja passível de questionamentos.

Cabe apontar, com base nessas ideias, que, dos dois subconjuntos da língua (gramática e léxico), tais manifestações, sem dúvidas, são mais perceptíveis no nível do léxico.

Constantemente, os falantes se deparam com usos de novas palavras, graças à capacidade indiscutível de renovação das línguas naturais, a que chamamos de neologia (Correia; Almeida, 2012). Os “frutos” disso, isto é, os novos itens, são chamados de neologismos. Surgem, diariamente, novas realidades, situações e invenções, às quais se nomearão via léxico; além disso, por força ou necessidade estilístico-expressiva, os falantes criam palavras. Tais inovações podem, ou não, passar a incorporar o léxico mental de uma comunidade linguística, sendo inseridas no seu léxico passivo ou ativo. Essas constatações nos levam a ver que a língua, refletindo a cultura e a história de um povo, tem, no recorte sincrônico de usos lexicais, a marca da memória dos seus falantes, sendo isso sentido no interior do sistema lexical.

Concebida assim a língua, descendendo dos postulados de Saussure, não podemos perder de vista a ideia de fala. Para Polguère (2018), a fala consiste na atualização da língua, que é uma entidade abstrata; é o produto da língua, pressupondo, ao menos, dois indivíduos – um locutor e um destinatário. Nesse esquema comunicativo, já pensado por outras teorias, há que se considerar que os usos lexicais dependem, em grande medida, dos elementos da interação: o eu, que transmite a mensagem; o tu, que recebe a atualização linguística; o conteúdo/assunto da comunicação. Esse esquema, mesmo passível de várias críticas, nos permite entender uma outra dimensão do léxico, simultaneamente social, cognitiva e discursiva, que é como o falante faz as escolhas de palavras em função do seu interlocutor, partindo de um papel social exercido por ele, sem esquecer da influência do assunto da comunicação, através de uma complexa atividade de (re)ativação de sentidos e matrizes cognitivas em seu cérebro.

Entra em cena, assim, a relação existente entre o léxico e o sentido das unidades, apontado, também, por Polguère (2018, p. 29), ao afirmar que “[...] o conjunto dos sentidos veiculados por uma dada língua corresponde em grande parte ao conjunto de palavra dessa língua”. Há, dessa forma, uma relação importante entre a Semântica e a Lexicologia e, conseqüentemente, entre seu estudo e seu ensino. O falante deve dispor de conhecimento dos sentidos subjacentes às palavras, a fim de que perceba, através também do elemento significativo, quais são as possibilidades que a ele estão disponíveis. Do contrário, estaria sujeito à incompreensão na interação comunicativa.

A despeito dessa celeuma de conceitos, ainda, Polguère (2018, p. 68) elenca a noção de lexia. Para ele, a lexia pode ser tanto um lexema, quanto uma locução. Assim, “cada lexia (lexema ou locução) é associada a um dado sentido, que se encontra no significado de cada uma das formas de palavra ou sintagmas congelados através das quais e dos quais ela se expressa”. Dessa forma, em “Ele é professor de português”, o lexema *professor* significa “aquele que tem a função de ensinar” e se materializa nas formas de palavra *professor* e *professores*.

Até então, temos empregado termos como palavra e item lexical de forma indistinta e sem uma caracterização específica. Voltando-nos para o primeiro, há que se apontar a dificuldade extrema e enfadonha, no curso dos estudos acerca da língua, na definição do que é uma palavra, muito embora façamos uso regularmente desse item e dos seus sinônimos. Na linguística tradicional, a palavra é um elemento significativo que se compõe de um ou mais fonemas, submetido à possibilidade de transcrição escrita segmentada por dois espaços em branco (Dubois *et al.*, 2014). Nessa perspectiva, a palavra conserva seu aspecto formal, quer seja total, quer seja parcialmente, em diversos empregos sintagmáticos. A noção ortográfico-fonológica encontra reservas quando pensamos na relação entre os grafemas e o sentido, além do fato de uma palavra, em geral, não ter um único sentido, mas vários, assim como das várias possibilidades de expressão de noções, como ação, por palavras de diferentes classes gramaticais.

Na linguística estrutural, o uso de palavra é evitado, sob a justificativa de ausência de rigor em sua definição, tese também defendida por Polguère (2018). Para Dubois *et al.* (2014), há dois pares opostos que essa noção polissêmica evoca. O primeiro diz respeito à relação entre termo *vs.* palavra, sendo termo relativo ao emprego monossêmico que circunscreve um uso na tentativa de estabelecer uma correspondência entre os conceitos de uma dada ciência ou disciplina e sua terminologia, enquanto palavra designa uma unidade léxica do vocabulário geral. O segundo traz uma oposição entre palavra *vs.* vocábulo: palavra seria a unidade de texto que aparece entre dois espaços em branco, enquanto vocábulo representaria a unidade do léxico, englobando os vários empregos da mesma palavra.

Ainda que seja difícil definir a palavra, por estar intimamente ligada às reflexões da Lexicologia, tentaremos apresentar, de forma muito breve, algumas outras ideias no que diz respeito à noção de palavra. Sintetizando pontos levantados por Basílio (2004) e Rosa (2000), Batista (2011) elenca respostas possíveis para a pergunta *o que é uma palavra?* sob diversos pontos de vista: (i) um elemento gráfico, (ii) uma unidade dicionarizada, (iii) uma estrutura, (iv) uma unidade de sentido, (v) uma sucessão significativa de sons ou (vi) uma unidade sintática.

Numa definição gráfica de palavra, já elucidada anteriormente com base em Dubois *et al.* (2014), ela é uma sequência de grafemas separada por espaços em branco ou sinais de pontuação. Numa frase como “Minha mãe é corajosa”, notam-se, com base nisso, quatro palavras. Entretanto, tal proposta não poderia ser aplicada com tamanha precisão científica no caso das línguas ágrafas, por encontrar sua razão de ser em um elemento eminentemente ortográfico-formal. Não basta, assim, uma separação por si só, necessitando haver sentido,

outorgado, inclusive, pelos dicionários da língua, segunda possibilidade de definição de palavra. Esta também não é satisfatória, pois cada dicionário traz o ponto de vista subjetivo de um lexicógrafo redator e sua equipe, elegendo diferentes formas para compor tal obra, que não acompanha a língua de perto, por ser um recorte lexical de um dado momento.

Concebida como estrutura, a palavra é a unidade formada por elementos menores, chamados de morfemas – unidades mínimas de sentido – que se organizam de maneira fixa e se conectam rigidamente. Uma palavra como *felizmente*, formada a partir da inserção de um sufixo (-mente) a um radical (feliz), exige que assim seja construída, não admitindo uma inversão como *\*mentefeliz*. Essa concepção, no entanto, não parece aplicável a locuções, para explicar, por exemplo, a formação de *a pé* ou *de manhã*.

Entendida a partir da nossa intuição, a palavra encerra um sentido, sendo uma unidade de significação. Nessa perspectiva, é problemático pensarmos a respeito do fenômeno da polissemia, como nos diferentes usos da palavra *cabeça* – enquanto parte do corpo humano, nomeando o chefe de algo ou uma planta/alimento (alho). Como unidade fonológica, herdeira da percepção de Mattoso Câmara Jr., a palavra seria o grupo de força que tem apenas um acento principal em sua constituição sonora. Em *por isso*, há duas palavras gráficas, mas uma só fonológica, marcada por uma emissão de som de um único acento.

Uma última concepção de palavra a vê como uma unidade que pode ser usada, sintaticamente, como resposta a uma pergunta e que tem a possibilidade ser usada em diferentes posições numa linearidade sintática (Batista, 2011). Um exemplo disso seria: (a) *O que a moça comprou? Laranjas.* (b) *Laranjas foi o que a moça comprou.*

Diante desses apontamentos, Batista (2011, p. 45) conclui que a palavra é a “forma mínima que pode ocorrer isoladamente numa sequência linguística, desde que possa ocupar diferentes posições e diferentes funções sintáticas, e que apresente uma coesão interna e significação (lexical ou gramatical) aceitável na língua”. Seria possível, portanto, pensar numa definição de palavra que nos viabilize tratar, com terminologia adequada, do objeto que focalizamos. Mas, há reservas ainda diante dessa concepção. Formas como *em*, nas construções tal qual *em casa*, seriam consideradas palavras?

Uma distinção proposta, de modo que se possa sanar tal impasse, é a de considerar as palavras em dois grupos: (i) dos vocábulos lexicais, que remetem ao mundo biopsicossocial, incorporando, por exemplo, verbos; e (ii) dos vocábulos gramaticais, funcionando como elementos estruturantes e caracterizadores dos idiomas, como as preposições.

Os apontamentos, assim, nos levam a perceber que estudar o léxico é algo que vai além de realizar análises estruturais ou orientadas por um único viés, uma vez que a Lexicologia não

é um campo de estudo que se possa, com facilidade, circunscrever. Para dar conta do fenômeno lexical, “é preciso definir as noções básicas de semântica, é claro, mas também de sintaxe, de morfologia e de fonologia” (Polguère, 2018, p. 50). Tendo isso em mente, podemos realizar uma outra distinção: a palavra, a forma de palavra e o lexema. Polguère (2018) defende a tese de que *palavra* designa noções muito diferentes, a depender dos contextos em que é empregada, razão pela qual seu uso, como terminologia das ciências do léxico, é arriscado e não deveria ser feito. Na tentativa de suprir essa ausência, apresenta a noção de forma de palavra, que, em suma, é um signo linguístico munido de (i) relativa autonomia de funcionamento, manifestada nas possibilidades de troca de palavras com mesmo papel sintático, trocas de contextos e acréscimos de outras formas junto às formas nas sentenças, e (ii) certa coesão interna, por não ser viável a inserção de outras formas no interior das próprias formas de palavra. Um exemplo disso seria visto na frase “O caminho está bloqueado”, que pode ser acrescida com as formas “O caminho *da minha casa* está bloqueado *de lixo*”, mas também na impossibilidade de termos algo como “\*O cabloqueadominho esdetá lixo”.

A noção de lexema, trazida por Polguère (2018, p. 54), também é relevante para essa discussão. Para o autor, o lexema é “uma generalização do signo linguístico do tipo forma de palavra: cada lexema da língua é estruturado em torno de um sentido exprimível por um conjunto de formas de palavra que somente a flexão distingue”. Portanto, o item *cantar* constitui um lexema, que possui como formas de palavra [eu] *canto*, [tu] *cantas*, [ele] *canta*, [nós] *cantamos* etc.

Ampliando essas ideias, Carvalho (2014) aponta que, sendo o conjunto de palavras e expressões de uma língua, o léxico não é quantificável, estando em um movimento de mudança ininterrupto que nem os dicionários de língua conseguem registrar. Para a autora, assim como Bezerra (2004), os falantes fazem uso de um subconjunto do total dessas unidades, sendo esse recorte chamado de vocabulário. Por isso, é comum, ao tratarem do ensino de LP, pesquisadores fazerem menção ao *ensino de vocabulário*, por compreenderem que se aborda apenas um recorte lexical que é colocado em uso por um grupo de falantes em situações de interação. No entanto, baseados em Neves (2020, p. 59), consideramos que o nosso foco recai sobre o léxico, pois “podemos identificar padrões de uso mais gerais, que ajudem a explicar a dimensão lexical da língua”.

O mais abstrato dos sistemas linguísticos é o sistema lexical, devido ao seu caráter aberto e renovação constante (Biderman, 2001[1978]), razão pela qual, cremos, é tão complexa a tarefa de conceituá-lo. Para Correia e Almeida (2012), o léxico de uma língua é um de seus sistemas mais afetados pela mudança. Essas questões, em nossa visão, dificultaram o desenvolvimento

do estudo adequado do léxico em sala de aula, em razão de sua maleabilidade e imprevisibilidade.

Na esteira dos estudos linguísticos, diferentes orientações foram dadas ao tratamento da noção de léxico, tendo em vista as especificidades das correntes e teorias que embasaram a proposição desse conceito. Convencionou-se, entretanto, de forma genérica, concebê-lo como sendo “todo o conjunto de palavras de uma língua, dicionarizadas ou não, tidas como cultas ou não, escritas ou faladas” (Bezerra, 2004, p. 12). Essa convenção, contudo, espelha um sentido semelhante ao de lista de palavras acessíveis a todos os usuários de uma língua, desconsiderando as relações que se estabelecem no interior e no exterior desse sistema.

Numa outra perspectiva, ao conceituar o léxico, Castilho (2020, p. 110) caracteriza-o como “um inventário (i) de categorias e subcategorias cognitivas; e (ii) de traços semânticos inerentes”. Há, dessa forma, um resgate mais cognitivo, que evidencia espécies de matrizes cognitivas no cérebro que são associadas à sua representação linguística. Um diálogo se estabelece, assim, com Antunes (2012), que indica a relação indireta entre palavras e elementos, sendo essa intermediada pelas categorias que elaboramos com nossas experiências, consoante as ideias indicadas por Castilho (2020).

Defendemos, nesta proposta, que, por um lado, não se deve conceber o léxico como lista estática e inventário matemático a ser somado em suas subunidades, e, por outro, não é recomendável dar visibilidade apenas ao seu aspecto cognitivo. Falta, então, uma noção que reivindique também, para análise do sistema lexical, fatores interacionais que são imprescindíveis à sua observação, pois “a linguagem, por natureza, é interativa” (Antunes, 2014, p. 23). cremos que, em vista das teorias que subjazem às práticas docentes, há lacunas que podem ser deixadas no desenvolvimento dos alunos se o ensino do léxico for pautado em orientações reducionistas, o que nos leva a lançar mão dos postulados de Neves (2020), acerca das concepções de léxico.

Pensando nas variadas perspectivas teóricas que abordaram o léxico e propuseram análises alinhadas aos seus pontos de vista, bem como na insuficiência de algumas, Neves (2020) propõe um conjunto de três grandes concepções, sob as quais se assentam modos próprios de visualização do sistema lexical, a saber: (i) a *estrutural*; (ii) a *cognitiva*; e (iii) a *textual-interativa*.

A *concepção estrutural* de léxico tem uma notável relação com a Lexicologia Estrutural, porque tenciona a observação de regras gramaticais, no sentido de regularidades, na formação das palavras da língua, baseando-se, sobretudo, em aspectos morfológicos dos itens lexicais e significações de seus constituintes, no caso, radicais e afixos. Neves (2020, p. 77) indica que o

processo de formação mais abordado é a neologia, todavia, seu entendimento “não ultrapassa o nível estrutural”. Consequentemente, a dinâmica lexical fica restrita à compreensão da maneira que se constitui o léxico na união dos vocabulários dos falantes. Altera-se, por conseguinte, o objeto de investigação, retirando desse posto o léxico e assumindo, nas ideias estruturais, o estudo das formas e dos mecanismos morfológicos de articulação, ou seja, “deixa-se de estudar o léxico em sua complexidade para estudar apenas sua estrutura, uma parte de seus elementos” (Neves, 2020, p. 78). O lugar que cabia à palavra é assumido, por isso, pela forma.

Decorre dessa concepção, e, mais precisamente, dessa alteração de objeto de pesquisa, uma alteração no objeto de ensino. Professores orientados por esse conjunto teórico tenderão a tirar o foco do léxico, tal qual pensamos neste trabalho, e a tratar em sala de aula apenas de conteúdos como os processos de formação de palavras, ancorados nos LDP, conforme aponta Antunes (2012). Em virtude disso, não se dá conta da totalidade do fenômeno lexical, nem se contribui para o fortalecimento das competências necessárias à escrita e à leitura, numa aprendizagem descontextualizada, que deixa de lado, inclusive, o aspecto mental do léxico.

A *concepção cognitiva* incorpora um aspecto mentalista e biológico da linguagem e, consequentemente, do léxico. De acordo com Neves (2020), foi o Gerativismo de Noam Chomsky a teoria linguística de base cognitiva que primeiro o estudou, gerando a observação dos itens lexicais em seus conteúdos e elaborando uma classificação hierarquizada por meio de traços, na forma de matrizes, semelhante ao que Castilho (2020) trata acerca do léxico. Os traços funcionam como locais do cérebro que categorizam, em matrizes cognitivas, as representações linguísticas dos indivíduos. Há, nesse enfoque, um movimento de compreensão dos significados, da sua definição e gênese, e da organização do léxico na mente, por meio do contato com o mundo real. Avança-se, dessa maneira, para uma sociocognição, como sinaliza Marcuschi (2004).

Entende-se, nessa concepção, que as nossas capacidades de uso da língua estão ligadas às experiências que tivemos, sendo o léxico fornecedor do sistema classificatório que organiza essas vivências nas matrizes. Assim, percebemos que é “o funcionamento da dinâmica lexical [...] processado internamente por meio de conexões cognitivas estabelecidas na mente humana” (Neves, 2020, p. 84). No ensino, as orientações sociocognitivas conduzem, sobretudo, a uma observação semântica das palavras. Para que o léxico seja estudado em função da textualidade, conforme indicamos, é preciso uma concepção que o considere, para além, então, de uma concepção sociocognitiva.

Surgindo da Linguística Textual, sobretudo da vertente brasileira desenvolvida na década de 1990, a *concepção textual-interativa* parte, segundo Neves (2020), do pressuposto



de que o texto, sendo objeto concreto de estudo, pode ser analisado somente a partir da interação verbal. Não se limitando à estruturação ou a significações de superfície, tem caráter textual porque se observam as relações da textualidade associadas à organização e à funcionalidade do texto, especialmente para a coesão e a coerência, a fim de compreender a dinâmica lexical. É interacional porque busca, nos elementos interacionais, material para a análise da textualidade, como temáticas, contextos comunicativos e interlocutores (Neves, 2020).

Nessa concepção, a produção de sentidos do léxico é oriunda das necessidades comunicativas dos falantes, corroborando a conceituação de Antunes (2012), para quem esse subsistema linguístico é o amplo repertório de itens dos quais se vale o falante nas demandas comunicativas. Uma das formas de os usuários da língua atingirem seus objetivos comunicacionais é lançando mão do item lexical, o qual assume significados de acordo com as intenções dos falantes, marcando, como outros elementos de comunicação, a capacidade de produção de sentidos textual-interativamente. Ademais, enfoca-se, nessa perspectiva, o funcionamento do léxico nos processos de textualização, na manutenção e garantia da coesão e coerência dos textos, considerando desde a seleção lexical até os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas (Antunes, 2012; Neves, 2020).

Vale salientar que a visão textual-interativa do léxico não descarta a análise sociocognitiva, haja vista a relação entre palavra e coisas intermediada pelas matrizes de significação (Antunes, 2012; Castilho, 2020). Por essa razão, não se pode desconsiderar que o léxico é um elemento de cultura, relacionado a uma memória social, cognitiva e cultural, extremamente importante na composição da textualidade (Antunes, 2012).

### 3.1.2 Léxico: da memória social ao fio textual

Em relação ao ensino de língua portuguesa, é sabido que, por vezes, esquecem os programas de que uma língua é formada, para além da gramática, do sistema lexical, tal como apontamos anteriormente. O léxico é, então, um conjunto vasto de palavras que estão à disposição dos usuários de uma língua, constituindo as bases com que se constroem os sentidos dos enunciados (Antunes, 2007).

Nele, a história das sociedades fica mais marcada, pois expressa, através dos itens lexicais, a forma particular com que as pessoas veem o mundo e têm sua percepção das coisas que as rodeiam, o que nos permite afirmar, categoricamente, que não se criam palavras numa língua de forma aleatória ou sem finalidade. Nesse sentido, podemos compreendê-lo como “depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o

sentido de tudo [...] confere às pessoas identidade” (Antunes, 2007, p. 42-43). Cada época tem particularidades sociopolíticas e ideológicas que notamos ao explorarmos os usos lexicais dos falantes de tal momento. Investigando o momento sincrônico, verifica-se uma profusão de emprego de palavras de origem inglesa no universo digital, com ênfase nas redes sociais, como o *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* e *Instagram*. Notam-se importações que servem para nomear realidades novas, além de conferir estilo ao discurso. Mas, o desvelamento evidente é o estreitamento nas relações via mundo digital, que favorece trocas linguísticas estimuladoras de usos gíriáticos específicos (Gonçalves da Silva; Patriota, 2021).

Entendendo a língua como sistema composto de uma gramática e de um léxico é, nessa conjuntura, este último o verdadeiro espelho da cultura, de acordo com Carvalho (1984). Nas palavras, revelamos o que pensamos, como agimos, de onde viemos; elas são verdadeiros instrumentos de ação no mundo, não somente unidades abstratas de uma língua imaginária.

Por sua força identitária, fazem as palavras com que a variação lexical, compreendida como as várias possibilidades lexicais de expressar um mesmo referente, carregue valores socioideológicos já mencionados pela Sociolinguística. Para Antunes (2007), o componente lexical reúne, significativamente, a possibilidade de reconhecermos e definirmos usos prestigiados na sociedade. É certo que variedades lexicais que carregam estigma, como *muié*, *ceuveja*, *fio*, causam impacto maior do que pequenas variações de natureza puramente gramatical.

Tendo em mente tais ideias, é correto afirmar que uma certa ampliação vocabular do falante é uma marca de uso prestigiado da língua, o que recai, também, sobre o falante, devido às várias possibilidades comunicativas que implica essa ampliação lexical (Antunes, 2007). O aluno, então, sendo exposto a um conjunto amplo de textos, de gêneros diversos, poderá ter acesso mais fácil a uma cultura letrada, que seria uma tarefa tortuosa sem o conhecimento das palavras. Além disso, se pensarmos em termos sociocognitivos, quanto mais itens lexicais forem conhecidos pelo falante, mais experiências ele terá tido, significando que mais matrizes cognitivas foram construídas e ele tem uma teia lexical maior para atingir seus objetivos interacionais.

Não há, somente, o componente cultural para considerarmos no ensino do léxico; de acordo com Antunes (2007), as palavras funcionam como peças de um jogo, com as quais é tecida a rede significativa do texto, sendo elas que materializam e mediam as intencionalidades subjacentes aos nossos discursos. Sendo unidades de sentido, conforme uma das concepções já elencadas anteriormente, os itens lexicais também constituem elos das partes e subpartes dos textos. Como a matéria-prima das nossas interações verbais é a palavra, é, justamente, pelo

léxico da língua, organizado com combinações, sequências e cadeias que também se estabelece a coesão e a coerência textuais.

### 3.1.3 Léxico e estilo nos textos literários

Ao analisarmos um texto, pela via lexical ou não, no ensino de língua ou na academia, um aspecto por vezes passa despercebido ou é pouco considerado: o estilo. Essa marca nas produções linguísticas não deve ser vista como, simplesmente, característica dos textos literários, como é comumente apresentada, mas, conforme Simões (2021), a expressividade é recurso para a comunicabilidade. Em seu artigo, a autora aponta que, no interior dos textos artísticos, o estilo “transmite o conteúdo artístico da alma do artista por uma modalidade específica, particular” (Simões, 2021, p. 151).

Na esfera literária, então, o estilo é levado em conta como sendo muito mais do que um labor de lapidação da mensagem do artista, mas é a expressão subjetiva de como este vê o mundo, a realidade, seus sentimentos e suas ações. Entretanto, não é somente o escritor consagrado que tem visões íntimas e marcadas por subjetividade do que vive, razão pela qual todos aqueles que produzem textos, orais ou escritos, têm suas marcas de estilo próprias. Nessa linha de pensamento, Paz Gago (1993) afirma que todo texto tem estilo, não somente os literários. Até mesmo os exemplares de gêneros que tendem a uma maior objetividade, como os da esfera jornalística, apresentam diferenças de estilo, como se pode notar ao comparar as formas de abordagem de um mesmo fato em notícias distintas.

A Estilística, assim, se relaciona a muitos modos de analisar a língua, como, por exemplo, a visão variável e mutável. Para o próprio Paz Gago (1993), os muitos modos de materialização do dizer caracterizam os muitos e diversos estilos, isto é, as variadas maneiras (variantes) de dizer o mesmo (variáveis) são a manifestação dos estilos. Ao afirmarmos a existência de textos coloquiais, diretos, literários, cultos, neutros, subjetivos, emotivos, etc., ratificamos que há diversos estilos.

Tal ciência, a Estilística, é uma visão recente do ponto de vista cronológico, inaugurada por Charles Bally em 1902, mas continua em um processo de afirmação do seu local nas disciplinas linguísticas (Simões, 2021). Ela é avaliativa e se destina à observação de idiossincrasias pelas quais se diferenciam autores, momentos históricos, gêneros etc. Muitos foram os nomes importantes para a situação atual da Estilística, mas, em síntese, consideramos a necessidade de “reflexão sobre as competências e habilidades a desenvolver para que se possa produzir enunciados com audácia para explorar os recursos da língua e pudor para ajustar-se ao

auditório” (Simões, 2021, p. 149). Ao estilo, Simões (2021) aponta para a materialização de um estado de espírito através dos recursos linguísticos.

Na perspectiva de Guiraud (1970), cabe à Estilística o estudo da expressividade de uma língua e sua capacidade de gerar emoção através do estilo. Não cremos, porém, que esteja reservada a essa disciplina apenas tal possibilidade, mas que a expressividade e o estilo estão envoltos nas mais diversas formas de interação através da palavra. Parece-nos aceitável, então, entender que “a estilística [...] não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra estilo, reduzida a sua definição básica, nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem” (Guiraud, 1970, p.11). Se a expressão dos nossos pensamentos se dá através da linguagem humana, e o estilo é a maneira capaz de exprimir esses pensamentos, como afirma o autor, é acertado dizer que o estilo se manifesta de forma especial através das palavras.

Ao observarmos o estilo em textos de gêneros diversos, salta aos olhos a matéria-prima de que fala Antunes (2012), isto é, as palavras ou os itens lexicais. Parte importante da Estilística se volta, justamente, para a observação das questões relativas às palavras na composição do estilo, conforme afirma Câmara Jr (1997), ao tratar da *estilística léxico-semântica* ou *léxico-estilística*. Para o autor, esta volta seu olhar para a seleção vocabular e fenômenos que tocam o sistema lexical e a semântica das palavras, como a conotação e a polissemia, relativas a valores emotivos, afetivos ou mesmo socialmente construídos que se inter-relacionam aos significados das palavras. Nessa dimensão, é explorado, por exemplo, como o emprego dos diminutivos e aumentativos afetivos pode gerar efeitos de sentido variados, ou como se apresentam marcas pejorativas e maliciosas, além da abordagem da coesão léxico-semântica, adequação vocabular e, por fim, as figuras de linguagem e os neologismos.

Um estudo do estilo lexical que se volta para o uso do aumentativo e do diminutivo pode conduzir à reflexão de como, ao empregarmos tais recursos nas palavras, podemos revelar determinadas intenções, pensamentos ou mesmo ideologias que estão por trás do discurso. A título de exemplificação, pode-se pensar a escolha do diminutivo para expressar um ponto de vista que, na verdade, é a negação do dito, como em “Que desenho bonitinho!”, quando o que se pensa é justamente algo negativo em relação ao referente (o desenho). Também há a possibilidade de uso do diminutivo para o tratamento com crianças, gerando uma proximidade e afetividade, como em “Minha lindinha quer comer agora?”, ou, do contrário, utilizar o aumentativo para marcar um senso de crescimento, envelhecimento ou amadurecimento, como em “Você já está uma moçona, então não chore por bobagem!”.

Pensar a neologia como fenômeno de renovação das línguas naturais, sob essa ótica, também é válido, sobretudo para o ensino (Correia; Almeida, 2012). Ao refletirmos sobre o emprego das palavras novas, podem-se construir análises sobre, por exemplo, a atribuição de significados a itens lexicais já existentes, como em *coxinha*, *mortadela*, *tucano* e outros vocábulos que estão inseridos em realidades sociopolíticas e históricas bem delimitadas. Nessa linha, ainda, há como analisar os efeitos de sentido e as intenções, marcadas no estilo, da escolha de palavras como *bolsominion* e *petista*, como refletem momentos da história política de um país e como atribuem significados socialmente construídos para aqueles aos quais se referem.

As figuras de linguagem ocupam um lugar privilegiado em meio à estilística léxico-semântica. Para Guiraud (1970), elas são recursos expressivos e afetivos da língua, que trazem feições específicas ao texto. Apesar de sua definição estar ligada ao aspecto literário das figuras, destacamos que esse emprego não está limitado à literariedade dos textos dos autores, mas, mais do que isso, permeiam as interações cotidianas, chegando aos textos mais formais, mais monitorados, e, até mesmo, mais objetivos, como notícias. Não nos demoraremos na extensa lista de definições para cada uma das figuras de linguagem, pois intencionamos destacar que seu emprego é uma escolha, sendo esta feita a partir do uso dos itens lexicais e que denotam estilos específicos de cada produtor do texto.

Em relação ao estilo na coesão léxico-semântica, quer seja no uso seja literário, quer seja denotativo, é necessário destacar que, mesmo sendo uma propriedade textual indispensável a muitos textos, sua realização está, também, condicionada à expressão do produtor. É possível pensar, por exemplo, em produções que fazem menos uso de conjunções para marcar a coesão sequencial e dão maior atenção ao emprego dos tempos e modos verbais, além de advérbios, assim como na diversidade de opções de que fala Antunes (2012). Há, ainda, a opção de marcar a coesão por meio apenas da escolha de palavras, como na crônica *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.

É justamente essa seleção vocabular que queremos destacar neste trabalho. Tanto no uso dos aumentativos e diminutivos, quanto na coesão lexical e semântica ou nas figuras de linguagem, há, inerentemente, uma escolha consciente, condicionada por fatores linguísticos, cognitivos, textuais, pragmáticos etc. e que deve gerar determinados efeitos no dito. Interessa, então, ratificar que o estilo dos indivíduos, dos textos ou de obras específicas estão atravessados por operações de escolha mental feita pelo produtor do discurso. A seguir, tratamos dessa escolha lexical de forma mais aprofundada.

### 3.2 Seleção lexical: perspectivas, fatores e critérios

Ao longo desta seção, apresentamos ideias que estão relacionadas à seleção de palavras e à sua importância no ensino de português. Cremos, no entanto, ser necessário um momento mais específico, no qual nos detemos à exploração deste objeto. Dado relevante, antes disso, é apontarmos a escassez de teoria que versa sobre a seleção lexical e, em nossa visão, aquilo que é pouco estudado, conseqüentemente é pouco trabalhado no ensino. Antes de maiores considerações, compilamos perspectivas para a análise da seleção lexical, a partir de seis grandes teorias linguísticas, a saber: (1) o Estruturalismo, (2) o Gerativismo, (3) o Funcionalismo, (4) a Sociolinguística, (5) a Análise do Discurso e (6) a Linguística Textual.

Sendo considerada a primeira teoria que confere à Linguística o estatuto de ciência autônoma, o Estruturalismo tem seu foco na observação de estruturas internas da língua, vista como um sistema imanente e colocada em oposição à fala (*langue x parole*). Busca, portanto, por padrões que organizam os elementos linguísticos (Martellota, 2008; Bez; Aquino, 2009; Marques, 2018). No interior de uma análise estruturalista, então, a seleção de palavras é vista como uma parte integrante de um conjunto de regularidades linguísticas e suas convenções, afinal, segundo Saussure (2012), a língua é convenção. Assemelha-se a essa perspectiva a visão de léxico como uma *lista* de palavras, das quais se valem os falantes conforme dita a convenção do momento da comunicação, ainda que este não seja levado em conta em sua totalidade no curso analítico estrutural.

Assim, recorrendo à dicotomia *sintagma x paradigma*, a escolha vocabular encontra sua análise a partir do eixo paradigmático e das opções disponíveis, sendo este disposto em posição horizontal. A realização do paradigma, pela escolha, está, como dito, condicionada pelas regras do sistema para a colocação no sintagma. Tal seleção está, ainda, relacionada às demais palavras do sintagma, tendo em vista que a escolha pode influenciar ou ser influenciada por outras palavras, o que se liga à perspectiva do significado relacional dos signos linguísticos, em que um encontra seu valor na oposição ao outro. Observa-se, então, o léxico e a escolha de palavras pela análise de combinações entre as palavras, considerando regras e estruturas subjacentes.

Outra teoria importante é o Gerativismo. Baseado em Kenedy (2008), destacamos que esta se volta para a faculdade inata do ser humano de produzir a linguagem. Cabe ao Gerativismo a preocupação em como produzimos e compreendemos a linguagem enquanto algo mental, biológico, que é inato a cada um de nós. Surge, nesse sentido, o conceito de gramática gerativa, que enfoca regras orientadoras da estrutura sintática das sentenças, e, destacamos, no interior disso, a escolha de palavras nas posições adequadas. Também em relação à sentença,

apontamos que a seleção lexical é determinada por regras que operam em sua estrutura profunda, como representação mental, que se transformará em superficial no decurso das operações de linguagem.

Também é possível considerar, na relação *competência*, capacidade de produzir linguagem, x *desempenho*, uso concreto da língua, como a escolha das palavras está relacionada à formação e compreensão de frases gramaticais com um número limitado de itens. Além disso, visualiza-se a capacidade de seleção das palavras e de realização concreta nos enunciados.

Em relação ao Funcionalismo, com base em Martins (2009), nota-se que esta teoria compreende a língua como sistema funcional, em que a estrutura linguística e a escolha de palavras são desenhadas a partir de sua função na interação. Surge, com isso, a perspectiva de análise da seleção lexical pela influência do uso real da língua em situações de interação. A escolha de palavras, não mais dependente apenas da gramaticalidade ou das convenções linguísticas puramente, passa a depender do contexto, das intenções e dos participantes da situação comunicativa. Um outro elemento a ser considerado é o conceito de iconicidade, entendida como a relação motivada entre a forma e o seu significado (Martins, 2009). Por essa noção, analisa-se como certos itens lexicais podem ter maior relação com o aspecto do mundo real a que se referem e de que maneira isso interfere nas escolhas de palavras.

Quanto à Sociolinguística, de acordo com Bortoni-Ricardo (2017), esta teoria resguarda um caráter inerentemente social, comungando, à análise da língua, fatores sociais, culturais, políticos, contextuais etc. Ao observarmos a escolha de palavras sob essa perspectiva, notamos, a princípio, que há variação nesse processo de seleção de palavras a depender do grau de monitoramento estilístico, razão pela qual um texto mais monitorado, ou mais formal, deverá ter selecionados itens lexicais também ligados a aspectos de usos mais monitorados e mais formais. Há, também, a possibilidade de escolha influenciada de fatores externos, como o local onde se está (cidade, zona rural, estado, região de um país etc.), o grau de escolaridade dos falantes, que pode gerar um maior ou menor acervo lexical ativo, diferenças etárias, entre outros. Situações de bilinguismo também podem gerar alternância na seleção lexical. Por fim, a existência do preconceito linguístico e como determinados usos impactam na visão que se tem do outro também é fator preponderante na escolha de palavras.

Na perspectiva da Linguística Textual, conforme apresentamos anteriormente, com Antunes (2012) e Koch (2021), o uso da linguagem é analisado na organização de textos significativos, considerando seus contextos, suas intenções e seus destinatários, por exemplo. Variadas concepções de texto são apresentadas por Koch (2021); filiamo-nos, porém, à concepção de texto como lugar de interação e de produção interacional de sentidos. Sob essa

ótica, a escolha das palavras se dá em função da coesão e da coerência textuais. No primeiro caso, podemos citar o uso da repetição consciente de itens lexicais, de sinônimos, hiperônimos e caracterizações (Antunes, 2012). No segundo, podemos citar a seleção de palavras na concentração e unidade temática, na progressão e introdução de novos pontos e itens, também conforme Antunes (2012). Há, também, a possibilidade de se analisar a escolha de palavras em função do gênero textual, como a especificidade dos textos literários, por exemplo, pelo inusitado no uso dos itens lexicais em poemas.

Por fim, ao se concentrar nas relações entre a linguagem, o poder, a ideologia e as estruturas sociais, a AD se volta, inclusive, para o papel das palavras nessa dinâmica. Baseados em Votre (2018), destacamos: (i) a construção de sentidos e como as palavras os marcam; (ii) a materialização de ideologias próprias, que se manifestam através dos itens lexicais típicos da representação delas; (iii) a análise da criação de discursos manipuladores ou persuasivos, carregados de estereótipo ou de preconceitos através da escolha de palavras, potencializados, por exemplo, pelas redes sociais.

Findada esta apresentação das perspectivas de análise da seleção lexical, na esteira da relevância da sua abordagem, de acordo com Cardoso (2015), vemos que

Os falantes de uma língua têm à sua disposição todo o conjunto lexical e dele podem extrair as palavras que desejam para expressar suas ideias, sentimentos etc. Embora todas as palavras pertençam igualmente a esse enorme conjunto, *as escolhas são limitadas pelas circunstâncias*. É preciso, muitas vezes, seguir determinados padrões preestabelecidos pela sociedade e reproduzir esses modelos (Cardoso, 2015, p. 118, grifo nosso).

A partir do pensamento da autora, dois pontos carecem de reflexão: (i) a língua dispõe de um léxico que, consoante dito antes, está à mão (ou à língua) do indivíduo para a realização das suas intenções comunicativas, não sendo, então, uma lista estática, mas algo plástico, complexo, amplo e adaptativo. Essa prerrogativa implica certa liberdade criativa, inventiva, estilística e usual para os indivíduos, que podem se valer das palavras nas suas interações. No entanto, (ii) as escolhas lexicais não podem (ou devem) ocorrer de maneira indistinta, sem levar em conta contextos linguísticos e socioculturais, textuais ou discursivos. Por isso, embora de um lado exista relativa liberdade na utilização do léxico, por outro, há o enquadre em determinadas situações que precisam ser levadas em consideração pelo produtor de atividades linguísticas e, evidentemente, pelo professor de língua - materna ou estrangeira, pois as escolhas dos falantes são determinadas e situadas pela história, local, idade, sexo (e gênero), profissão, escolaridade dentre outros (Cardoso, 2015).



Logicamente, todo e qualquer ato comunicativo revela muito mais do que uma mensagem ou do que o contido na superficialidade textual, razão pela qual se percebe, ainda que em texto referenciais, objetivos e que tendem à impessoalidade, como as notícias, uma carga intencional. Até mesmo quando não há marcas opinativas ou de atribuição do discurso a um indivíduo, os usos linguísticos são marcados por ideologias e ideias que estão nas entrelinhas, por trás daquilo que, aparentemente, é inocente. As palavras que se referem ao mundo extralinguístico, isto é, as palavras lexicais, segundo Martins (1997, p. 77), “despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações”, revelando muito mais do que aparentam. Nossas escolhas lexicais, logo, pelas ideias de Cardoso (2015), estão subordinadas a todos esses apontamentos: seja pelo tipo de texto, seja pelo tipo de público, seja pela situação de interação.

Tratando acerca da seleção lexical em redações escolares, Seide (2015) apresenta um estudo realizado com professores e alunos do curso de Licenciatura em Letras, a fim de verificar se estes visualizam problemas de inadequação vocabular em textos de discentes brasileiros, estudantes de uma escola rural de Cascavel, oeste do Paraná, onde foi realizada a intervenção com professores e mestrandos de um programa de pós-graduação. Em linhas gerais, foi perceptível a subnotificação de ocorrências de inadequação vocabular, razão pela qual, segundo a autora, se fazem necessárias pesquisas metodológicas que visem o trabalho com a escolha de palavras nos gêneros discursivos com alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Noutro trabalho, Seide (2019) destaca mais dados a partir de uma pesquisa fomentada pela Unesco e que, mais uma vez, indicou problemas nas redações produzidas pelos alunos brasileiros do ensino básico no que se refere às inadequações lexicais, o que foi comprovado em resultados de pesquisas prévias (Seide; Durão, 2016). No mais recente, a autora apresenta dados comprobatórios da subnotificação de problemas de seleção lexical que, em grande parte, não foram sequer notados pelos alunos e ex-alunos do curso de Letras em textos dos estudantes escolares. Revela, também, que o currículo da referida graduação não abarca o aspecto lexical como um dos critérios de correção de textos, o que motivou a elaboração de um módulo didático em uma das disciplinas do curso, gerando maior capacidade de percepção e avaliação na escolha de palavras que formam blocos em textos, sejam quer bem formados — com combinações convencionais — quer mal formados — com combinações não convencionais.

Apesar de esses trabalhos estarem muito ligados às práticas de escrita da redação escolar, é possível refletirmos sobre o ensino/estudo do léxico nos livros didáticos de português a partir das bases lançadas por eles. Tendo em vista que os próprios currículos de graduação secundarizam o aspecto lexical na correção de textos, também assim acontece nos LDs com os

eixos de leitura e de AL e, em um esquema cíclico, essa desconsideração reverbera na dificuldade de se desenvolver, no aluno, as competências relacionadas à seleção e ao uso das palavras. Prova disso é apresentada por Seide e Hintze (2015, p. 421) que, remetendo ao PNLD 2011 e 2013, percebem que “as informações disponibilizadas não são suficientes para o professor saber, previamente, como e se as coletâneas contemplam os objetivos propostos para o ensino do léxico, tornando-o obscuro, quase imperceptível” e, nesse caso, é possível contribuir com o desfavorecimento desse ensino.

Em trabalho sobre a escolha de palavras, Bezerra e Neves (2022, p. 116) analisam os critérios contextuais para a avaliação da seleção lexical em redações de exames vestibulares, defendendo, de início, que a seleção lexical “desempenha um fator primordial no processo de escrita da redação e na concretude do pensamento crítico do vestibulando”. Para os autores, os aspectos contextuais da seleção lexical dizem respeito aos elementos de contextualização social, situacional, cultural ou histórica do texto. Em sua perspectiva, através da escolha das palavras verificadas em um dado texto identificamos marcas de variadas ordens - subjetiva, valorativa e ideológica - que demarcam o posicionamento do produtor a respeito do objeto de discurso construído na cadeia textual. De acordo com os autores, no momento de “selecionar as palavras que irão compor seu texto, o autor tenta expressar a partir delas seu ponto de vista em relação ao mundo que o cerca, *emitindo juízos de valor*, além de buscar *estabelecer uma interação entre autor-texto-leitor*” (Bezerra; Neves, 2022, p. 119, grifos nossos).

Isso demonstra que as nossas escolhas de palavras estão relacionadas à intencionalidade do dito, quer seja no texto oral, quer seja no texto escrito. Cada unidade de sentido produzida tem uma finalidade, como, por exemplo, um exemplar de notícia. Por ser um texto de rápida circulação, com o fim de informar sobre fatos de maneira objetiva, os itens lexicais que devem aparecer carregam marcas de objetividade, concisão e clareza, num registro linguístico que busca ser menos burocratizado e erudito, mas resguardando a formalidade própria do gênero, de modo que mais leitores possam ter contato com o fato noticiado.

O texto é, assim, o lugar da negociação de sentidos, pois, se o colocamos no processo da interação, verificaremos que as escolhas lexicais são determinantes, levando em conta o contexto interacional. Por essa razão, concebe-se que, “no processo de textualização, são os interlocutores que decidem que propriedades do léxico serão ativadas na interação, realizando movimento de ativação, desativação e reativação de significados” (Neves, 2020, p. 97). Para que as palavras sejam mobilizadas adequadamente, o usuário da língua precisa ter ciência do que se configura como sendo a palavra.

Conhecer uma palavra implica, portanto, de acordo com Travaglia (2016): (i) saber o grau de probabilidade de encontrá-la, a considerar o gênero textual, tendo em vista que cada esfera discursiva seleciona itens específicos ou de campos semelhantes; (ii) os tipos de palavras mais prováveis de a ela se associarem, por associações semânticas (Antunes, 2012) ou mesmo formando cadeias referenciais; (iii) sua relação com as variedades linguísticas, entendendo o grau de formalidade da interação e o contexto sociointeracional; (iv) seu comportamento sintático, incluindo a transitividade, colocação nas orações etc.; (v) suas formas subjacentes e derivações; (vi) seu lugar numa rede de associações, se há o mesmo radical ou mesmo campo semântico; (vii) seu valor semântico e seus efeitos de sentido; (viii) o fenômeno da polissemia. Assim, em suma, conhecer “uma palavra é ser capaz de reconhecê-la, lembrá-la, relacioná-la a um objeto ou conceito, usá-la corretamente, pronunciá-la e ortografá-la, colocá-la apropriadamente, usá-la em um nível adequado de formalidade e ter consciência de suas conotações e associações” (Moreira; Rocha, 1996, p. 14).

Na esteira desse pensamento, um conceito carece de caracterizações: a competência lexical. Nas palavras de Travaglia (2013), ela é incrementada através do aumento do vocabulário que o usuário da língua é capaz de usar, seja ativa (quando fala ou escreve e, por isso, uso ativo), seja passiva ou receptivamente (quando ouve ou lê, e, por isso, uso passivo). A competência lexical faz parte competência comunicativa do falante e vai sendo ampliada ao longo da vida do usuário, através das suas experiências sociais. É, portanto, o que garante ao indivíduo a capacidade de usar adequadamente as palavras de uma língua nos mais variados contextos e gêneros.

A competência lexical dos alunos que chegam ao Ensino Médio, espera-se, já abrange um número considerável de itens e um conhecimento versátil acerca das possibilidades de uso das palavras. No entanto, é válido lembrar que as experiências sociocognitivas precedem as atividades didáticas no decorrer da vida do indivíduo, conforme menciona Soares (2021), para quem a criança, aos poucos, vai desenvolvendo a chamada *consciência fonológica*, manifestada na percepção e segmentação sonora da palavra e, posteriormente, constrói as bases da sua *consciência lexical*, através da qual os pequenos usuários da língua começam a perceber o que é particular dos itens lexicais. Estes, é fato, já são implicitamente conhecidos pela criança devido à sua competência linguística e às experiências que acontecem, mas é por meio da exposição sistemática à modalidade escrita, da reflexão e análise sobre os componentes de sua fala, que ela desenvolve capacidades necessárias no que se refere ao seu vocabulário ativo e passivo (Ehri, 1975 *apud* Soares, 2021).

Desde a fase de alfabetização, o conhecimento acerca das palavras é de grande importância. Para que seja possível a realização altamente complexa da seleção lexical, é necessário que o indivíduo tenha a competência de reconhecê-las, compreendê-las e, assim, escolher aquilo que melhor atende ao seu objetivo comunicativo em consonância com o enquadre admitido pelo gênero, suporte e contexto interacional. Em tal momento da vida do educando, a exposição a diversos textos, para leitura e compreensão, é feita com a finalidade de construir e ampliar seu repertório lexical, mas, segundo Soares (2021b), o critério é sempre a incorporação daquele item ao vocabulário ativo da criança, por ser muito falada e escrita. A autora divide o vocabulário em três níveis: (a) nível 3: itens lexicais técnicos; (b) nível 2: palavras muito frequentes em textos orais e escritos; (c) nível 1: palavras familiares, de uso corrente. Nos primeiros momentos da alfabetização, o foco deve recair sobre o nível 1 e, aos poucos, chegar ao nível 2.

Tudo isso deve contribuir para aumentar o que Duarte (2011) chama de capital lexical. Para a autora, as palavras são instrumentos de muito poder e, por isso, quanto maior esse capital nos usuários - isto é, o conjunto de palavras que conhecem e usam - maior será suas capacidades de leitura e melhor seu desempenho em atividades de leitura e escrita. Para ela, expor as crianças à leitura de textos variados é um dos caminhos mais produtivos para o aumento desse repositório pessoal, mas isso deve ser feito de maneira sistemática. Para que o aluno possa, concretamente, escolher melhor as palavras que se adéquam àquilo que pretende o dito, algumas atividades podem ser realizadas, como: a memorização e produção de trava-línguas, atividades de reconhecimento e uso contextualizado de compostos, atividades de associação de palavras que permitam perceber redes conceituais e semânticas, atividades que explorem a forma gráfica das palavras, atividades para a identificação e produção de figuras de sintaxe e semântica etc. (Duarte, 2011). Embora tais atividades sejam possíveis, para que encontrem sua produtividade, é condição *sine qua non* que estejam articuladas ao texto.

Para Biderman (2001 [1978]), o léxico de uma língua pode ser visto como patrimônio da comunidade linguística. No entanto, para Cardoso (2015, p. 123-124), “são os usuários que criam, conservam e modificam o vocabulário. A escolha lexical usada na elaboração de um texto diz muito sobre as intenções comunicativas de quem o produziu e de seu papel na sociedade”. Pelo uso das palavras, verificamos quem é o produtor do texto e quais são os papéis sociais que assume, pois elas podem nos trazer valores ideológicos e revelar o aspecto da memória lexical dos falantes, representativa de uma época, além das visões subjetivas de cada indivíduo.

No pensamento de Simões (2015), focalizando, mais detidamente, a seleção lexical em textos acadêmicos, é necessário que os alunos compreendam a íntima relação existente entre a escolha das palavras ligada à coesão e à coerência dos enunciados (e dos textos). Para a autora, compete a um produtor no nível de pós-graduação habilidades relacionadas à essa escolha que implicam não só o reconhecimento e incorporação da palavra ao seu léxico mental e ativo, mas, também, ser capaz de estabelecer relações entre esses itens, de modo que possa ser instaurada uma cadeia referencial, temática e semântica. Assim, é preciso que ele possa apropriar-se

não apenas de um número amplo de itens léxicos (palavras e expressões), mas, sobretudo, desenvolver a competência de identificar no item em uso (ou a ser usado) relações contextuais, de modo a produzir enunciados o mais próximo possível da excelência profissional, que se traduz na produção de textos cujo conteúdo seja apreensível pelo leitor sem sacrifício, além dos exigidos pelos domínios de conteúdos específicos da área de conhecimento (Cardoso, 2015, p. 109).

Nesse sentido, é preciso que o aluno seja familiarizado, quer seja no ensino básico, quer seja no ensino superior, com o sistema lexical e com as variadas possibilidades que ele nos apresenta. Entendemos, então, que “a seleção lexical constitui um nível central ligado à atividade de produção de sentido” (Marcuschi, 2003, p. 7), sendo fator preponderante na produção textual e na leitura.

### **3.3 Práticas e perspectivas de análise linguística no ensino de português**

Por mais que se tenha tratado de análise linguística no ensino de língua materna, parece-nos que ainda há lacunas que dificultam a adequada transposição didática daquilo que se pensa no interior da academia para as nossas salas de aula. Avançamos, é fato, nas discussões que versam sobre os processos de leitura e escrita, o que reverberou nos materiais destinados à prática de ensino e aprendizagem, mesmo que passíveis de melhorias. Entretanto, quando nos voltamos para a AL, há um ambiente complexo e, a nosso ver, pouco claro e definido para o professor. Realizamos, por isso, dois grandes passos: primeiro, entender o que é a análise linguística e como isso se relaciona ao ensino de português; segundo, analisarmos a abordagem desse eixo materializada em documentos, como os LDs.

### 3.3.1 Análise linguística: delimitações, fronteiras e inter-relações

Chamando atenção para a necessidade de delimitação de fronteiras teóricas, numa terminologia relativamente exata que nos permita traçar caminhos epistemológicos, Marcuschi e Cunha (2020) consideram que a expressão *análise linguística* tem sido usada com frequência em textos teórico-acadêmicos e em LDs sem haver preocupações com sua especificação. No dizer das autoras, aos princípios da ciência linguística, o uso mais corriqueiro era o de *descrição* da língua, ao passo que, a partir dos anos de 1970 e a crescente preocupação da Linguística com o ensino de língua materna, surge o uso de análise linguística, especialmente se voltando para esse ensino.

Para Bezerra e Reinaldo (2020), os estudos gramaticais remetem a uma forma de análise da língua que privilegia nomenclaturas e classificações, mas isso foi visto como insuficiente para o ensino de português na escola básica no momento em que, com a crescente propagação dos estudos contemporâneos e da Linguística Textual, o objeto de estudo/ensino passou a ser o texto. Nesse debate de (in)suficiências, a proposta de Geraldi (1984) aparece como basilar para o que, hoje, chamamos de AL, pois o autor a coloca como forma alternativa ao ensino tradicional de gramática para desenvolver, nos alunos, o domínio da escrita padrão. Em Geraldi (1984), as variedades linguísticas são reconhecidas, mas o foco é a tentativa de incorporação, em seu repertório comunicativo, do registro formal da língua. Assim, nota-se que

[...] a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como recurso para o ensino reflexivo da escrita (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 18, grifos próprios).

Ao observarmos o percurso dos estudos linguísticos, e como estes foram sendo incorporados, evidentemente ressalvadas as características inerentes ao processo de transposição didática, percebeu-se a necessidade de não mais limitar o olhar do professor e do aluno à visualização sistêmica da língua, através dos materiais e métodos da gramática tradicional. Culmina, dessa visualização no nível puramente sistemático, uma concepção normativo-prescritiva de língua e de gramática, que fundamentou, por muito tempo, o ensino de português. Não é possível engendrar um currículo e práticas comunicativas que sejam pertinentes ao aluno do mundo contemporâneo, apenas, pelo aprendizado dessa concepção de língua e de gramática - o que permite vislumbrar, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), uma prática metodológica que atravessará atividades didáticas do docente, gerando um

entendimento macro e micro dos usos linguísticos, e uma orientação teórica ao gestar uma possibilidade de criação de pontos de vista para a análise da língua.

O ensino, antes feito sobretudo com base na observação estrutural do sistema, bebendo da fonte do estruturalismo, passa a conviver com diversas tentativas inovadoras de trabalho com a língua, seja sob a ótica da textualidade, incorporando fatores necessários à categorização de uma unidade de sentido como um texto, seja sob a orientação dos operadores argumentativos, que aparecem na tentativa de superação da estaticidade dos chamados *conectivos*. A profusão e o impacto dessa coexistência de perspectivas foram tão grandes que influenciaram a elaboração de documentos parametrizadores e normativos, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que indicam um ensino de LP reflexivo, pautado no esquema língua > uso > reflexão (Bezerra; Reinaldo, 2020). Nos Parâmetros, a abordagem da AL retira o foco da palavra e da frase e o coloca sobre a análise do texto como elemento de primazia.

Dialoga-se, então, diretamente com as fontes da AL, pois a abordagem dos elementos lexicogramaticais em sala de aula, feita de forma consciente e não limitada à metalinguagem, foi proposta, a princípio, por Geraldí (1984), quando, focalizando o texto escrito pelos alunos, o autor põe em paralelo as práticas de leitura e produção de texto à prática de AL. Assim, o aluno é deslocado da figura de usuário/falante e assume a posição de analista dos usos linguísticos, numa comunhão de epilinguagem e metalinguagem.

Em todo caso, nos primeiros anos do século XXI, notava-se a dificuldade de propor sequências didáticas que efetivassem as sugestões contidas no documento norteador, razão pela qual Bezerra e Reinaldo (2020, p. 20) afirmam identificar um trabalho com a AL que a concebe como “reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua”. Isso permite perceber que a AL, enquanto recurso didático, varia de acordo com uma série de critérios, como os modelos descritivos de que se serve o pesquisador.

Vale destacar, ainda conforme as autoras, que a investigação das unidades linguísticas – a palavra, a frase, o texto e o discurso, têm sido associadas à expressão AL, apontando para duas práticas de estudo: uma primeira que se refere à descrição e à explicação ou interpretação de aspectos da língua, sendo este o fazer próprio do estudo da língua que se pretende científico, revelando-se em estudos descritivos baseados em diferentes tendências teóricas. Essa prática, portanto, “descreve as unidades da língua a partir de pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, elege aquelas que passam a ser seu objeto de estudo” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 25). É por essa razão que uma abordagem que se filia a um paradigma estruturalista reconhecerá as unidades linguísticas chamadas de signo como constituintes imediatos, por

exemplo, e as observará, sobretudo, do ponto de vista da forma. A título de ilustração, as autoras chamam a atenção para livros publicados a partir dos anos de 1970 que continham o uso *análise linguística* e enfatizavam elementos como os sintagmas e constituintes imediatos, sob uma orientação do estruturalismo.

Importa, então, perceber que a AL é uma alternativa viável para a atividade em sala de aula com a língua materna, já que visa “a apropriação, reflexão e ampliação dos conhecimentos gramaticais vinculados aos eixos de leitura e de escrita” (Lucena, 2018, p. 44). A esse respeito, apresentamos uma síntese adaptada do quadro opositivo proposto por Mendonça (2022):

**Quadro 2** - Ensino tradicional de gramática e práticas de análise linguística

<b>ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
Concepção de língua estrutural, imanente e homogênea.	Concepção de língua enquanto interação situada, sujeita ao contexto.
Separação das práticas de linguagem (gramática, leitura e produção).	Integração entre os eixos de ensino (AL, leitura e produção textual).
Ensino transmissivo e dedutivo (regras e exemplos).	Ensino reflexivo e indutivo (dos casos para as regras).
Foco em atividades metalinguísticas.	Articulação entre metalinguagem e epilinguagem.
Enfoque nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino e na norma padrão.	Ênfase nos usos como objetos de ensino e nos efeitos de sentido.
Independente do trabalho com os gêneros, com privilégio para os aspectos micro apenas.	Inter-relação com os gêneros e privilégio para o texto.
Exercícios estruturais, identificação e classificação.	Atividades de questões abertas e de pesquisa.

Fonte: adaptado de Mendonça (2022).

Com base no quadro proposto pela autora e adaptado neste trabalho, percebemos que há uma substancial diferença entre o ensino tradicional de gramática e as práticas de AL. As concepções que subjazem a cada uma das perspectivas e as concretizações metodológicas marcam essas oposições: o primeiro está situado num paradigma tradicional, que se pauta na expressão do pensamento, resultando não em uma proficiência em leitura e escrita, mas em uma aquisição de normas calcadas em padrões cristalizados; o segundo, situando-se em um



paradigma inovador, apresenta uma concepção sociointeracional da língua, vislumbrando a inter-relação de práticas de linguagem com a finalidade de criar usuários competentes no uso da língua.

A análise linguística, então, pode ser compreendida de duas perspectivas: do ponto de vista teórico, ela compreende um conjunto de reflexões acadêmico-científicas sobre os elementos sistêmicos da língua, enquanto um eixo, podendo ser vista na sua inter-relação com a leitura e a produção de textos; do ponto de vista metodológico, sobretudo com a terminologia de práticas de análise linguística (PAL), inclui as atividades desenvolvidas em sala de aula que promovem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à recepção dos textos e à sua elaboração. Pensar, portanto, a seleção lexical sob a ótica das PAL perpassa uma concepção de descrição da língua que abarca a importância de precisão no uso das palavras, de modo que sejam atendidos os objetivos próprios de cada texto, assim como na reflexão posterior, na recepção dos textos, pela produção de sentidos através da escolha lexical.

Pelos apontamentos feitos até o presente momento, parece-nos ficar claro que o trabalho com os conhecimentos linguísticos, na escola brasileira, tem se configurado como um verdadeiro gargalo que dificulta a atualização do ensino de língua portuguesa que se proponha embasado numa visão discursivo-enunciativa da linguagem, enfatizando o texto e o discurso (Mendonça, 2021). Fato é que, apesar da verdadeira produtividade das práticas de análise linguística (PAL), há tensões de várias ordens - inclusive, acadêmicas, tendo em vista as diferentes concepções e direcionamentos metodológicos, tornando esse eixo - ou essa prática de linguagem - um ponto que tem refratado desafios para os professores e pesquisadores. Por essas razões, é imprescindível lançarmos olhares analíticos sobre os materiais didáticos que incorporam tais PAL, de modo que possamos vislumbrar qual o ponto de partida e os possíveis pontos de chegada para os quais as atividades construídas apontam.

### 3.3.2 Práticas de Análise Linguística: perspectivas e direcionamentos

Retomando o dito anteriormente, as autoras apresentam a afirmação de que a expressão *análise linguística* é uma acepção guarda-chuva que abrange várias perspectivas; terá, assim, o número de sentidos e enfoques proporcionalmente ao número de teorias que a fundamentam.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2020), a partir da orientação dada pelos PCNs, de que o ensino deve se pautar na língua falada, na leitura, na escrita e na AL, esta última passa a ser uma expressão encontrada em diversas produções acadêmicas que se destinam à formação do professor de educação básica, mas com sentidos variados, podendo aparecer como sinônimo

de “conhecimentos gramaticais”, “conhecimentos linguísticos” e até de “normas”. Corroboram, assim, um indicativo supracitado: “os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 42). Há, então, uma espécie de *apagão* na preocupação com o estudo/ensino do sistema da língua sob a ótica da AL, vistos, segundo as autoras, de um lado pela inovação nas abordagens de leitura e escrita, fundadas em teorias enunciativas, e, de outro, pelo estudo do componente linguístico baseado na norma e descrição estrutural.

Tal apontamento é, em certa medida, preocupante e deflagra uma hipótese: na contramão das críticas à gramática e ao seu ensino tradicional, a consideração da relevância da língua enquanto objeto de estudo/ensino, do ponto de vista do sistema, foi sendo obscurecida e relegada a um segundo plano. Esse pensamento ganha força se levarmos em conta a leitura aligeirada e desprovida de reflexão das teses de grandes autores das ciências linguísticas, quando, do desenvolvimento das correntes contemporâneas, afirmaram ser irrelevante o ensino (tradicional) de gramática (tradicional). Não se trata, a nosso ver, de uma questão pacífica. Contudo, nosso ponto de vista se associa ao de autores como Mário Perini, que apontaram a relevância do estudo gramatical enquanto disciplina de iniciação científica e a existência de uma terminologia própria, assim como há em outros ramos do saber, tal qual a Biologia.

Aparecem, assim, as práticas da segunda possibilidade de que tratam Bezerra e Reinaldo (2020): descrever a língua com caráter e fins didáticos. O ponto de partida foi o seminal trabalho de Franchi (1977), que compreende a historicidade como processo de constituição da linguagem via interação. Há negociações de sentido e operações realizadas pelo sujeito que caracterizam o novo paradigma de reflexão. Com base nisso, as autoras tratam de três ações de linguagem que se entrelaçam e têm sua materialização nos recursos expressivos: (i) ações com a linguagem; (ii) ações sobre a linguagem; (iii) ações da linguagem (Geraldi, 1993).

No primeiro caso, encontramos as chamadas *atividades linguísticas*, que são ações linguísticas ocorridas em processos interacionais e permitem a continuidade temática daquilo que está em pauta; no caso das *atividades epilinguísticas*, presentes, também, na interação, há o resultado de uma reflexão “que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 44-45). Por fim, nas atividades metalinguísticas, a linguagem se torna o objeto, relacionado à construção de uma sistemática metalinguagem via conceitos, classificações etc.

Esse movimento de olhar a língua não deveria ser realizado, entretanto, como muito se faz na etapa do Ensino Médio, ou seja, de maneira cumulativa, quando a lista de conteúdos mais parece a transcrição fiel e irrestrita dos sumários de gramáticas normativas, estabelecendo o seguinte esquema: fonologia - morfologia - sintaxe - semântica (da frase). Pensa-se que, para compreender as particularidades da ordenação sintática da frase, o estudante carece de conhecimentos fonológicos e assim sucessivamente. Na verdade, de acordo com Mendonça (2022), dois aspectos são ignorados nessa visão: (a) a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos que estão inseridos em contextos interacionais determinados; (b) o objetivo do ensino é formar usuários proficientes, competentes e críticos da língua, não analistas. Cabe mencionar, ainda, que o caminho de ensino através das práticas de AL seria, para a autora, iniciado no campo discursivo, partindo para o textual e, só depois disso, culminar no linguístico-gramatical.

Tendo em vista tais considerações, retomamos as ideias de Bezerra e Reinaldo (2020), que, após analisarem coleções de LDs de língua portuguesa, publicadas entre 2000 e 2019, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, identificaram três tendências de estudo das unidades da língua, às quais chamamos de *perspectivas de análise linguística*. A primeira tendência é chamada de conservadora e

ênfatisa os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classes e flexão de palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático) e prescritivos (ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbo-nominal) (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 69-70).

Tal perspectiva, então, é chamada de conservadora por manter conservados os pontos de vista da gramática tradicional, seja na denominação das seções, baseada em uma taxonomia estanque, seja na abordagem temática e na elaboração das atividades didáticas. Influenciada, inclusive, pelas correntes linguísticas que veem o sistema sob a ótica da imanência, essa perspectiva privilegia a forma e a estrutura em detrimento de outros aspectos das unidades. Não há, no entanto, a exploração somente do elemento normativo da gramática, existindo a abordagem, também, descritiva em paralelo à prescritiva.

A abordagem conservadora, ao estar próxima da gramática normativa, tem relações com a sequência cumulativa de conteúdos de que nos fala Mendonça (2022). Pensa-se na transposição dos objetos da prescrição de maneira indistinta, não só utilizando terminologias, mas, também, concepções fundantes e filosóficas. Nesse sentido, de acordo com Jesus (2008), é possível estabelecermos uma relação entre a perspectiva conservadora e a concepção de linguagem como expressão do pensamento. No dizer da autora, tal ideia é sustentada pela

tradição gramatical greco-latina, dando base para os estudos tradicionais, partindo do pressuposto de que a natureza da linguagem é racional e estabelecendo uma oposição normativa entre o que é “certo” e o que é “errado”. Entendendo a língua(agem) como uma expressão do pensamento, a tentativa é preservar os usos linguísticos tidos como “bons” e prestigiados da “corrupção” dos usos vulgares e populares. Não raro, exclui-se a consideração da variação no interior do conservadorismo, direcionando a observação da língua por um olhar homogeneizador, focalizando elementos micros pela imanência do sistema linguístico; desconsidera-se, inclusive, o trabalho produtivo com o texto, pois, quando utilizado, serve muito mais de pretexto para a exploração gramatical.

Muito próxima da abordagem conservadora, portanto, está a observação da gramática normativa (junto aos aspectos descritivos). De acordo com Lucena (2018), o ensino de língua é confundido, por vezes, com o ensino de gramática da tradição normativo-prescritiva, sendo a ele reduzido. Para ela, essa gramática normativa se constitui em leis prescritas para o falar e escrever bem, com parâmetros que se ancoram na classe social prestigiada, na lógica e em tradições históricas. Assim, atividades didáticas que se voltam para essa abordagem conservadora estariam atreladas ao conhecimento e ao domínio operacional das normas constituintes da gramática normativa e não na ampliação das competências necessárias à atividade verbal. Incluem-se, portanto, nessa perspectiva, atividades metalinguísticas “de identificação e classificação teórica das nomenclaturas gramaticais, produção textos sem propósito e sem direção apenas para usar as palavras da regra estudada (por exemplo em enunciados como ‘escreva um texto contendo uma palavra com s e uma com ç’)” (Lucena, 2018, p. 41).

A segunda tendência é chamada de conciliadora e “apresenta denominações para o estudo da língua que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 73). São dadas, às seções dos LDs que trazem essa perspectiva, nomenclaturas como “Língua em estudo”, “A língua em foco” ou “Reflexão linguística”. Nelas, são verificadas tanto elementos de tradição quanto de modernidade em sua exploração, assim como seções independentes em que se verificam tais possibilidades em separado.

Tal perspectiva, a nosso ver, revela muito mais uma época de transição - que perpassa consciente ou inconscientemente o produtor de livros didáticos ou o professor. Isso porque as atividades conciliadoras apresentam uma oscilação que tende ora para a tradição, ora para a inovação, cujas motivações podem ser várias. Nossas hipóteses, ancoradas em Mendonça (2022), apontam para a possibilidade de isso ser fruto de: (a) formações continuadas que

confrontam a tradição na qual os professores tiveram suas identidades docentes construídas; (b) pressões da academia, sob os currículos, que deflagram a insuficiência do tradicional ensino de gramática; (c) os novos currículos dos cursos de Letras. Nessa oscilação, assim, as atividades de AL procuram comungar o que é tradicional com o que é inovador, quer seja pelo método, quer seja pelo conteúdo.

Dessa forma, mesmo diante da incorporação de novos conhecimentos advindos da Linguística na década de 1990, com a Linguística de Texto, Sociolinguística, Semântica Argumentativa e Análise do Discurso entre outras, de acordo com Reinaldo (2012), é fato que havia (e ainda há) um considerável “apego” à tradição gramatical e uma dificuldade em instaurar o espaço da AL. Assim, cabe ressaltar o que aponta Faraco (2017) acerca dessa difícil superação com a inserção de práticas próximas à análise linguística, por haver um trabalho incompleto desenvolvido pelos centros que formam professores e pesquisadores em geral:

As lacunas na sistematização têm, claro, seus efeitos: de um lado, dificultam a formação dos professores e, de outro, inviabilizam uma interação produtiva com os professores já em exercício. Uns e outros preferem a segurança do ensino tradicional (mesmo reconhecendo sua ineficácia) porque, bem ou mal, receberam esse ensino em sua própria experiência escolar. Por outro lado, encontram nos livros didáticos o suporte para continuarem reproduzindo a tradição (Faraco, 2017, p. 11).

Modalizando tal afirmação, cremos que, apesar do referido apego àquilo que já é conhecido, há inovações no campo do ensino de português que se verificam, entre outras formas, na abordagem da AL nos LDs, configurando a terceira e última tendência, chamada, pelas autoras em que nos baseamos, de inovadora. Ela

[...] adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da Linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas. As seções onde esse estudo ocorre têm o objetivo de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora e recebem denominações como “Reflexão sobre a língua” e “A linguagem do texto” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 79).

Nota-se, na perspectiva inovadora, que não há uma desconsideração do ponto de vista do sistema, mas que, vendo-a como limitada, incorpora as contribuições da ciência linguística de modo que o aluno possa ser auxiliado no desenvolvimento de necessárias competências (uma delas, a nosso ver, ampliando a ideia das autoras, é a competência lexical). A reflexão sobre a língua é, assim, feita em função do texto selecionado como objeto de leitura, constituindo um exercício produtivo de reflexão sobre os usos da língua em situações reais, pautada na ótica dos gêneros discursivos. É elemento indispensável, numa perspectiva inovadora, a abordagem da seleção lexical, visto que é com palavras que nossos textos são produzidos.

Na perspectiva inovadora, o trabalho com as práticas de AL, conforme Mendonça (2022, p. 192), “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto”, fazendo com que esse eixo seja, mais do que qualquer outro mecanismo, uma ferramenta que serve ao desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, através de práticas de letramento, dando-lhes a capacidade de fazerem uso da leitura e da escrita como práticas sociais. Faz-se imprescindível, para isso, que “o trabalho com AL no EM parta de uma *reflexão explícita e organizada* para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise” (Mendonça, 2022, p. 193, grifos próprios).

Uma das formas de se tratar dessa perspectiva inovadora é apresentada por Reinaldo (2012), ao tratar da AL associada às teorias de gêneros textuais. Com o apelo das orientações de documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o enfoque dos gêneros, a prática de AL precisou se voltar à observação da metalinguagem e da epilinguagem contextualizadas nas características temáticas, estilísticas, estruturais e discursivas dos gêneros. Em tal abordagem, assim como todo o escopo da perspectiva inovadora, é importante considerar o que, de fato, é pertinente ao aluno na etapa de ensino que se encontra; a nosso ver, algo imprescindível deixado de lado é a seleção lexical

Ao apresentarmos a AL como, sobretudo, um instrumento de apoio às atividades de leitura e escrita, é possível que a leitura apressada de tal tese possa ser vista de maneira negativa, haja vista o prestígio ainda vigente dos estudos gramaticais em nossas salas de aula. Cabe, por isso, finalizarmos esta subseção teórica lançando luz sobre alguns tópicos.

Uma primeira constatação, feita por Mendonça (2022), é a de que ensinar através das PAL não significa abordar uma “gramática contextualizada”. Segundo a autora, tal possibilidade é apregoada sob a égide de se ensinar o que é sistêmico a partir do texto, de modo que, por meio recursividade e reconfigurações de conhecimentos, o aluno possa se desenvolver nas competências leitora e escritora. Na verdade, o que muito se nota é, apenas, uma “maquiagem” dessas atividades que, por vezes, fazem uso do texto como simples instrumento de onde serão retirados os excertos frásticos para análise por parte do aluno, contribuindo muito pouco para a instauração de competências necessárias a ele.

Não se trata, porém, de vilanizar a gramática tradicional: questiona-se, a princípio, as inconsistências visualizadas em suas proposições, assim como a maneira - transmissiva, estática, desvinculada do texto e do discurso - que ela é ensinada. Não concordamos que o trabalho com a gramática, nos moldes que vinham sendo propostos, contribua para o desenvolvimento das habilidades e competências que o mundo moderno exige dos usuários da língua - muitos linguistas já apontaram isso. A noção de AL, que defendemos como a mais

produtiva para o ensino, parte disso: refletir sobre a língua, sobre as palavras, sobre os sintagmas, sobre as orações e sobre o texto, a fim de que, através disso, possamos estar habilitados a alcançar níveis cada vez mais complexos em leitura e escrita.

Um segundo elemento a considerarmos é a relação entre a AL e o trabalho com os gêneros textuais, conforme sinalizado no Quadro 2. Sobretudo nas últimas duas décadas, no Brasil, tem existido um forte apelo para que o ensino de português aconteça através dos gêneros, de modo que o ponto de partida e o de chegada seja este objeto. Contudo, há que se considerar as incompreensões nas teorias que versam sobre o gênero textual/discursivo, gerando, em alguns casos, um privilégio do macro - como a temática, os movimentos retóricos e a estrutura composicional típica - em detrimento do que é micro - como o material linguístico aplicado na escrita, não do gênero, mas do texto.

De fato, o gênero — como uma entidade virtual — se materializa em textos reais, enunciados situados sócio-historicamente, que podem ser categorizados através das orientações dessa entidade superior (Marcuschi, 2011). Os gêneros ordenam os enunciados, organizam o nosso dizer. Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 18, grifos próprios), não devemos concebê-los como modelos estáticos, com estruturas rígidas, mas, se os entendermos “como *formas culturais e cognitivas de ação social* corporificadas de modo particular na linguagem veremos os gêneros como entidades dinâmicas”. Assim compreendidos, os gêneros nos fornecem enquadres nos quais embasamos nossas produções linguísticas, condicionando, inclusive, nossas escolhas lexicais, o que reflete o aspecto textual-interativo do sistema lexical e como este é refletido nos textos produzidos pelos falantes.

Como a produção de sentidos se dá no fluxo interacional, mediante escolhas linguísticas e estratégias discursivas, situadas no escopo das PAL, o trabalho com a AL auxilia na produção, compreensão e interpretação dos textos reais dos diversos gêneros (Mendonça, 2007). Este trabalho relaciona a materialidade cotextual (o linguístico) dos gêneros àquilo que é amplo, do campo das práticas sociais em que cada um se insere. Assim, tratar da AL junto aos gêneros textuais significa articular o conhecimento macro - função social, temática etc. - com o conhecimento micro - como a escolha de palavras, tendo em vista que, conforme Mendonça (2007, p. 77), “as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente”. Reforça-se, portanto, a necessidade de se inserir, na abordagem dos gêneros, a escolha e o funcionamento das palavras.

O terceiro tópico visto como relevante, com base em Mendonça (2021, p. 221), é que essas mesmas práticas de AL têm a potencialidade de “ampliar o conjunto de saberes escolares

relevantes para a vida social dos estudantes na escola e fora dela”. Tal pressuposto é evidenciado quando, na medida em que esse instrumento que se revela em práticas de letramento está ligado à: (i) uma educação de fim emancipatório, em que os sujeitos envolvidos se relacionam mutuamente, a fim de gerar a aprendizagem; (ii) uma educação linguística de viés crítico, que leve o aluno a compreender e gerir as relações entre linguagem e poder; (iii) um projeto de letramento científico no contexto escolar.

Outro ponto de grande relevância, para além do *como ensinamos*, é o *que ensinamos* quando tratamos das PAL, também tratado por Mendonça (2022). Ao observarmos os currículos prescritos e os construídos no interior das propostas pedagógicas da escola, nota-se um verdadeiro arsenal teórico que, não raro, está em descompasso com aquilo que é, de fato, essencial ao aluno. Um exemplo disso é o modo como se trata a colocação pronominal que, muito mais refletindo usos do português de Portugal, incita os alunos a reconhecerem, entenderem e usarem mecanismos que, no português brasileiro, pouco ou quase nada se vê.

É nesse sentido que a pesquisadora propõe que a referenciação, a modalização e a variação formem uma espécie de tripé de fenômenos maiores numa “educação linguística crítica, estruturando a reflexão sobre linguagem(ns) na escola, inclusive englobando os *multi e novos letramentos*” (Mendonça, 2021, p. 229). Tal tese é defendida tendo em vista que todos os elementos textuais-discursivos perpassam, em alguma medida, algum desses fenômenos e, por isso, entendê-los é essencial para a leitura e para a escrita.

Vejamos um exemplo. Neste trabalho, abordamos a escolha de palavras em atividades de AL dos livros didáticos para o Ensino Médio. No campo da variação linguística, a seleção lexical é um mecanismo operado cognitivamente e interacionalmente no produtor do enunciado que levará em conta aspectos, por exemplo, situacionais - se o contexto comunicativo se der entre falantes com alto grau de familiaridade, evidentemente haverá palavras selecionadas que manifestam um baixo nível de formalidade; não há sentido, então, fazer uso de itens lexicais eruditos em uma conversa com um amigo, assim como não se concebe comum o uso de gírias em interações com um chefe de trabalho.

No campo da referenciação, as palavras selecionadas pelos usuários funcionam como *pistas* que permitem a inserção de referentes no discurso, através, sobretudo, de itens nominais - como os substantivos. Numa cadeia referencial, porém, a seleção de palavras não apenas indicará qual o referente da predicação, mas, também, pode empreender uma complexa atividade de reconfiguração deste, ou ainda a construção de verdadeiros objetos de discurso, que se dá no interior do texto, por meio da minuciosa escolha de palavras e expressões. Por fim, na modalização, a seleção adequada de itens lexicais implica a possibilidade de tornar o dito



mais ou menos “polido”. É através dela que o sujeito se implica ou se isenta de responsabilidade sobre o conteúdo-ação daquilo que é produzido e enunciado.

Diante disso, é tarefa que deve congrega professores, gestores e agentes de políticas públicas a reflexão urgente sobre o que é necessário ensinar quando se ensina português. Mesmo não sendo o nosso foco tratar sobre a proposição de objetos de ensino, cremos que, de forma breve e concisa, circunscrevemos a seleção lexical como elemento imprescindível nesse processo.

## **4 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PARA ESTUDO DO LÉXICO NOS TEXTOS LITERÁRIOS**

Conforme afirmado anteriormente, toda e qualquer proposta pedagógica, inclusive nos livros didáticos, vincula-se a determinadas perspectivas teóricas. É nesse sentido que iniciamos a análise do livro didático selecionado com a observação, descrição e análise do Manual do Professor. Considerando que nem tudo aquilo que está nas orientações para o docente é pertinente a esta pesquisa, centramos nosso olhar, sobretudo, nas filiações teóricas apresentadas pelos autores do material e nas orientações específicas para o trabalho com cada capítulo, de modo especial, em cada uma das atividades didáticas.

Esta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente, realizamos a descrição da organização geral do Manual do Professor, sintetizando os grandes blocos em que está subdividido. Em seguida, evidenciamos e analisamos algumas das filiações teóricas apresentadas pelas autoras da obra, com atenção especial para conceitos, como língua, e as bases epistemológicas para os eixos de leitura, produção, oralidade, estudo da literatura e análise linguística. A sequência da análise ocorre com a observação das orientações contidas no Manual para o trabalho com a seleção de palavras, sobretudo em gêneros literários. Estes passos se dão de forma mais ampla através da análise de citações da própria obra.

Nesta seção, ainda, realizamos a descrição e análise do *corpus* de atividades encontradas no LD, a partir dos procedimentos analíticos destacados na metodologia desta dissertação, verificando as possibilidades pedagógicas e as relações existentes com o desenvolvimento de competências em leitura e escrita. Encerramos esse momento do trabalho com a síntese analítica, na qual apresentamos os comentários gerais sobre o *corpus* e o quadro com os objetos do conhecimento e as habilidades envolvidas nas atividades.

### **4.1 Abordagem do Manual do Professor**

É sabido que as obras do PNLD, em específico as didáticas, abrangem dois tipos de obras: o livro do aluno e o Manual do Professor. Neste último, verificam-se chaves de respostas para as atividades propostas ao longo do livro, não apresentadas na obra do estudante, bem como um apanhado teórico e metodológico destinado ao melhor aproveitamento do material por parte do professor. Destacamos também que as pesquisas apresentadas em nossa fundamentação teórica e na introdução, no estado da arte, não focalizam o Manual do Professor, deixando as orientações próprias para o docente em segundo plano. Entretanto, é necessário

trazer luz a esse material tendo em vista as potencialidades que ele tem para auxiliar o trabalho docente, não sendo, apenas, uma espécie de gabarito das atividades apresentadas anteriormente.

O Manual do Professor da obra analisada inicia-se com uma apresentação ao professor em que as autoras traçam um panorama geral sobre a construção do livro didático, defendendo os posicionamentos que serão explicitados posteriormente, e afirmando a articulação do material com a BNCC. Tal material organiza-se em oito grandes momentos, sendo eles: (1) as orientações gerais que abarcam a caracterização do Novo Ensino Médio, questões mais amplas sobre a BNCC, incluindo o trabalho com as competências gerais, as específicas e com as habilidades, de modo que se crie o percurso acerca da Base até chegar à área de Linguagens e suas Tecnologias e ao componente de Língua Portuguesa. É feita ainda neste bloco a exploração dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

No segundo grande momento, há a explanação da (2) abordagem teórico-metodológica do volume, abrangendo o tratamento da língua sob os eixos de leitura, produção de textos escritos e multissemióticos, oralidade, análise linguística/semiótica e literatura. Depois, há (3) a definição do que se compreende na obra por planejamento no ato pedagógico, entendido como participação, e modos de integrar o LD ao cronograma do professor, além de uma sugestão própria de cronograma. O próximo bloco se volta para (4) a avaliação como ato processual e formativo, incluindo pontes com a BNCC, no sentido de apresentar a observação intencional, semelhante a um diagnóstico da turma e dos alunos, passível de ser realizada a partir de atividades do próprio livro didático.

Na sequência, há o bloco de (5) procedimentos e estratégias didático-pedagógicas, que inclui: o trabalho com as metodologias ativas, com orientações acerca do que são e de como aparecem ao longo das atividades, assim como do papel do professor em sua realização; a argumentação, que tem especial atenção em capítulos específicos do material didático, definindo-a e orientando o trabalho; o pensamento computacional, como forma de auxiliar na resolução de problemas através de um conjunto de passos estruturados; a leitura inferencial; e, fechando este momento, as possibilidades de análises críticas, criativas e propositivas no ensino de português. O próximo tópico apresenta ao professor (6) a estrutura da obra, seguida das (7) orientações específicas para a realização das atividades propostas e, por fim, das (8) referências bibliográficas comentadas. Daremos atenção, neste momento, ao bloco 2 e 7, isto é, à abordagem teórico-metodológica e às orientações específicas por capítulo, respectivamente.

Para qualquer material didático que se volte ao ensino de Língua Portuguesa, parece-nos indispensável que se tenha bem definida a concepção que se tem do que será ensinado: a língua. A obra de Barros *et al.* (2020, p. 328) destaca que seu trabalho se ancora na perspectiva

sócio-histórica e dialógica do Círculo Bakhtiniano e na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo do grupo de Genebra, o que se observa logo no início da explicitação da sua abordagem, como se pode ler em:

Nesta obra, o trabalho com Língua Portuguesa se ancora nas práticas de leitura, na produção de textos orais, escritos e multissemióticos e na análise linguística e semiótica, em diferentes campos de atuação social, privilegiando a perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo Bakhtiniano (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2004) e a perspectiva interacionista sociodiscursiva do Grupo de Estudos de Genebra, liderado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Schneuwly; Dolz, 2004).

Nessa perspectiva, então, a língua é vista como algo influenciado diretamente pelo contexto em que é usada, comungando aspectos sociais, históricos e culturais. Deixa-se de observá-la sob a visão imanente do Estruturalismo, e passa-se a vê-la como uma atividade social e dialógica, o que é apresentado em seguida pelos autores: “a língua é considerada no trabalho desta coleção como discurso, uma atividade social e dialógica” (Barros *et al.*, 2020, p. 328). Após isso, as autoras ainda destacam, com base em Volóchinov/Bakhtin, cinco grandes considerações sobre a língua:

1. A língua como sistema estável e de formas evidências é uma abstração científica que não dá conta da *realidade concreta da língua*;
2. A língua se manifesta em um *processo de evolução ininterrupto*, realizado pela interação verbal entre os falantes;
3. As leis da evolução linguística são, sobretudo, *leis sociológicas*;
4. A criatividade da língua não pode ser vista independente dos conteúdos e *valores ideológicos* aos quais se ligam;
5. *A estrutura da enunciação é eminentemente social*, tornando-se efetiva entre os falantes (Barros *et al.*, 2020, p. 328-329, adaptado, grifos nossos).

Parece-nos evidente que, com um embasamento teórico assim e considerando a língua dessa maneira, o léxico e a seleção vocabular devem ser analisados: (1) através dos usos reais, em textos orais e escritos, considerando o que se diz, como se diz e o porquê se diz; (2) pela inclusão, no escopo de análise, da inserção de novos itens lexicais na língua, através do processo de neologia, associando tais criações ao contexto sócio-histórico e social em que ocorrem os usos; (3) com a consideração das influências que as mudanças sociais, no interior das comunidades de falantes, têm nas mudanças linguísticas, na escolha lexical e em como esses itens são dispostos na produção oral/escrita; (4) tendo em vista os aspectos ideológicos e os conteúdos que veiculam determinados itens lexicais; e, por fim, (5) o contexto da enunciação, seus falantes, o grau de conhecimento compartilhado, o grau de conhecimento linguístico de cada um, seu acervo lexical etc. Nesse sentido, afirmam as autoras do LD:

O *diálogo* – entre interlocutores e entre discursos – é condição da linguagem e do discurso. Todo o discurso está *rodeado de outros discursos* e seu significado se constrói por meio dessa *interação*. Nessa concepção, a língua é um processo de *interação entre sujeitos que constroem sentidos*, e um conjunto de usos concretos, historicamente situados, envolvendo *interlocutores localizados em situações particulares*, relacionando-se com propósitos (Barros *et al.*, 2020, p. 329, grifos nossos).

Em meio às suas proposições, as autoras destacam o caráter dialógico da linguagem e da língua, e como tal aspecto precisa ser levado em conta para o trabalho no ensino. Na citação apresentada, destacamos, a princípio, o uso da palavra *diálogo*, que, em sua gênese, pressupõe ao menos dois interlocutores. As atividades e a abordagem do livro didático precisam estar ancoradas em situações de interação, na leitura, na produção e na AL. Também é significativo destacar a consideração de que as nossas produções linguísticas são atravessadas por outros discursos e, nessa rede complexa de cooperação, há a produção de sentidos. A língua vista como esse processo interacional de construção e produção de sentidos, com o uso de enunciados concretos, situados, com interlocutores postos em situações particulares, deve gerar um trabalho com o léxico que privilegia os aspectos textuais, na perspectiva do texto como o lugar da interação, assim como ver a seleção vocabular em seu elemento interativo: cada um de nós, usuários da língua, escolhe as palavras que, após a ativação de conhecimentos de várias ordens, servem de forma mais adequada aos nossos objetivos comunicativos, levando em conta, também, com quem estamos interagindo (Neves, 2020; Koch, 2021).

Essa perspectiva, destacamos, não desconsidera nem invalida os aspectos apresentados pela Linguística Textual, inclusive no que diz respeito ao trabalho com os gêneros, que são definidos em seguida pelas autoras da seguinte forma:

Na produção do Círculo, os gêneros são definidos como *enunciados relativamente estáveis, que se caracterizam pela presença de três elementos: conteúdo temático, estilo e forma composicional*. [...] Enquanto para o Círculo de Bakhtin os gêneros são considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, para os interacionistas do Grupo de Estudos de Genebra, interessados em construir uma didática para abordar esse objeto na escola, o gênero é considerado ‘um *megainstrumento que fornece um suporte para a atividade*, nas situações de comunicação, e uma *referência para os aprendizes*’ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64-65) (Barros *et al.*, 2020, p. 329, grifos nossos).

Por tal definição, espera-se haver um enfoque especial no estudo/ensino da língua através dos gêneros, sobretudo pela ancoragem teórica no Grupo de Genebra. Destacamos a consideração dos gêneros como dotados de conteúdo temático, forma e estilo. Nos três aspectos é possível visualizar um trabalho viável com o léxico e com a seleção vocabular, o que se

verifica em algumas das atividades que são analisadas posteriormente. Um gênero, como a crônica, com determinado tema, apresenta uma forma estrutural típica que pode ser marcada pela seleção de palavras específicas e essas mesmas palavras podem contribuir com o que o que definimos na fundamentação como sendo o estilo nos textos: a materialização do pensamento carregado pelos modos de ver e de sentir daquele que os produz, uma forma de reproduzir o que se pensa através da linguagem (Guiraud, 1970). A análise da escolha vocabular em gêneros textuais, como os literários, se constitui em um trabalho produtivo de se fazer, haja vista que ela perpassa o tema, a forma e o estilo. Espera-se que as ocorrências de atividades que versam sobre a seleção lexical em gêneros literários, assim, compreendam a amplitude de trabalho que a filiação teórica deixa em aberto.

Em seguida, as autoras utilizam a expressão referencial “por meio dessas concepções de língua e de texto”, mas não há uma delimitação explícita do que é considerado texto pelas produtoras do LD (Barros *et al.*, 2020, p. 2020). No entanto, em diálogo com a concepção anteriormente apresentada neste trabalho, percebe-se uma tendência de vê-lo enquanto lugar de interação e de construção mútua de sentidos. Passaremos, agora, à análise da concepção de leitura defendida pelas autoras, segundo as quais:

A leitura é concebida como *atividade interacional*, que envolve os *sujeitos da interação* (autor/leitor), assim como o *contexto linguístico* e o *contexto sócio-histórico e cultural* em que vivem esses sujeitos. Ela abrange as práticas de linguagem resultantes da *interação ativa dos sujeitos com textos*, escritos, orais e multissemióticos, e de sua interpretação (Barros *et al.*, 2020, p. 329, grifos nossos).

A perspectiva de leitura apresentada pelas autoras vai de encontro à filiação teórica principal, à concepção de língua analisada anteriormente, vista como atividade interacional, que abrange o autor e o leitor em interação, o contexto linguístico, sócio-histórico e cultural. Aqui, se deixa entrever uma abordagem da leitura que toma como elementos importantes quem escreve/produz, quem lê/escuta, o que se lê/escuta, onde se produziu, onde foi recebido e como foi construído (o aspecto linguístico). As autoras apresentam, posteriormente, que sua perspectiva de leitura se filia às noções das pesquisadoras Ingedore Koch e Vanda Elias, citadas em nossa fundamentação teórica (Koch; Elias, 2009; 2014). Isso se torna algo relevante e pertinente de observarmos, tendo em vista que, ao apresentarmos, anteriormente, as ideias das pesquisadoras, comprova-se ainda mais viável a análise de tal filiação teórica na concretização das atividades, através dessa ampliação do horizonte epistemológico. Destacamos, porém, não haver menção direta ao trabalho com o léxico e com a seleção vocabular na explicitação das filiações teóricas do eixo da leitura, mas há a possibilidade de construção de ideias a partir de

algumas perspectivas apresentadas. A citação do Manual que deixa entrever algo nesse sentido é apresentada a seguir:

As atividades propostas no volume estão alinhadas ao trabalho com a leitura previsto na BNCC, considerando as estratégias e os procedimentos de leitura, assim como as competências e habilidades de reconstrução e de reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos, de estabelecimento das relações de intertextualidade e interdiscursividade, de identificação da polifonia e *das intenções comunicativas*, de *reconstrução da textualidade*, de *recuperação e análise de aspectos relevantes na construção dos textos* (a organização textual, a progressão temática, o estabelecimento de relações entre suas partes, por meio de recursos coesivos), de *compreensão de efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos* e multissemióticos, de reflexão crítica sobre informações e temas tratados nos textos (Barros *et al.*, 2020, p. 330, grifos nossos).

Aqui, as autoras destacam a identificação das intenções comunicativas, o trabalho com a textualidade e a compreensão dos efeitos de sentido provocados por determinados usos. Ao tratarmos do léxico, ressaltamos em nossos fundamentos teóricos a relação entre a intenção do falante e a escolha de palavras, tendo em vista que essa última reflete a primeira. Para Antunes (2012), os itens lexicais estão à disposição dos usuários da língua justamente para a realização de seus objetivos comunicativos, razão pela qual, ao considerar estes na concepção de leitura, vemos uma brecha para a abordagem da seleção vocabular. Além disso, destacamos o papel do léxico na tessitura textual e como o conhecimento sobre as palavras e a capacidade de uso adequado delas influencia na organização textual, na progressão temática, na coesão e na coerência (Antunes, 2012; 2017; Koch, 2021). Por fim, destacamos o papel da escolha vocabular na produção de efeitos de sentido e a importância de se ter uma competência lexical bem desenvolvida, de modo que seja possível ao aluno a identificação, compreensão e manipulação (isto é, ser capaz de produzi-los adequadamente) dos efeitos de sentido manifestados nos textos.

Torna-se visível, assim, que mesmo não utilizando termos como *léxico*, *vocabulário* ou *seleção de palavras*, as autoras deixam margem para que se perceba onde e como abordar o léxico e a escolha vocabular em função do desenvolvimento de capacidades com a leitura. Ressaltamos, ainda, que todos esses movimentos de ensino/estudo que surgem da concepção de leitura estão diretamente ligados ao eixo de análise linguística, na medida em que é neste último que se estabelecem as reflexões conscientes sobre a língua, sobre os usos linguísticos, em função da leitura e da escrita (Mendonça, 2022).

De maneira semelhante, acontece na exposição dos fundamentos teóricos relativos ao eixo de produção de textos escritos e multissemióticos, pois, conforme as autoras, “a produção textual é concebida como *atividade interativa* que envolve sujeitos em ações interdependentes

*de expressão*, de manifestação de ideias, informações, sentimentos, crenças e intenções, em uma *relação cooperativa*” (Barros *et al.* 2020, p. 330, grifos nossos). Por se tratar de uma atividade sobretudo interativa, a produção de textos deve levar em conta os sujeitos envolvidos na produção, compreendendo que, através da escolha de palavras específicas, é realizada a expressão de pensamentos, nos quais estão subjacentes determinadas intenções. O embasamento do LD se volta, inclusive, para o pensamento do professor João Wanderley Geraldi (1984; 1993), ao afirmar que, para a produção textual de qualquer modalidade, é preciso haver algo a dizer, um motivo para isso, um interlocutor, um locutor que se constitua como sujeito emissor da mensagem e a seleção de estratégias para a realização dessa atividade.

No interior dessas estratégias, vislumbra-se o trabalho com a seleção lexical sob a ótica da AL, pois, nas palavras das autoras:

Em termos de produção textual escrita, a seleção de recursos linguísticos e discursivos pode ajudar o leitor a processar o texto como um todo coerente de sentido, com unidade temática e progressão. Se os recursos forem bem selecionados, o leitor deverá reconhecer a sustentação argumentativa empreendida pelo autor e terá condições de concordar com ela (Barros *et al.*, 2020, p. 330).

Há, nesse sentido, a ratificação da ideia de leitura e de produção enquanto uma atividade altamente complexa de produção e reconstrução de sentidos, que envolve conhecimentos de ordem cognitiva, linguística, textual, genérica e, não menos importante, saberes sociais, culturais, políticos etc. Situamos nossa visão, neste trabalho, na análise linguística relacionada à seleção lexical em gêneros literários, o que pode ser pensado a partir da menção à escolha de *recursos linguísticos e discursivos* que têm potencial de ajudar o leitor no processamento das unidades textuais enquanto construtos coerentes, dotados de concentração e progressão temática. Não só é afirmado, no excerto, a relação entre essa seleção e os elementos textuais, mas também com a orientação argumentativa realizada pelos produtores do texto. Acrescentamos a isso que um estudo da língua, em textos reais, guiado pela análise da escolha dos itens lexicais favorece a percepção de ideologias, pensamentos e crenças subjacentes à materialidade linguística, como apresentamos em relação à perspectiva da Análise do Discurso para a seleção lexical.

Acerca da textualização, na produção escrita, as autoras afirmam que as atividades nesse eixo favorecem o desenvolvimento de habilidades de:



construção da textualidade (textualização), com atenção à organização e hierarquia de informações, ao estabelecimento de relações textuais (reiteração, associação, conexão), à utilização de recursos linguísticos e multissemióticos, afinados ao contexto de produção, à construção composicional, ao estilo do gênero e aos efeitos de sentido almejados (Barros *et al.*, 2020, p. 330).

Novamente, há a consideração da textualidade na sua relação com a escolha das palavras por parte das autoras em sua definição das filiações teóricas. Nesse caso, tanto em relação à organização e hierarquização das informações, quanto às relações textuais e o uso dos recursos linguísticos relacionados ao contexto e ao gênero, há possibilidades de trabalho com a seleção lexical. Nesse caso em específico, poderiam ser dadas orientações ao professor relacionadas a como utilizar-se das palavras para a organização dos textos, incluindo aí os marcadores de progressão textual, de reiteração e de conexão, assim como pensar no complexo esquema comunicativo existente na relação entre o produtor do texto, a mensagem produzida e aquele que recebe o texto. As atividades de análise linguística, orientadas para a escrita de textos, podem funcionar como alavanca, ou andaime, para a consolidação de habilidades importantes ao aluno. Isso é perceptível, também, na medida em que as autoras consideram a relação entre os aspectos linguísticos da textualização, os contextos de produção e de recepção, a estrutura dos gêneros textuais, o estilo desses mesmos gêneros, assim como os efeitos de sentido almejados e concretizados de fato pela apresentação e organização das palavras selecionadas.

É preciso dar a conhecer a transversalidade, no interior das atividades didáticas possíveis no ensino de língua portuguesa, das propostas relativas à escolha de palavras. Conforme estamos apresentando, à disposição do professor estão um conjunto diverso e amplo de possibilidades de trabalho com a seleção vocabular que impactam diretamente as capacidades do aluno em leitura e produção de textos e, em nossa perspectiva, favorecem a leitura de um mundo que é intermediado em grande parte pela palavra e atravessado pelas práticas de linguagem.

O estudo e ensino da seleção de palavras nos mais diversos textos, dos mais diversos gêneros textuais, confirma e reafirma o caráter dinâmico, plástico e amplo do sistema lexical de uma língua. Cada gênero e cada exemplar real apresentam recortes vocabulares próprios, particulares, ligados ao léxico geral, e é na aula de português que os véus desses usos linguísticos precisam ser desvelados. Há, portanto, uma necessidade real e urgente de voltar o olhar, em sala de aula, para um aspecto que, inicialmente, parece pequeno e menor diante da diversidade de outros tópicos passíveis de serem trabalhados no ensino. Entretanto, defendemos aqui uma perspectiva que mostra a seleção lexical como algo presente em vários conteúdos, ou

objetos de conhecimento, assim como habilidades e competências preconizadas para o Ensino Médio.

Seguimos o nosso olhar, agora, para a filiação teórica do livro didático em relação à análise linguística/semiótica. Parece-nos basilar a citação das autoras no início deste momento do Manual do Professor, ao afirmarem que,

No volume, esse *eixo de integração* se desenvolve *transversalmente* aos eixos de leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica e envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as várias semioses por meio de análise textual, gramatical, *lexical*, fonológica e das materialidades (Barros *et al.*, 2020, p. 332).

À primeira vista, destacamos a caracterização da AL como um eixo de integração. De fato, nossas análises posteriores demonstram que há uma ligação tão íntima entre as práticas de leitura e de produção e as atividades de AL que não é possível realizar uma separação tão definitiva, porque mesmo as ocorrências aqui selecionadas demonstram a inter-relação entre os eixos. Não se concebe a AL como autônoma e desvinculada dos outros eixos, mas, conforme percebemos, ela funciona como algo “a serviço” do desenvolvimento das habilidades dos alunos no que se refere às práticas de linguagem.

Outro ponto relevante de comentar é a amplitude das atividades de AL sob essa perspectiva. Nota-se que estão abrangidos conhecimentos da língua, na perspectiva do Círculo e do Grupo de Genebra já citados, assim como da norma-padrão, sob a ótica mais tradicional do conceito, e das semioses. Tudo isso está ancorado, segundo as mesmas autoras, na análise da unidade textual, incluindo elementos gramaticais, lexicais, fonológicas e da forma de disposição dos textos.

Com esse apanhado inicial, cremos ser novamente necessário salientar o caráter transversal do trabalho com a seleção lexical, sob a visão da AL, nos gêneros literários. Além de possibilitar ao aluno uma formação mais ampla no que se refere à literatura e aos textos dessa esfera, por transposição adaptativa, os conhecimentos adquiridos favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades no interior de textos não literários e culminam na competência escritora. Em relação à escolha de palavras, chamamos atenção para uma das citações usadas pelas autoras, a partir da professora Irandé Antunes, outra base para esta pesquisa, afirmando que as ações de linguagem necessariamente atravessam a gramática e o léxico. Nesse sentido, afirmam as propositoras do LD:

Já em relação ao *estilo*, são focalizados a *seleção do léxico e da variedade linguística*, considerando diferenças no uso de mecanismos sintáticos e morfológicos e seus efeitos semânticos. [...] No trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, o volume busca a reflexão sobre a língua e as linguagens, considerando, especialmente, *aspectos lexicais*, morfológicos, sintáticos, *textuais*, *discursivos*, *sociolinguísticos e semióticos* (Barros et al., 2020, p. 2020).

Coloca-se, como se percebe, a escolha de palavras e da variedade linguística diretamente relacionadas ao estilo. É relevante retomar a discussão feita em nossa fundamentação. Destacamos que, numa perspectiva da Sociolinguística, a seleção lexical necessariamente atravessa a variedade, os graus de monitoramento estilístico, bem como outros elementos e fatores. A afirmação das autoras, assim, apesar de não deixar marcadamente explícita essa relação, se mostra importante para que se perceba como variação linguística e seleção lexical estão intrinsecamente relacionadas. Há, inclusive, textos no LD abordados nas atividades que englobam discussões acerca das formas de uso das palavras em gêneros literários com linguagens regionais, que selecionam itens lexicais específicos, como o cordel. Cabe ao professor, em sua prática, ampliar a visão trazida pelas atividades, demonstrando com exemplares de textos diversos, orais e escritos, como a seleção de palavras demarca a fluidez e a dinâmica da língua.

Notável é, ainda, a definição do horizonte reflexivo acerca da língua, abrangendo os aspectos lexicais, gramaticais, mas também textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. Demonstramos, anteriormente em nossos fundamentos teóricos, de que forma o léxico e a seleção lexical se ligam a cada um desses elementos (à exceção dos semióticos). Léxico e gramática estão ligados enquanto componentes de uma mesma língua, concorrendo para a produção de sentidos nas práticas de linguagem; não são excludentes (Antunes, 2007). No texto, a escolha lexical se verifica na definição de nexos, da progressão, da delimitação temática etc., enquanto que, no discurso, ela é colocada em vista da produção de efeitos de sentido e materialização de pensamentos do produtor. Embora seja colocado o léxico, aparentemente, como um aspecto separado dos demais, as autoras buscam empregá-lo, em especial nos textos da esfera literária abordados nas atividades de AL. Passamos, agora, à explicitação das ideias relacionadas à literatura no Manual.

Muitos autores, inclusive da área da Linguística Aplicada, como Antunes (2017), têm falado acerca do espaço da educação literária no ensino de português. Não raro, esse lugar é secundário e, quando se há a presença da literatura, esta é usada mais como pretexto para o ensino gramatical do que necessariamente para atender à formação de leitores. Pensando em um espaço que não seja marginal em relação às outras manifestações da linguagem, as autoras

propõem um trabalho de caráter abrangente, que não se limita à exposição historiográfica de escolas ou movimentos literários. Segundo elas, “na abordagem proposta nesta obra, são priorizados diálogos intertextuais e interdiscursivos entre obras com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes e aproximá-los tanto das expressões artístico-literárias de seu tempo como das obras que fazem parte do cânone” (Barros *et al.*, 2020, p. 333).

É demarcada, ainda, a ideia de que o trabalho desenvolvido no livro é entendido como construção literária de sentidos, dando atenção à linguagem dos textos literários, com vistas à ampliação do acervo de leituras dos estudantes, propiciando uma inter-relação entre as práticas de leitura, escuta e produção. Com isso, percebe-se um cuidado que o LD espera ter ao tratar da arte literária, considerando não só o cânone e a leitura pela leitura, como forma de fruição, mas é perceptível a perspectiva de utilizar-se do texto de caráter literário como *andaime* potencializador de práticas nos eixos tratados ao longo das atividades.

O trabalho com a literatura, no material analisado, não utiliza do texto como mero instrumento para análise e estudo de tópicos gramaticais. Procura, então, uma abordagem global, na medida em que almeja o desenvolvimento do repertório literário do aluno, associando isso à exploração das práticas de leitura, escrita e análise linguística, conforme se notam em ocorrências de atividades analisadas posteriormente. Em relação a esse último eixo, foco desta pesquisa, as autoras apresentam a descrição das atividades de leituras integrais de obras literárias, que aparecem nos capítulos 3, 8 e 13, sob o título “Meu livro de viagem” em formato de subseção. Três foram os gêneros escolhidos, sendo eles uma novela, um romance e uma *graphic novel*.

No volume, são apresentadas etapas para essa realização: (i) a introdução ao autor e à obra, sendo realizada antes da leitura do livro, para apresentar esses dois elementos, tratando do contexto de produção e de recepção; (ii) em *Leitura: a agenda, Diário de Leitura, Texto e intertexto* são realizadas atividades que visam acompanhar o percurso de leitura dos alunos, com três ou quatro intervalos entre os encontros que permita-lhes realizar a leitura da obra. Para esses encontros, há a seguinte orientação: “durante os encontros, devem ser realizadas atividades que levem os estudantes a compreender o enredo e *os aproximem do vocabulário do texto e dos procedimentos utilizados pelo escritor*” (Barros *et al.*, 2020, p. 334, grifos nossos). Já no diário de leitura, o objetivo é fazer com que os alunos registrem sentimentos, trechos não compreendidos, relações entre textos, por exemplo, com a finalidade de auxiliá-los nos encontros e etapas posteriores. Em relação ao léxico, há a sugestão de pergunta: “Você encontrou alguma palavra que não conhecia? Se encontrou, procure o significado dela no dicionário e anote-o no diário” (Barros *et al.*, 2020, p. 334).

Diante disso, percebemos que o Manual trata de maneira coerente os textos literários abordados e fornece ao professor que usará o material sugestões importantes para a realização das atividades. Nas orientações para os encontros de discussão, há o direcionamento para atividades que façam o aluno se familiarizar com o vocabulário do texto. Em nosso ver, o docente pode investir em atividades que trabalhem, por exemplo, a inferência lexical, de modo que, a partir do contexto, o aluno possa depreender sentidos para aquele item lexical, considerando de maneira especial as intencionalidades subjacentes ao que está disposto no texto analisado.

Outra possibilidade, não especificada pelas autoras, é a construção de espécies de campos semânticos através das palavras escolhidas pelo escritor. Assim, em poemas nos quais há a utilização de determinados adjetivos para a caracterização de um mesmo referente, é possível tecer associações entre essas palavras de modo a refletir sobre como o autor faz uso das unidades lexicais para a categorização e recategorização do referente. Pode-se, ainda, pensar em como a escolha lexical pode remeter a determinadas áreas de atuação/representação humana, como é o caso de algumas ocorrências, em que, a partir de palavras ligadas a determinados campos semânticos, o aluno é levado à produção de sentidos no poema.

Tais reflexões, conduzidas e orientadas pelo professor, podem contribuir, inclusive, para a identificação do estilo próprio do autor. Como indicamos, cada gênero, segundo o Círculo de Bakhtin, é dotado de um estilo; assim também cada falante imprime ao texto seu estilo individual, repleto de representações suas daquilo que vê, sente ou acredita na linguagem, mesmo em textos de caráter mais objetivo (Guiraud, 1970; Simões, 2021). No caso dos textos literários, sobretudo nos apresentados pelas autoras no LD analisado, esse enquadre se volta, de maneira mais forte, para a subjetividade visualizada nos exemplares.

Após a definição das filiações teóricas do LD, no Manual, há em sequência considerações em torno do planejamento das aulas e atividades, da avaliação, dos procedimentos didático-pedagógicos e estratégias possíveis, estrutura da obra e, por fim, as orientações específicas para o desenvolvimento da abordagem dos capítulos, inclusive com atividades complementares. Nossa delimitação do *corpus*, conforme dissemos anteriormente, seguiu o percurso de observação e leitura dos dados possíveis, o que permitiu vislumbrar determinados elementos mais recorrentes. Assim, para esse momento analítico, descrevemos e analisamos algumas das orientações específicas por capítulo, realizando, sempre que possível, a comparação entre os dados apresentados nessa seção do Manual do Professor e as filiações teóricas anteriormente vistas (Mascarenhas, 2018).

A seleção para as análises feitas aqui foi empreendida mediante a percepção de três grandes movimentos relacionados ao nosso objeto: (i) orientações ao professor e chaves de resposta relacionadas à constituição da textualidade via seleção lexical; (ii) orientações e chaves de resposta ligadas à escolha de palavras na produção de efeitos de sentido; (iii) a escolha vocabular no fenômeno da variação linguística.

Apesar de, neste trabalho, nosso olhar estar voltado à seleção vocabular em específico nos gêneros literários, chamaremos atenção para esses elementos, também, em gêneros não literários, no intuito de demonstrar como tais ocorrências podem auxiliar na leitura e na escrita dos mais diversos textos, inclusive nos literários. Passemos, então, à análise das *orientações e chaves de resposta relacionadas aos processos de textualização*.

No capítulo 2, *Eu, meus estudos e a língua portuguesa*, os alunos são apresentados a questões relativas aos seus conhecimentos em relação aos estudos ligados à língua, manifestados, por exemplo, na realização de atividades com questões de múltipla escolha (objetivas) e discursivas (subjetivas). Na 2ª parada, *Eu, leitor de questões discursivas*, os alunos são levados a pensar e refletir sobre como leem e como operam na resolução de questões de vestibulares que têm caráter discursivo. Na ocorrência selecionada a seguir, não há diretamente a exploração da seleção lexical em gêneros literários, visto que seu foco é o estudo do gênero questão discursiva, mas, em sua realização, conseguimos visualizar possibilidades de exploração da seleção lexical em vista da textualidade nas orientações para o professor na

Figura 1:

### Figura 1 - Questões de múltipla escolha com gênero literário

5 Leia esta questão da prova discursiva de Língua Portuguesa e Literaturas do vestibular da Uerj 2020. Os textos foram retirados do romance *Antes de nascer o mundo*, do escritor moçambicano Mia Couto (1955-). A questão explora o uso de um recurso coesivo como estratégia de construção textual, assunto que vem sendo estudado por pesquisadores que tomam a língua e o texto como objeto de estudo.

**VALE VISITAR**

Para saber mais sobre Mia Couto, um dos principais escritores africanos de língua portuguesa, visite o site do autor. Lá, você pode se informar sobre a biografia, os trabalhos acadêmicos e as obras literárias desse grande escritor moçambicano. Disponível em: [miacouto.org](http://miacouto.org). Acesso em: 12 jul. 2020.

**QUESTÃO 9**

"Esta é minha última fala, proclamou Silvestre Vitalício. (...) A fronteira entre Jerusalém e a cidade não foi nunca traçada pela distância. O medo e a culpa foram a única fronteira. Nenhum governo do mundo manda mais que o medo e a culpa. O medo me fez viver, recatado e pequeno. A culpa me fez fugir de mim, desabitado de memórias. (...)"

No fragmento acima, a ausência de elementos de transição entre os períodos não prejudica a progressão temática da narrativa.

Identifique o recurso responsável pela manutenção dessa progressão, citando os elementos que o caracterizam.

Explique, ainda, como esses elementos marcam a trajetória de Silvestre Vitalício no romance.

a) Que procedimentos são demandados para responder à questão e como eles são marcados linguisticamente?

b) Como é possível justificar que os conhecimentos necessários para responder à questão sejam exigidos em uma prova de Língua Portuguesa e Literaturas?

c) Imagine a seguinte situação: Você é um candidato no vestibular da Uerj. Embora o edital tenha indicado a leitura do romance de Mia Couto, você não o leu. Nesse caso, seria possível responder à questão satisfatoriamente?

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 40).

Ao aluno, é solicitada a leitura de uma questão de prova discursiva que trata das relações de textualidade no interior de um trecho do romance *Antes de nascer o mundo*, do moçambicano Mia Couto. Os enunciados deixam claro ao aluno que há a exploração de um recurso coesivo como estratégia de instauração da textualidade e, após a leitura do fragmento, cabe a identificação do *recurso responsável pela manutenção dessa progressão*. Na letra (a), o aluno deve perceber quais procedimentos são requeridos para a resolução da questão e como são marcados linguisticamente. Devem, com isso, identificar que a questão avalia o conhecimento acerca da progressão temática do texto e que há a marcação dos comandos através dos verbos no imperativo, como *identifique*. Apesar de não apresentar diretamente, já nas letras apresentadas pelas autoras, a relação estabelecida entre a escolha de palavras e essa progressão do texto está ligada à orientação para isso na parte do Manual do Professor ora analisada:

Comente com os estudantes que o recurso usado no trecho é a *repetição de palavras*. Os elementos que caracterizam o recurso da repetição são *as palavras fronteira, medo e culpa*. A repetição das palavras que *expressam os sentimentos de medo e culpa* promove a retomada desses sentimentos e, ao mesmo tempo, permite a *apresentação de novas informações*, como a de que a personagem viveu recatado e pequeno por medo e fugiu de si, desabitado de memórias, por culpa (Barros *et al.*, 2020, p. 347, grifos nossos).

Dissemos anteriormente que a seleção de palavras tem relação com a instauração dos nexos coesivos no interior do texto e, mais do que isso, pode contribuir com a manutenção e progressão dos temas que estão sendo desenvolvidos. No caso dessas orientações, há um complemento para algo não especificado no interior da atividade para o aluno. As autoras propõem a atividade que focaliza especificamente a leitura e a compreensão dos processos envolvidos na resolução de questões, colocando em segundo plano, no interior da atividade mencionada na Figura 1, a leitura e a análise linguística da seleção lexical no trecho do romance apresentado. Cabe ao professor, nesse sentido, o preenchimento dos possíveis “vazios” que podem aparecer na recepção da atividade, o que é destacado na orientação mencionada.

É solicitado que o próprio professor ressalte com os alunos a preferência do autor pela repetição das palavras *fronteira*, *medo* e *culpa* para exprimir sentimentos que já foram mencionados em outro momento do texto, de modo que, com isso, possa haver a inserção de novas informações relacionadas à personagem - a vida recatada e coberta de medo. Para além disso, a escolha dessas palavras permite a reconfiguração do referente (o personagem), fazendo com que sejam mencionados novos elementos importantes para a leitura dos alunos. As proponentes do LD, então, compreendem a relevância de se trabalhar com a seleção de palavras em gêneros literários em função da textualidade, ainda que isso não seja abordado diretamente nessa atividade.

Nessa mesma linha, do léxico relacionado à textualidade, há uma orientação relacionada à coesão textual que, apesar de não orientar especificamente sobre o trabalho com a escolha lexical em textos literários, pode ser levada em conta nas atividades de leitura e escrita relacionadas a eles. Dizem as autoras:

A construção da coesão textual é um dos problemas mais recorrentes em textos produzidos pelos estudantes. *Deixe que eles reflitam sobre o próprio processo de escrita*. As análises feitas nas atividades podem ajudá-los a utilizar esses recursos de coesão em suas próprias produções. Chame a atenção dos estudantes para a ordem das ações no momento da escrita: é preciso planejar o que se vai dizer para, então, *selecionar os recursos linguísticos mais adequados para alcançar os objetivos* (Barros *et al.*, 2020, p. 372).

A reflexão sobre o próprio processo de escrita, algo já proposto pelo professor João Wanderley Geraldí no início das discussões em torno do que viria a ser hoje cunhado de AL, conforme apresentamos na fundamentação teórica deste trabalho, favorece a análise sobre os elementos relacionados às práticas de produção textual, pressupondo, inclusive, atividades de leitura. Essa orientação se relaciona à reflexão também das condições de produção e de recepção dos textos literários, pela via do léxico, que pode ser desenvolvida pelo professor



através de atividades de discussão e análise que procurem tratar de questões como a intencionalidade do autor e como isso é recebido e interpretado pelos alunos. Um exemplo seria analisar como a troca de uma palavra, no interior de um dado poema, por uma outra que seria um sinônimo possível poderia impactar na produção de sentidos e na recuperação das intencionalidades do produtor.

Acerca das *orientações ao professor e das chaves de resposta relacionadas à seleção lexical na produção dos efeitos de sentidos*, percebe-se que há orientações e chaves de resposta que vão desde a consideração mais geral da escolha de palavras, com uma abordagem mais indireta e superficial, até aquelas que especificam a seleção de um ou mais itens lexicais diretamente. Observemos, a princípio, uma orientação mais genérica, em relação aos efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras em legendas de imagens, no capítulo 7, *Fato ou Fake?*, em que os alunos são levados à reflexão sobre a veracidade de informações veiculadas na mídia e nas redes sociais, conforme se nota na Figura 2:

**Figura 2 - Análise de imagens e legendas**



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 146).

Há, após a observação dessas imagens e legendas, a proposição de que os alunos mesmos produzam uma legenda própria para uma das fotos apresentadas, enfatizando o efeito de sentido por eles escolhido: se para enfatizar a causa do congestionamento, se para dar destaque ao próprio congestionamento. Não há, na atividade em si, a solicitação de que os alunos reflitam sobre os efeitos de sentido produzidos pelas suas escolhas lexicais e a colocação desses itens na sentença, o que é complementado pela orientação ao professor:

Observe se os estudantes percebem que a *escolha dos constituintes da sentença* e da ordem em que aparecem é fundamental para *gerar o efeito de sentido pretendido* na legenda. Você pode escrever na lousa algumas das legendas criadas por eles e analisá-las coletivamente, buscando ressaltar o uso desses recursos linguísticos (Barros *et al.*, 2020, p. 378).

Destacamos, acerca dessa orientação e da atividade, dois aspectos: primeiro, há a consideração das relações entre o léxico, a seleção lexical e a sintaxe da língua, em como esses elementos se associam e concorrem na produção dos efeitos de sentido, nesse caso, na legenda de imagens. Em segundo, outro destaque é para o uso das próprias produções dos alunos. A partir do trabalho sobre as legendas produzidas por eles mesmos, é possível recuperar de maneira mais fácil a intencionalidade de cada um e, diante disso, o professor poderá servir-se do material produzido pelos estudantes para realizar as análises necessárias. Isso vai diretamente de encontro com propostas de AL que têm por objetivo o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita no aluno, pela via lexical, porque considera a relação entre as palavras, enquanto unidades do léxico da língua, e o seu uso em textos reais, dispostas em uma linearidade regular de sentido, comungando aspectos estruturais e textuais, como apontado em nossos fundamentos teóricos. A análise dos efeitos de sentido, via seleção lexical, também é feita em formato de sistematização, como ao final do capítulo 5, *Humor é coisa séria*:

4. Auxilie os estudantes nessa retomada. [...] *Na 3a e na 4a paradas, o poeta Oswald de Andrade faz uso do duplo sentido em “Erro de português” e da ironia em “Vício na fala”*. Na 5a parada, o poeta Gregório de Matos faz uma sátira no soneto em homenagem a um conde, sem dizer nada sobre o homenageado. Os estudantes devem planejar desde já as estratégias de produção do humor que serão mobilizadas no cordel. *Relembre que esse efeito geralmente é produzido com a quebra de expectativa, seja pelo jogo com as palavras, seja pelas ideias que são aproximadas [...]* (Barros *et al.*, 2020, p. 367).

Novamente, a orientação para o docente se volta para a observação da seleção das palavras no texto, em específico, no literário, citando como o jogo de palavras e as ideias aproximadas podem causar a quebra de expectativas no leitor, além da constituição de duplos sentidos e da figura irônica da linguagem. Aqui, o professor pode destacar como todas essas marcas podem ser vistas como características estilísticas do autor, recordando que esse estilo não só é marcado devido ao gênero textual que, pelos próprios fundamentos das autoras, no Círculo de Bakhtin, apresentam um estilo, mas também o produtor do texto deixa implícitos e espaços que dão margem à interpretação de sua forma particular de expressão pela palavra (Guiraud, 1970; Simões, 2021).

Em nossa perspectiva, atividades que focalizam a estilística lexical, abordada inclusive nos gêneros literários, são contributos para as habilidades em leitura e escrita. Por permitirem, como visto na orientação, o resgate na compreensão dos duplos sentidos e dos efeitos causados pelo uso de determinadas palavras, possibilitando ao aluno a capacidade de ler um texto de maneira adequada e profunda, elas devem ser levadas em conta no ensino e na realização das atividades apresentadas. É possível, inclusive, “brincar” com as palavras, semelhante ao que apresenta Rodolfo Ilari (2002), no sentido de propor aos alunos atividades em que eles produzam textos com diferentes efeitos de sentido, através de diferentes usos lexicais, variadas intencionalidades e, no caso da produção humorística, com distintas quebras de expectativa e até mesmo críticas sociais através do humor.

Já no capítulo 13, *Ah... O amor!*, o aluno é apresentado a textos de Clarice Lispector, um dos grandes nomes da literatura brasileira. Na 1ª parada, o livro didático apresenta informações sobre a autora, como algumas de suas produções, e propõe a leitura do conto *O primeiro beijo*, preparada com atividades de conhecimentos prévios e análise de textos de quarta capa. Na 2ª parada, há a exploração de elementos linguísticos do conto, como o uso de determinadas expressões que podem desencadear, no leitor, sensações, a linearidade da narrativa, o uso de algumas figuras de linguagem, dentre outros. Na 3ª parada, o amor idealizado de Casimiro de Abreu é abordado através da leitura e análise do poema *Rosa murcha* e, na 4ª, há a leitura do conto *A carteira*, de Machado de Assis.

Nessa segunda parada, ao aluno é solicitado que caracterize a linguagem de Clarice Lispector no conto lido, enquanto no Manual do Professor é apresentada a seguinte orientação:

Neste momento, os estudantes devem observar, de maneira geral, a linguagem escolhida pela escritora para construir o conto, em que faz uso de *metáforas e comparações*, de períodos curtos, da pontuação expressiva, etc. Eles devem falar livremente, sem muitas intervenções da sua parte, pois *o objetivo é que façam uma primeira análise da linguagem do texto*. Também devem explicar suas considerações e justificá-las com argumentos consistentes. Essa discussão será retomada na última questão desta parada, após *a reflexão sobre alguns recursos linguístico-estilísticos e efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos na linguagem utilizada por Clarice Lispector* (Barros et al., 2020, p. 403).

A orientação deixa margem para que o professor crie sequências de perguntas que estimulem a discussão sobre como são os usos da linguagem no texto da autora. Incluem-se, aí, a possibilidade de pensar nas marcas lexicais para a construção das metáforas e comparações enquanto figuras de linguagem comuns no exemplar analisado e na linguagem literária, refletindo sobre quais foram as palavras escolhidas para demarcar cada uma e os efeitos de

sentido decorridos dessas escolhas. Há itens específicos para a criação de metáforas, por exemplo, pela associação entre características de dois objetos da realidade. Seria possível, assim, questionar o aluno sobre as ideias denotadas na relação entre esses mesmos objetos, buscando identificar itens lexicais comuns aos dois. A título de ilustração, numa frase simples como “Mariana é uma flor”, o professor pode questionar sobre o que há em Mariana que faz com que seja relacionada à flor e, com isso, pensar no item lexical que representaria essa característica e em como a troca por um item como *delicada* afetaria os efeitos de sentido produzidos. Mais à frente, lê-se:

10. A expectativa é que os estudantes tenham percebido que o uso do flashback, de metáforas, comparações e hipérboles, *de adjetivos*, de pontuação e de períodos curtos torna a escrita de Clarice única e meticulosamente estruturada. Há, na verdade, uma *sofisticação na seleção e no uso dos recursos a fim de produzir efeitos inesperados para o leitor*. Ao analisarem os recursos linguísticos utilizados por Clarice em “O primeiro beijo”, os estudantes têm a possibilidade de focar a atenção naquilo que é relevante, atentando para os detalhes. Esse método favorece que, nesta questão 10, eles *reconheçam o padrão estilístico da escrita de Clarice*. Esses procedimentos utilizam três conceitos do pensamento computacional: a abstração, a decomposição e o reconhecimento de padrões (Barros *et al.*, 2020, p. 403).

Chamamos atenção para dois elementos, além da retomada das figuras de linguagem já discutidas: a análise do uso dos adjetivos; e a sofisticação na seleção e uso das palavras para o reconhecimento do estilo da autora. Mencionamos em outros momentos como é produtiva a exploração do adjetivo, na perspectiva da seleção lexical, em textos literários, seja em relação à (re)categorização de referentes, seja na produção e compreensão dos efeitos de sentido. Nesse caso, são dadas explicações ao professor acerca do que se espera em relação ao que foi solicitado na atividade. Ao mencionarem o uso dos adjetivos, percebe-se que o docente pode, no decorrer das atividades com o texto de Clarice ou de outros autores, chamar atenção para as razões da escolha de determinados itens lexicais que atribuem características e como isso influencia na leitura feita pelos alunos.

Outro elemento é a forma de escolha e uso de recursos na escrita de Clarice que tem como finalidade causar efeitos inesperados no leitor. Evidentemente, isso perpassa a seleção lexical, inclusive nos elementos que foram citados pelas próprias autoras, com o uso de figuras de linguagem e de estruturas específicas. A análise desses pontos, visualizando como isso está materializado nas palavras do texto, implica necessariamente uma atividade de análise do estilo da autora, que se manifesta, como dito, pelo léxico.

Observemos, agora, *orientações para o trabalho com a seleção lexical relacionada à variação linguística*. Sabemos que o fenômeno variacionista da língua é enfocado sobretudo pela Sociolinguística e que há uma íntima relação possível de se conceber entre ele e a escolha de palavras. Em se tratando das orientações ao professor, ligadas à variação, não encontramos algo tão semelhante a outros dados expostos, porque elas aparecem diluídas nas chaves de resposta. Citamos, como exemplo, as expectativas mencionadas pelas autoras em relação ao estudo de um poema:

No poema, *as pessoas que constroem telhados falam teiado*. A forma escolhida pelo poeta busca representar o modo como falam as pessoas que precisam trabalhar desde muito cedo para se sustentar e não conseguem dar continuidade aos estudos. A palavra telhados significa *metaforicamente* construções em geral. Desse modo, representa o trabalho braçal daqueles que, de acordo com o poeta, constroem a nação. [...] O título “Vício na fala” reproduz a ideia de que haveria uma fala mais correta que outra. A fala do povo seria vista de forma pejorativa como um vício, um hábito ruim. Entretanto, a voz implícita no poema é de alguém que, reconhecendo essa diferença, não a considera importante: *ao contrário, valoriza o povo e sua diversidade, inclusive no uso da língua, pois é ele quem de fato constrói o país* (Barros *et al.*, 2020, p. 364).

No caso apresentado, há a indicação de que os trabalhadores que constroem telhados utilizam, em sua fala, a variação *teiado*, sendo escolhida pelo poeta para representar a maneira que determinada comunidade linguística fala. Com isso, se pode pensar nas possibilidades para analisar a escolha lexical sob a ótica da variação. Nesse caso, reflete-se o papel social ocupado pelos falantes que são trabalhadores de baixa escolarização, resultado da tentativa do autor do poema de reproduzir, na escrita, a fala desses sujeitos. Também é destacado o uso metafórico da palavra *telhados* e como é necessária a valorização da diversidade linguística e social.

Nessa perspectiva, o professor pode criar atividades de reflexão que conduzam o aluno a discussões sobre como a escolha de determinados itens lexicais, em textos literários, pode ser utilizada para tratar de elementos socioculturais do Brasil. Isso, inclusive, dá margem para o trabalho com os estrangeirismos, quando, em dado momento, é orientado aos professores a discussão sobre o uso de termos originários de outras línguas:

Deixe que os estudantes compartilhem seus conhecimentos prévios sobre o assunto e levantem hipóteses. *Smart é um adjetivo da língua inglesa que significa inteligente*. Esse adjetivo é usado em expressões como *smartphone* (celular inteligente), *smart TV* (TV inteligente) e *smartwatch* (relógio inteligente), por exemplo. Em casos como esses, a palavra *smart* é usada para indicar que esses dispositivos utilizam algum tipo de tecnologia computacional, permitindo, por exemplo, que neles sejam instalados

programas ou que o dispositivo acesse a internet, utilize inteligência artificial, entre outras possibilidades. *Se achar conveniente, comente que a palavra smart é muito utilizada no contexto do marketing para valorizar diversos produtos, mas que nem sempre o adjetivo é usado de maneira apropriada no contexto comercial e publicitário. Muitas vezes, a palavra é usada apenas como um atrativo para o consumidor, sem significar que o produto de fato utilize tecnologia computacional* (Barros et al., p. 369).

É possível, assim, trabalhar com as inadequações lexicais e as razões conscientes para essas escolhas, como no caso apresentado. A seguir, iniciamos a análise das atividades.

#### **4.2 Abordagem das atividades do livro**

Conforme a síntese teórica realizada em nossa terceira seção, nossas escolhas não são realizadas ao acaso e refletem, indiscutivelmente, ainda que no nível do inconsciente, um objetivo, materializado naquilo que é percebido nas nossas produções linguísticas. Não somente neste campo, mas em todas as ações humanas, subjazem intencionalidades e estas se subordinam a condições várias. Nossas escolhas de palavras, por exemplo, estão relacionadas às condições de produção do texto e, sem dúvidas, ao gênero textual/discursivo em que se insere o dito.

É nesse âmbito de discussão que apresentamos as atividades de AL relativas à seleção lexical no interior de gêneros literários, com destaque para o texto poético, assim como os demais. Na sequência, iniciamos a observação das ocorrências.

Um primeiro elemento, muito trabalhado no que se refere à seleção lexical, é a escolha de palavras no interior de poemas, como elas se relacionam entre si e como isso gera sentidos específicos, conforme vemos na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - A escolha lexical no poema (EST-A-01)

Orientações específicas deste Manual

## 1ª PARADA

### EU, LEITOR DE POESIA

1 Você conhece Manoel de Barros? Já leu algum poema desse escritor? Qual? A seguir, você vai ler "O apanhador de desperdícios". A que ou a quem você acha que o título do poema se refere? *Respostas pessoais.*

NÃO ESCRIVA NESTE LIVRO.

#### O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos misseis.  
 Tenho em mim esse atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invençônica.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

O objetivo da atividade é deixar que os estudantes compartilhem seus conhecimentos prévios e, com base no título do poema, levantem hipóteses sobre o que será lido. O boxe com dados biográficos também pode ajudá-los a formular melhor suas hipóteses. É importante que se expressem livremente, e não há necessidade de registro. Pode-se solicitar que leiam o poema juntos, em voz alta.

**MANOEL DE BARROS**  
 Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916-2014) nasceu em Cuiabá (MT). Publicou seu primeiro livro, *Poemas concebidos sem pecados*, aos 21 anos. Formou-se em Direito, no Rio de Janeiro. A partir de 1960, passou a se dedicar a sua fazenda no Pantanal, onde criava gado, e à escrita de poemas. Recebeu diversos prêmios literários. Entre outras obras, publicou *Compêndio para uso dos pássaros* (1961), *O livro das ignoranças* (1993), *O guardador das águas* (1989), *Livro sobre nada* (1996), *O fazedor de amanhecer* (2001).

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003. p. IX.

3 O eu lírico fala sobre a matéria-prima de seus poemas: as palavras.

a) Explique por que o eu lírico diz que não gosta "das palavras fatigadas de informar".

b) De que palavras o eu lírico gosta? Por quê?

O eu lírico gosta das palavras "que vivem de barriga no chão / tipo água pedra sapo", ou seja, rústicas, simples, ligadas à terra. O eu lírico valoriza a natureza e o mundo natural.

O eu lírico não gosta de usar as palavras com seus significados "dicionarizados", por isso diz não gostar das palavras "fatigadas de informar". A expressão "palavras de informar" refere-se à linguagem denotativa, usada em textos cuja função é preferencialmente explicar, definir algo, sugerir ou instruir; ou seja, a expressão remete a palavras usadas em textos

4 Releia os versos:

Tenho em mim esse atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.

a) A palavra **atraso** geralmente tem conotação negativa. Nesses versos, ela foi usada em sentido negativo? Explique.

b) De que maneira esses versos estão ligados ao contexto de vida do poeta Manoel de Barros? *Os versos estão ligados ao fato de o poeta ser um homem do Pantanal, de ter optado por voltar à zona rural e viver como criador de gado. Dessa forma, o poeta passou grande parte da vida em contato direto com a natureza e os animais.*

tarugal), e a conexão com o mundo natural e simples (que inclui os insetos).

Não. No poema, a palavra **atraso** é usada para definir um tempo diferente, um ritmo mais lento, que é o do eu lírico. Ao usar esse termo, o eu lírico nos induz a questionar o tempo desnecessariamente acelerado da vida contemporânea.

Para responder, releia o boxe com dados biográficos do poeta.

Fonte: Barros et al. (2020, p. 54-55).

O poema em destaque, cuja autoria é de um dos autores canônicos da literatura brasileira, Manoel de Barros, faz menção à subjetividade do eu poético, com atenção especial para o trabalho na composição da poesia. Ao referir-se ao processo da escrita e ao fazer poético, o poeta atribui ao texto feições metalinguísticas.

Destacamos, a princípio, dois elementos importantes. O primeiro diz respeito à inferência que deve ser feita pelos alunos em relação ao significado de o eu lírico não gostar “das palavras fatigadas de informar”, na questão de número 3, letra (a). Espera-se que o estudante perceba que ali se trata, também, da liberdade inventiva do poeta, que tem preferência não pelas palavras em seu sentido denotativo, mas pelas que assumem a conotação. Essa última traz em si uma maior gama de possibilidades na expressão dos pontos de vista do usuário da língua, referidamente marcados no estilo.

O segundo elemento está representado na questão de número 6. Destacando a releitura de alguns versos, é esperado que o aluno perceba o uso da palavra *atraso*, na letra (a), não com um sentido negativo, mas como algo que reflete um tempo distinto, mais lento, recriado no poema.

A ilustração desses dois casos nos permite perceber que a escolha das palavras, no interior de poemas, pode ser analisada de modo que sejam recuperados os efeitos de sentido pretendidos e, de fato, produzidos. O professor pode conduzir discussões que coloquem em evidência como os itens lexicais assumem tanto a conotação quanto a denotação, e como o primeiro é mais evidente nos gêneros literários. Uma das justificativas para isso, que pode ser percebida pelos alunos, é como esses usos conotativos do léxico permitem a pluralidade de sentidos tipicamente visualizada pela não fidelidade a padrões comuns da denotação, assim como por serem meios encontrados, pelo poeta, de expressar suas visões sobre si, seus sentimentos ou sobre o mundo através da linguagem, que é uma das formas de conceber o estilo (Guiraud, 1970; Simões, 2021).

O léxico, concebido como um repertório amplo de itens que servem à interação dos falantes materializada em textos, é apontado nessa atividade de forma textual-interativa, junto à uma exploração da AL de caráter inovador (Neves, 2020; Bezerra; Reinaldo, 2020). Tal pensamento se associa à ocorrência a seguir, na Figura 4:



**Figura 4** - Seleção de palavras no poema e substituição (EST-A-02)

atividades desta página nas **Orientações específicas** deste manual.

1 A seguir você vai ler o poema "Autopsicografia", do poeta português Fernando Pessoa. Qual você imagina que seja o assunto do poema? Levante hipóteses com os colegas, depois leia o texto.

É provável que os estudantes também levantem hipóteses com base na imagem que está acompanhando o texto – a de trem de brinquedo –, no título e em seus conhecimentos prévios. É interessante realizar uma primeira leitura em voz alta para toda a turma.

**Autopsicografia**

O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas **calhas de roda**  
Gira, a entreter a razão,  
Esse **comboio de corda**  
Que se chama coração.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. *Poesias*. Lisboa: Ática, 1942. 1ª publicação em: *Presença*, n. 36. Coimbra: nov. 1932. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4234>. Acesso em: 16 jun. 2020.

calhas de roda: trilhos de trem.  
comboio de corda: trenzinho, trem de brinquedo.



Fernando Pessoa é conhecido por seus heterônimos; outros nomes de poetas que ele inventou e que tinham identidade própria. Entre os heterônimos (há registros de mais de cem figuras criadas por Pessoa), os principais são Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

3 O verbo **fingir** deriva do termo em latim **fingere**, que tem, entre outros, o significado de criar, inventar.

a) Substitua, na primeira estrofe, as palavras **fingidor**, **finge** e **fingir** por **criador**, **cria** e **inventar**, respectivamente. Essa troca altera os efeitos de sentido nos versos? Como? O poeta é um criador / Cria tão completamente / Que chega a inventar que é dor / A dor que deveras sente. A troca amplia os sentidos das palavras nos versos.

b) No poema, fingimento é sinônimo de mentira? Explique. Não, pois o fazer poético é um ato criativo/criador e não uma mentira/falsidade. **Fingimento** define o ato criativo do poeta.

c) Como você explica os dois últimos versos da primeira estrofe? Compartilhe suas impressões com os colegas. O poeta, como criador, elabora poeticamente a dor que sente de verdade ("deveras sente") – sempre que há esse movimento de criação poética, há o processo de fingimento, no sentido de criação.

60 CAPÍTULO 3

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 60).

A atividade contida na Figura 4 apresenta, inicialmente, um poema clássico de Fernando Pessoa, grande poeta português, cujos escritos se tornaram conhecidos em todo o mundo, em especial nos países de língua portuguesa. Em uma breve apresentação, vista a partir da atividade número 1 (um), o aluno é levado, implicitamente, a levantar hipóteses sobre o poema, estratégia de leitura muito explorada em LDs de LP (Koch; Elias, 2014). Outro elemento é o destaque de duas expressões (*calhas de roda* e *comboio de corda*), em formato de glossário, escolhidas, provavelmente, pela previsão dos autores do LD de dificuldades para recuperação de sentidos para tais construções. Apesar disso, nosso olhar recai, especialmente, sobre a atividade de número 2 (dois).

Ao retomar a leitura do poema de Pessoa, a atividade coloca em foco, também, o

elemento linguístico, o qual não se pode perder de vista num estudo profundo e abrangente do texto literário (Dalvi, 2013). Assim, põe em evidência o verbo  *fingir* , apresentando significados que, talvez, sejam desconhecidos ao aluno. Na letra (a), através do recurso de substituição, o aluno deve trocar palavras ( *fingidor*  - substantivo,  *finge*  - verbo,  *fingir*  - verbo) por outras que, a princípio, podem ser vistas como sinônimos. No entanto, a troca não é fortuita se considerarmos que, pela substituição, o sentido dos versos é ampliado, fazendo com que o específico, lapidado pelo poeta, retorne a um estado de “pedra bruta”, mais genérico; embora facilite, é claro, o entendimento e a produção de sentidos, não se deve deixar de compreender a inalterabilidade do verso, tese apresentada por Amorim (2006), segundo a qual a troca das palavras ou de sua ordem no poema é inadvertida.

É significativo notar que a atividade recorre à exposição inicial acerca da origem da palavra  *fingir* , originada do latim, com significado de criar, inventar. Um dado relevante a ser apontado é que tal recuperação se liga ao aspecto da variação e da mudança linguística em inter-relação à semântica do item lexical, na medida em que faz o aluno perceber como há um sentido específico na gênese da palavra que vai sendo especificada ao longo do tempo e dos usos dos falantes (Bortoni-Ricardo, 2017). Contemporaneamente, é muito mais provável que o aluno entenda o verbo  *fingir*  como algo negativo, ligado ao campo de sentido da mentira. Entretanto, cabe ao professor mediar a discussão à luz dos pressupostos mencionados, tendo em vista que o uso da palavra em destaque, no poema, reflete intencionalidades específicas do poeta que conferem, ao texto, uma gama de efeitos de sentido a serem recuperados e, ao mesmo tempo, produzidos no fluxo da interação autor-texto-leitor.

É possível destacar, então, que a consideração do item lexical e seus efeitos no texto possibilita a inter-relação entre os eixos da leitura e da AL, sobretudo deste último em função do primeiro. Como temos afirmado, observar conscientemente os elementos linguísticos dos textos, inclusive literários, possibilitando a reflexão sobre como ocorrem esses usos e seus efeitos, permite ao aluno desenvolver suas habilidades na produção de sentidos, na compreensão da leitura e na interpretação daquilo que lê, o que gera a ampliação, também, da sua competência de escrita.

Tal atividade, em seu comando (b), conduz a mais uma reflexão, que diz respeito à sinonímia. Ao contrastar os sentidos da palavra  *fingimento*  com  *mentira* , o aluno pode vislumbrar que, mesmo sendo possível realizar a troca entre elas em contextos determinados, no poema  *Autopsicografia*  tal ato não é viável, tendo em vista que a ação de fingir não se trata de um ato de mentira, mas, sim, de uma realização criativa, de um ato criacional. Assim, perceber-se-ão as nuances intrínsecas à seleção das palavras que refletem, na liberdade

inventiva típica do poema, as intenções do poeta.

O professor pode, na realização dessa atividade, fazer associações a outros atos de licença poética, isto é, a liberdade de invenção do poeta que permeia suas escolhas lexicais. Há margem para discutir como outros poemas do próprio Fernando Pessoa expressam tal característica, o que pressupõe a formação de leitura do docente que conduz as atividades, razão pela qual reforçamos a necessidade de se conhecer o texto analisado de forma profunda, comungando os aspectos literários e os aspectos linguísticos.

Quanto ao quesito (c), há a instauração, lexicalmente, de uma figura de linguagem - a metáfora. Entrando, então, no campo da semântica lexical, a metáfora é compreendida como “a transposição de sentido de uma palavra através de uma relação subjetiva” (Valente 1997 *apud* Henriques, 2018). Implicada na metáfora, assim, está a construção da subjetividade estabelecida entre um referente e outro, tendo uma relação especial com as associações semânticas lexicais no interior do texto poético. Ao aluno, cabe a tarefa de identificar esses traços subjetivos existentes entre o *comboio de cordas* e o coração humano, materializado no eu-poético.

A abordagem proposta, ao congrega elementos semânticos e textuais, explora a seleção lexical sem perder de vista o todo do texto, pois inclui uma análise interpretativa do poema. O percurso didático leva o aluno a visualizar os recursos léxico-semânticos na materialidade do poema, pensar acerca desse uso pelo poeta e, por fim, compreender possíveis leituras para o que o eu-lírico apresenta em alguns versos. No lugar de, como em atividades tradicionais, tratar o texto literário como mero recurso para a análise gramatical, neste caso temos a análise dos recursos linguísticos em função do texto, de sua compreensão e produção de sentidos por parte do aluno.

A ocorrência coloca em foco o aspecto textual e coesivo da sinonímia. Para além da impossibilidade de alteração dos versos do poema, os alunos são levados a perceberem a troca de palavras, isto é, a substituição lexical, como uma atividade complexa, que resulta da mobilização de saberes de ordem cognitiva, discursiva, semântica, pragmática etc., de modo que, no nível da continuidade referencial, seja possível vislumbrar a escolha acertada das palavras (Antunes, 2012). Mais do que o compartilhamento de propriedades, à primeira vista, inerentes, a sinonímia resguarda uma relação situacional, pois, conforme o pensamento de Ferrarezi Jr. (2019), a depender da situação comunicativa - com todos os seus elementos intrínsecos - certos itens lexicais podem ser usados em lugar de outros sem muita diferença no sentido e de representação similar. Essa relação, portanto, tratada na ocorrência, mostra que as palavras não *são*, mas podem *estar* sinônimas e isso dependerá do contexto.

O léxico é, então, visto como um sistema aberto e maleável, disponível aos falantes para a realização dos seus objetivos comunicativos (Antunes, 2012). Mais do que isso, a colocação das palavras escolhidas no texto e as atividades de troca implicam ações altamente complexas, que demandam do aluno um conhecimento de natureza linguística, pragmática e discursiva; a nosso ver, mais do que isso, implica, também, uma competência metagenérica, no sentido de que é preciso entender o gênero diante do qual se está para, com isso, poder empreender possíveis trocas. Há, então, uma concepção textual-interativa do sistema lexical, entendendo-o na materialidade dos textos, com suas funções na construção do objeto maior, mas sem perder de vista o elemento sociocognitivo, pois, graças também a ele, é possível perceber as trocas e os efeitos delas no texto (Neves, 2020).

Observando o trabalho com a AL, encontramos uma perspectiva inovadora de estudo/ensino, pois, embora traga uma das terminologias da gramática tradicional - sinônimos, não encerra sua abordagem com o elemento estrutural, ampliando-a para a problematização justamente do conceito dogmático de sinonímia universal (Bezerra; Reinaldo, 2020). Destacamos ser necessário retomar algo anteriormente dito: nem sempre é possível separar categoricamente atividades de leitura, de produção e de AL, especialmente quando, como na ocorrência apresentada, esses eixos estão associados de maneira tão articulada em uma mesma proposta. Ao colocarmos em evidência o trabalho com a AL, então, não descartamos que a atividade apresente traços de leitura, mas consideramos que um elemento essencial, nela, é a análise dos recursos sistemáticos, semânticos, pragmáticos e textuais visualizados na escolha das palavras.

O professor tem em mãos, assim, um instrumento com o qual será capaz de tratar com os seus alunos sobre formas cristalizadas da gramática, bem como campos semânticos e associações que permitem ou limitam a escolha das palavras. Observemos, agora, uma atividade, na Figura 5, sobre as palavras na construção do humor:

**Figura 5** - Escolha lexical e humor na crônica (EST-A-03)

5 Releia os trechos a seguir.

Ela parece uma coisa, mas é outra. Faz-se de fofa e é uma cobra, uma chantagista.

Foi quando saquei que ela queria ter um cacho comigo, pois a Raposa pegou no meu cabelo — eu estava loira na época — e disse que tudo bem, porque ela olharia os campos de trigo e se lembraria de mim.

Cheguei 15 minutos atrasada e a Raposa surtou.

Desde esse dia, não falo mais com ela. E aconselho você a fazer o mesmo. Ela não é flor que se cheire.

Que escolhas linguísticas a escritora usa nesses trechos para produzir humor?

DO LIVRO NO BOXE **BAIXE**  
**de informações.**

4. a) Muitas interpretações de de Saint-Exupéry associam bobas que ameaçam o príncipe do pequeno príncipe perigos do nazismo na Segunda Guerra Mundial; período no qual a obra foi escrita. Lembra o estudante de que foi para fugir do nazismo que o escritor passou a morar nos Estados Unidos, escreveu a história.

4. b) No primeiro parágrafo, a autora afirma que no seu país há "muito bobô para pouca".

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 99).

Construindo o percurso didático, é apresentada, de início, a crônica *Para o pequeno príncipe*, de Fernanda Young, escrita em formato de carta pessoal, motivação usada para questionar sobre o destinatário, e começa a referir-se à escolha de um intergênero para provocar humor. No caso da atividade selecionada (questão 05), é retomado um trecho específico da crônica em que se pergunta acerca das escolhas linguísticas realizadas a fim de se criar o efeito humorístico. Algo para o qual o professor pode chamar atenção é essa fluidez das características do gênero textual crônica, no exemplar em questão, ao mesclar elementos composicionais com a carta pessoal e, somado a isso, os efeitos na seleção lexical. Damos destaque a isso porque, como se nota no excerto retratado, há usos de palavras mais comuns na carta pessoal, como *você*, e a própria interação criada diretamente com o interlocutor abre a possibilidade de haver uma profusão maior de determinados usos linguísticos.

O aluno, espera-se, depreende a existência de uma linguagem figurada, com uso de metáforas lexicais (“[a raposa] Faz-se de *fofa* e é uma *cobra*”), contrastando a importância do dito com a maneira que se escolhe dizer, tornando mais leve o alerta que é sério. Além disso, ao escolher o verbo *surtar* para caracterizar uma ação da raposa e afirmar que “não é flor que se cheire”, a produtora do texto faz uso de gírias e de uma linguagem que tende à informalidade, não só aproximando o texto do leitor, mas, também, fazendo com que seja ratificado e melhor ancorado o humor da crônica. Assim, perpassa o trabalho com a seleção lexical à abordagem da variação linguística, especificamente nos graus de monitoramento estilístico e em como essa modulação implica mais ou menos proximidade entre os atores no fluxo interacional (Bortoni-Ricardo, 2017).

Por vezes, é rotineira a classificação do uso de gírias como algo reprimível nos textos dos alunos, mas nem sempre é feita a investigação, com os discentes, dos motivos para determinadas palavras serem consideradas adequadas e outras não nos mais diversos contextos. Nessa ocorrência, o professor tem a possibilidade de aproveitar o ensejo para comentar sobre

usos linguísticos mais ou menos aceitos na produção dos alunos e associar esse conhecimento à relação criada no texto de Fernanda Young. Dois caminhos são viáveis: primeiro, considerar a licença do escritor de textos literários para a quebra de alguns padrões sociais colocados sobre a língua, como é o caso do uso de gírias, que, na atividade, deve ser visto como um recurso de aproximação ao leitor e contributo para o humor do texto; segundo, relacionar como crônica e carta pessoal, enquanto gêneros textuais, se aproximam e se distanciam no aspecto lexical.

Embora não se focalize, necessariamente, uma única palavra de forma direta na questão, há a orientação para observar, de maneira macro, mas, pensando no micro, a escolha dos itens lexicais em função dos objetivos definidos e, também, do enquadre apresentado pelo gênero crônica, atravessado pela carta pessoal.

Visto, mais uma vez, como um repertório amplo de itens, o sistema lexical permite aos usuários da língua criar efeitos específicos, sejam meramente expressivos, sejam ideologicamente situados. Neste caso, o uso de gírias e a escolha de palavras que contribuem para a tessitura do humor da crônica fazem visualizarmos um léxico textual-interativo, não preso ao sistemático nem ao cognitivo, mas amplo e abrangente (Neves, 2020). Para além disso, há a perspectiva inovadora do trabalho com a AL, situando a observação do léxico em atividades epilinguísticas que promovem uma reflexão consciente sobre os usos no interior dos textos (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Ter os itens lexicais sob a ótica sociolinguística vista na atividade selecionada contribui sobremaneira para além das reflexões sobre o papel da língua e os valores sociais atribuídos aos seus usuários. Tal exploração possibilita ao aluno perceber como, em seus textos, a depender do gênero textual e da fluidez de sua dinâmica, ele pode selecionar palavras que servirão à realização dos seus objetivos comunicativos e à produção de sentidos, num complexo esquema sociocognitivo, interacional, textual, discursivo (Koch; Elias, 2009; 2014)

Na próxima ocorrência, na Figura 6, observa-se a seleção lexical em função da subjetividade:



**Figura 6 - A construção lexical da subjetividade (EST-A-04)**


1 Como Duvivier contrapõe essa ideia?  
 Incentive os estudantes a retornar o próprio repertório para compartilhar suas experiências prévias sobre o autor.

2 Veja, no exemplo a seguir, como Oswald de Andrade juntou piada e poesia. Você já leu algum texto desse escritor?

**Erro de português**

Quando o português chegou  
 Debaixo duma bruta chuva  
 Vestiu o índio  
 Que pena!  
 Fosse uma manhã de sol  
 O índio tinha despido  
 O português.

ANDRADE, Oswald de. Erro de português. In: *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.



**OSWALD DE ANDRADE**  
 José Oswald de Sousa Andrade (1890-1954) nasceu na cidade de São Paulo. De família paulistana tradicional, classe alta; ascendência portuguesa.

**4ª PARADA**

**NOSSO LABORATÓRIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA** Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

1 A subjetividade costuma ser uma marca dos textos poéticos e, em geral, é manifestada por um eu lírico que se expressa em primeira pessoa. No poema "Erro de português", no entanto, não há um eu lírico explícito.

a) De que forma o uso da interjeição "Que pena!" mostra o olhar do poeta a respeito do tema abordado? A interjeição acompanhada do ponto de exclamação ("Que pena!") mostra o sentimento de pesar do poeta em relação ao processo de colonização do Brasil.

b) Qual é a função do adjetivo **bruta** no segundo verso? O adjetivo **bruta** reforça a maneira como a colonização se deu: os portugueses exterminaram brutalmente os indígenas.

c) Que outros recursos são usados para expressar sua subjetividade?

d) Que efeito essa ausência do eu lírico produz?  
 A ausência do eu lírico produz um efeito de objetividade. É como se o poeta estivesse descrevendo e analisando a situação a partir de um olhar de fora. A realidade exterior é o que mais lhe interessa.

**NA BNCC**

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 4, 6

Habilidades de Linguagens: EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP10
- Campo artístico-literário: EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

1. c) A escolha de palavras que remetem a determinadas imagens. Mesmo que a linguagem usada seja objetiva, é possível perceber a subjetividade diante das situa-

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 104-105).

No caso ora apresentado, o aluno é exposto a um pequeno poema de Oswald de Andrade, muito conhecido e já abordado em diversas questões de atividades didáticas, intitulado *Erro de português*, o qual remete à época da chegada dos portugueses ao Brasil e à colonização. Mais uma vez, há uma inter-relação entre gêneros, neste caso, poema e piada. Da parte do professor é possível o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de ambos os gêneros, levando-os a pensar nas aproximações viáveis entre a piada e o poema, como podem ser construídos textos assim, que tipos de palavras (ou classes) podem ser usados, incluindo a sondagem de piadas já conhecidas pelos discentes, associando-as à perspectiva da seleção lexical. Muito provavelmente, haverá piadas que fazem uso de adjetivos com o fim de qualificar determinados referentes gerando o efeito humorístico.

A questão do *Nosso laboratório de análise linguística e semiótica*, assim, é iniciada confirmando a ausência de um eu poético explícito. No entanto, esse aparente espaço vazio não

deixa de ser preenchido e de se tornar visível através das escolhas gramaticais e lexicais verificadas no poema: no quesito (a), é explorado o uso da interjeição “Que pena!”, reveladora do sentimento em relação a todo o processo de colonização do país.

Interessa-nos, porém, a abordagem dada ao uso do adjetivo *bruta*, fazendo referência, metaforicamente, ao modo como foram impostos costumes e concepções do povo europeu aos nativos indígenas. O adjetivo é costumeiramente definido como a palavra que serve à caracterização ou qualificação do referente. Tal definição, por estar relativamente estável em materiais didáticos e gramáticas tradicionais, não está aqui referenciada. Contudo, essa concepção nos limita à ausência de observação textual-discursiva da palavra com essa função. Muito mais do que caracterizar, o adjetivo serve à expressão e à construção subjetiva de pontos de vista. Em textos literários narrativos, é comum o uso da classe, sobretudo na caracterização de personagens, de ambientes ou mesmo de cenas. Através dessa escolha, os narradores e as vozes que falam nos poemas iniciam uma ação que se concretiza na recepção do texto: mais uma vez nos remetendo a Koch e Elias (2016), na interação entre o autor, a materialidade linguística e o leitor, há implícitos e interpretações que criam esquemas imagéticos altamente subjetivos sobre os referentes categorizados. Cabe, então, da parte do professor, a recuperação do adjetivo e sua escolha como algo de grande importância no interior do texto literário.

No quesito (b), então, o aluno é questionado acerca da função verificada nesse uso, contido no segundo verso do poema. Não se trata de uma mera expressividade, contudo, mais do que isso, subjaz a esse uso um ponto de vista histórico-ideológico sobre como se deu a chegada do homem branco às terras brasileiras. Ao explorar o uso do adjetivo *bruta*, as autoras colocam para o aluno, inclusive, a reflexão sobre o estilo do autor, na medida em que a escolha da palavra reflete um modo de ver, de sentir e de expressar a realidade do mundo objetivo ou do mundo criado na literatura (Guiraud, 1970; Simões, 2021). Em relação ao enunciado (c), coroando a reflexão sobre esses usos linguísticos, o aluno é conduzido a perceber que, conquanto o poema seja escrito de maneira aparentemente objetiva, a forma disposta e as escolhas lexicais, inseridas nas construções sintáticas, bem como os efeitos estilísticos criados fazem com que seja perceptível a subjetividade do eu poético.

Reforçamos, com isso, a importância de se conceber a seleção lexical em função da leitura e da escrita dos alunos, uma vez que, ao visualizar a multiplicidade de recursos disponíveis através do adjetivo, tal aprendizado tem a potencialidade de refletir nos textos lidos ou produzidos por ele.

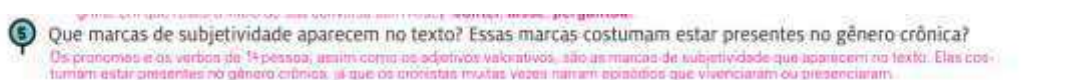
Sendo um reflexo das escolhas do poeta (ou do eu poético, a depender do posicionamento tomado), as palavras contidas no texto poético de Oswald de Andrade e



exploradas na questão permitem perceber como podemos, implicitamente, demonstrar a subjetividade contida em nosso pensamento, que refrata em nossas produções textuais. A liberdade inventiva oswaldiana não se furta a isso, mas, antes, se vale dessa estratégia linguística para deixar um posicionamento subjetivo acerca da colonização das terras brasileiras, demarcando a fluida fronteira textual-interativa do léxico (Neves, 2020).

Embora faça uso de terminologias da GT, não consideramos a abordagem ora empreendida da AL como tradicional, nem como conciliadora. Conforme Bezerra e Reinaldo (2020), há uma exploração inovadora porque, passando pela metalinguagem, os autores conseguem chegar à reflexão epilinguística sobre: (i) quais recursos léxico-gramaticais são postos em uso na expressão da subjetividade; e (ii) como esses recursos demarcam a subjetividade do eu poético. A atividade em destaque, ainda, faz refletir a respeito das possibilidades envolvidas na emissão de juízos de valor, ou mesmo da expressão subjetiva do emissor/eu poético que se revela no texto, dialogando com o proposto por Bezerra e Neves (2022). A escolha do adjetivo, então, funciona como elemento demarcador de posicionamentos daquele que sente, pensa e escreve, considerando, inclusive, a interação autor-texto-leitor. Ainda nessa esteira, e com elementos semelhantes em nossa observação sobre a concepção de léxico e a perspectiva de AL, assim como dos autores mencionados, vejamos a proposta a seguir, na Figura 7, com as marcas de subjetividade pelo léxico:

**Figura 7 - As marcas lexicais de subjetividade (EST-A-05)**



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 165).

Após a leitura de uma crônica de Daniel Munduruku, intitulada *Voltando para casa*, com temática indígena numa quase autobiografia, os alunos são expostos a uma série de exercícios de leitura e compreensão. Os discentes são levados a perceber, com base no percurso trilhado, quais são as marcas de subjetividade que aparecem no texto, sendo estes, sobretudo, os pronomes e os verbos marcados na 1ª pessoa e a existência de adjetivos caracterizadores de referentes contidos na narrativa. Tal percepção é consolidada aos poucos, graças à exposição de momentos em que aparecem, na crônica, tais classes de palavras.

Se, na ocorrência anterior, chamamos atenção para o uso do adjetivo no poema, estamos agora observando-o no interior da crônica e, mais uma vez, analisando sua relação com a expressão da subjetividade. Retomando o que mencionamos acerca do estilo dos autores, o adjetivo serve à expressão das suas perspectivas acerca da realidade. Uma possibilidade

pedagógica que se soma à atividade em questão e abarca um caráter mais lúdico é propor aos alunos “brincar” com os adjetivos em curtas produções textuais de sua autoria. Assim, para tratar de algo, como a aula de português, eles poderiam construir uma breve carta ao professor da disciplina na qual expressam como se sentem nas aulas, o que gostam, o que pensam, o que gostariam que houvesse, sempre tendendo à descrição do seu ponto de vista. Isso serviria de diagnóstico ao docente, em termos de escrita, leitura e até de sua própria prática, colocando o aluno como protagonista, além de ser possível refletir, junto aos alunos, sobre os usos feitos por eles dos adjetivos, como se aproximam das produções uns dos outros, como se distanciam etc.

Outro fato relevante de se notar é que as autoras não somente consideram o aspecto lexical por si só, na construção da subjetividade, mas questionam o aluno sobre essas ocorrências no gênero crônica. Assim, se comungam aspectos formais com aspectos genéricos, isto é, referentes ao gênero.

Percebendo o recurso da escolha lexical no texto, por reconstrução de conhecimento, poderão os alunos perceberem que essas marcas fazem parte da estabilidade relativa do gênero em destaque, tendo em vista que seus produtores normalmente vivenciaram ou presenciaram o que é narrado. Assim, estes vão se colocando no texto de maneira lexical, razão pela qual verificamos, nesta proposta de atividade, uma perspectiva inovadora de AL e uma concepção textual-interativa do léxico (Bezerra; Reinaldo, 2020; Neves, 2020). Na ocorrência a seguir, ilustrada pela Figura 8, ampliamos nossas análises com o funcionamento dos verbos no gênero crônica:

**Figura 8 - Funcionamento de verbos em crônica (EST-A-06)**

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 164).

Uma classe de palavras pouco abordada, quando na sua inter-relação com os gêneros literários, nos LDs, é o verbo. No caso da ocorrência apresentada, há a crônica de Daniel Munduruku, ativista e escritor indígena, já mencionada, na qual são apresentadas lembranças pessoais do próprio autor, caracterizando uma crônica-relato. Começa com a narração, no

trecho em destaque, de um determinado fato e, em seguida, solicita ao aluno a identificação (letra b) dos verbos utilizados para indicar ação na narrativa. Pede, em seguida, que responda sobre o porquê de enumerar ações.

Sabe-se que o verbo tem diversas funções no texto literário. No caso dessa questão, não se focalizam, em específico, efeitos de sentido, nem o aspecto da linguagem literária que caracteriza outros tipos de crônicas. Mas há a consideração do item lexical em função das intencionalidades do autor. Nesse caso, é o encadeamento dos fatos da narrativa, de modo que o leitor consiga acompanhá-la. Outro caso de trabalho com a escolha verbal é apresentado a seguir, na Figura 9:

**Figura 9 - Verbos de elocução na crônica (EST-A-07)**

descrição positiva que Munduruku faz de Aracy pode estar relacionada com o fato de que ela é acadêmica. Isso é do que essa acadêmica teve um resultado positivo na vida de escrita.

4 Remeia, ainda, outro trecho da crônica. **Confessei** à professora minha dificuldade na vida acadêmica. O curso de Filosofia não me deu o senso da pesquisa acadêmica e isso poderia dificultar os estudos. **Disse** o que pensava sobre antropologia e seus pesquisadores e que tinha receio de tornar-me um teórico. Foi ela quem me **disse** que antropologia era somente uma filosofia colocada na prática e que quem estuda filosofia podia estudar qualquer coisa. Ela entendeu minha dificuldade, mas garantiu que poderia me ajudar a me ajudar. **Lembrou**-me bem de que tudo dependeria de mim e menos dela. Ela seria orientadora dos estudos, mas a realização destes seria minha. **Perguntou** se eu topava o desafio. **Disse** que sim. Ela me abraçou carinhosamente e me **disse**: "Vamos".

Shobarak / BlueberryPie

a) Qual é a função do trecho? *Narrar a conversa entre Munduruku e Aracy.*

b) Qual é a função dos termos destacados? O que eles têm em comum e quais as diferenças de sentido entre eles?

c) O verbo **dizer** é conjugado da mesma maneira na 1ª e na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito. No trecho lido, como é possível saber quem fala quando esse verbo é utilizado?

d) O discurso direto apareceu somente uma vez no trecho. Que efeito esse uso produz? *O efeito de destacar a fala de Aracy e o caminho que ela expressou.*

e) Esses verbos também aparecem em outros parágrafos do texto. Em que contextos eles são usados? *Eles também aparecem no quarto parágrafo, momento em que o cronista narra a sua conversa com Krievak. (falei, disse) e no quinto parágrafo, um que narra o início da sua conversa com Aracy (contei, disse, perguntou).*

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 209).

Ainda com base na crônica de Munduruku, há a exploração dos verbos de elocução, ou seja, dos verbos que introduzem ou que anunciam a fala. No trecho apresentado, já há o destaque para os itens lexicais a serem analisados e, na letra (b), os alunos são questionados acerca de sua função e o que há em comum entre eles. Na letra (e), questiona-se sobre os contextos em que são usados.

A escolha dos verbos *dicendi*, na narrativa, implica a ordenação do fluxo interacional, o que deve ser comentado com o aluno nas orientações para a produção textual. O professor pode fazer uso dessa ocorrência para comentar, em sala, sobre como se pode selecionar e usar, nos textos, o verbo, como palavra importante na organização textual. Passemos a mais uma ocorrência, dessa vez, com foco nos campos semânticos e nos efeitos de sentido, destacados na Figura 10:

**Figura 10 - Campo semântico e efeitos de sentido (EST-A-08)**

**Siderações**

Para as Estrelas de cristais gelados  
As ânsias e os desejos vão subindo,  
Galgando azuis e siderais noivados  
De nuvens brancas a amplidão vestindo...


Num cortejo de cânticos alados  
Os arcanjos, as cítaras ferindo,  
Passam, das vestes nos troféus prateados,  
As asas de ouro finamente abrindo...

Dos etéreos turbulos de neve  
Claro incenso aromal, límpido e leve,  
Ondas nevoentas de Visões levanta...

E as ânsias e os desejos infinitos  
Vão com os arcanjos formulando ritos  
Da Eternidade que nos Astros canta...

SOUSA, Cruz e. Broqueis. São Paulo:  
Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro  
[s/d]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000073.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03  
+ Campo artístico-literário:  
EM13LP45, EM13LP46, EM13LP52



**CRUZ E SOUSA**  
Nasceu em 1861, em Florianópolis, Santa Catarina, e faleceu em 1898, em Sítio, Minas Gerais. Filho de escravos alforriados e apadrinhado por um coronel, desde novo se revelou um estudante brilhante. Começou a escrever cedo e se engajou em campanhas abolicionistas. Casou-se com a jovem Gavita, com quem teve quatro filhos (dois dos quais mortos antes do poeta). Sua mulher foi acometida de distúrbio mental após o nascimento do seu segundo filho. Embora

2 De acordo com o poema, para onde vão os desejos e as ânsias? O que isso significa?  
*As ânsias e os desejos devem ser sublimados, purificados, isto é, transcender à matéria para integrarem-se espiritualmente no cosmo.*

3 Que palavras e expressões usadas no poema se ligam ao misticismo, à religiosidade? De que maneira elas se relacionam ao tema do poema? **Cânticos, arcanjos, etéreos turbulos, incenso, ritos.** Esses termos ajudam a reforçar o tema da transcendência.

4 Como e quais elementos da natureza são descritos e o que eles simbolizam?  
*São citadas estrelas ("cristais gelados"), o céu, por meio de sua cor ("azuis"), o adjetivo siderais e sua extensão ("amplidão"); as nuvens brancas, que vestem a amplidão do céu. Eles simbolizam o Divino, a Eternidade.*

4 No poema, há sugestões de determinadas cores. Quais são elas? Que efeito o uso dessas cores produz no texto? *A sugestão de elementos de cor branca ("brancas", "neve", "nevoentas"), transparente ("Estrelas de cristais") e brilhante ("prateados", "de ouro"). Elas reforçam também a ideia de transcendência, de espiritualidade, de purificação.*

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 209).

Diante da proposta de leitura do poema *Siderações*, de Cruz e Sousa, o aluno é colocado junto de uma poética muito mais abstrata e espiritual do que as já mencionadas e analisadas nas atividades nesta dissertação. Num campo sentimental e subjetivo, é questionado sobre o lugar para onde vão desejos e ânsias do indivíduo, pois, segundo o poema, eles devem ser purificados chegando ao nível do cosmo, desapegando do nível da matéria. Há, nesse sentido, uma construção quase etérea, muito mística e espiritual dos sentidos do poema e, conseqüentemente, dos campos semânticos e de contigüidade verificada nas palavras. Por isso, questiona-se ao aluno *Que palavras e expressões usadas no poema se ligam ao misticismo, à religiosidade?*, tendo em vista que os itens lexicais selecionados pelo autor do texto - como *cânticos, arcanjos, etéreos turbulos, incenso, ritos* - ratificam a ideia daquilo que é transcendental ao ser humano.

Mais do que isso: essas escolhas de palavras e expressões se ligam, sobretudo, ao campo do misticismo religioso cristão-católico. Existe, então, uma ideia não explorada no poema, pois, ao criar esse jogo de palavras, o poeta contrasta o ideário religioso tradicional com um ideário mais inovador, pondo em destaque elementos do desejo e do sentimento humanos que, muitas

vezes, são ocultados ou silenciados pelas religiões tradicionais. A poesia é, então, um lugar que, por excelência, se percebem os mais trabalhados usos de palavras que atendem às intenções do autor, ao retrato de um momento ou sentimento e que revelam engenhosos esforços para revelar, em um espaço por vezes curto, o máximo possível em suas entrelinhas (e em seus itens lexicais).

Além de perguntar ao aluno, em (a), sobre os usos e a construção das relações entre lexemas e a temática do poema, ainda há, nesse quesito, a perspectiva de identificação de referentes (elementos da natureza), bem como da maneira que são descritos e o que simbolizam, tal como as *estrelas* (referente) que são descritos como *cristais gelados* (referência textual endofórica), todos representando o que é divino e o que é eterno. Ao propor uma atividade de AL dessa maneira, os autores exploram uma estratégia lexical de construção do texto muito utilizada e mencionada por Antunes (2012): a caracterização do referente. Em lugar de repetir a palavra ou usar o sinônimo, faz-se o uso de um elemento identificador a partir da caracterização que permite a recuperação do referente; no entanto, no caso do texto poético, pode acontecer de essa ação de recuperar o elemento ao qual a descrição faz referência seja opaca e hermética, tornando esse ato mais complexo e mobilizador de mais habilidades, como é o caso do poema de Cruz e Souza.

Pode-se fazer referência, na realização desta atividade, aos usos lexicais que empreendemos nas nossas interações cotidianas, sejam elas orais ou escritas, e como selecionamos palavras de campos semânticos específicos nessas situações. Muitas vezes, utilizamos as descrições citadas por Antunes (2012) em lugar do nome do referente. Atividades assim fazem com que os alunos percebam as variadas formas de referenciação e, com a orientação do professor, podem ser levados a analisar como as referências endofóricas se relacionam às exofóricas, isto é, o interno e o externo ao texto, gerando habilidades em leitura e produção.

De maneira semelhante, acontece na questão de número 4 (quatro). Os autores do LD propõem que, no poema, seja deixada em flutuação a referência a determinadas cores e solicitam que o aluno as identifique. Essa ação, como dito anteriormente, não é simples, mas uma complexa atividade de produção de sentidos que envolve a recuperação de conhecimentos prévios dos alunos, de ordem linguística, cognitiva, pragmática e textual, sobretudo porque essa associação de contiguidade, semelhante ao que trata Antunes (2012), se faz de maneira muito sutil, como a relação entre *transparente* e *cristais* ou como em *branca e neve, nevoentas*. Tais usos, segundo os autores, estão relacionados ao reforço da ideia de transcendência espiritual e de purificação. Nota-se que há, nessa associação entre palavras, uma intenção trabalhada de forma muito perspicaz.

Conquanto perpasse a relação entre as palavras, o campo semântico instaurado e a temática geral do texto, é perceptível, muito mais palpável, um trabalho com a concepção cognitiva do léxico. Os quesitos, no geral, requerem do aluno a ativação das categorias mentais de acomodação acerca de experiências visuais e sensoriais que permitam empreender as relações necessárias à compreensão do texto através dos itens lexicais (Neves, 2020). Não há como negar, porém, que os usos ligados à semântica das palavras também se associam às experiências sociais dos alunos, como dissemos anteriormente. Uma atividade como essa estimula a mobilização de ideias e conhecimentos do discente que são imprescindíveis à leitura do texto e à produção de sentidos.

Entretanto, isso não pressupõe uma perspectiva de AL específica, pois, considerando a reflexão epilinguística contida na atividade, há uma inovação típica de quesitos que têm, como objetivo maior, a reconstrução de conhecimentos que permitam ao aluno o desenvolvimento de suas competências leitora e escritora (Bezerra; Reinaldo, 2020). Na Figura 11, a seguir, vemos outra ocorrência de estudo da seleção lexical relacionada aos campos semânticos no poema:



Figura 11 - Campos semânticos no poema (EST-A-09)

**5ª PARADA**

**AUGUSTO DOS ANJOS E A MORTE**

1 Leia a seguir um poema de Augusto dos Anjos.

**Psicologia de um vencido**

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
 Monstro de escuridão e rutilância,  
 Sofro, desde a epigênese da infância,  
 A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
 Este ambiente me causa repugnância...  
 Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ansia  
 Que se escapa da boca de um caníaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
 Que o sangue podre das carnificinas  
 Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
 E há-de deixar-me apenas os cabelos,  
 Na frialdade inorgânica da terra!

ANJOS, Augusto dos. *Obra completa*.  
 Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

210 CAPÍTULO 10

5 Que figura de linguagem o eu lírico usa para definir o verme? Como ele é definido em relação aos seres humanos? O eu lírico usa a metáfora, definindo o verme como um operário das ruínas. Um operário que "constrói a destruição" e é caracterizado como um ser que declara guerra aos seres vivos, pois se alimenta deles.

6 Qual a função do advérbio **já** no primeiro terceto? O advérbio **já** é usado para marcar algo que está acontecendo imediatamente. A morte lo-vermel já o ronda, ou seja, ele se sente diante dela.

Identifique a função de outro advérbio no poema. Em "Profundissimamente hipocondríaco", o advérbio intensifica ainda mais o desespero de ser hipocondríaco; em "à vida em geral declara guerra", o advérbio dá ideia de totalidade; em "deixar-me apenas os cabelos", destacam-se a solidão e o desespero do eu lírico.

7 No último terceto, o que o eu lírico declara? Como essa declaração se relaciona ao título?

8 Analise o vocabulário do poema.

a) Que palavras pertencem ao campo semântico da ciência? As palavras **carbono**, **amoníaco**, **epigênese**, **hipocondríaco**, **cardíaco**, **frialdade inorgânica**, **psicologia**.

b) Que efeito o uso delas provoca? Um efeito de estranhamento. Não é comum essas palavras, da esfera da ciência, aparecerem em poemas.

**AUGUSTO DOS ANJOS**  
 Nasceu no engenho Pau d'Arco, em 1884, atualmente município de Sapé, na Paraíba.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 210-211).

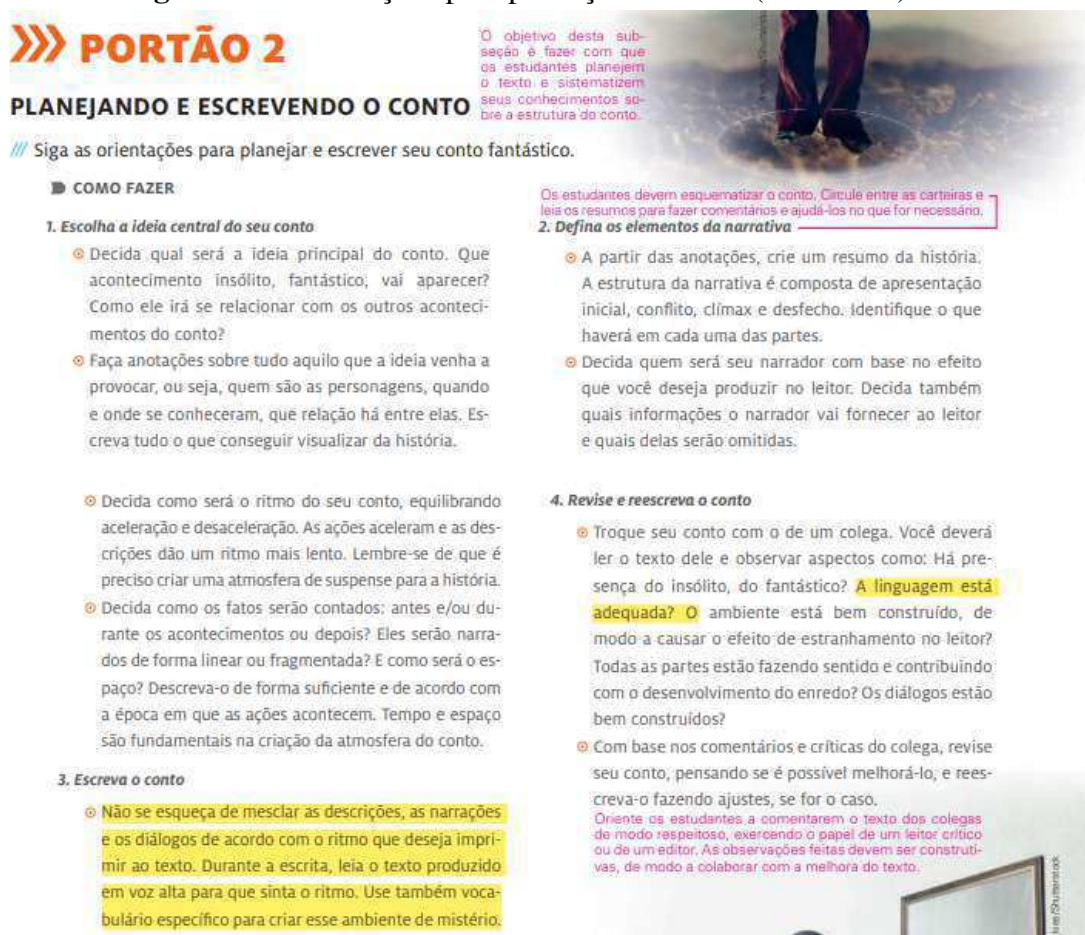
A atividade coloca em evidência um poema de Augusto dos Anjos, conhecido poeta brasileiro. Após uma série de questões que focalizam o eixo de leitura, como a figura de linguagem usada, o aluno é questionado sobre a função do advérbio *já*, utilizado para a marcação de um acontecimento no poema, e a identificação da função de outro advérbio (questão 6). Na questão 8, letra (a), o aluno é questionado acerca das palavras pertencentes ao campo semântico da ciência, muito comuns no poema, assim como sobre os efeitos de sentido provocados, já que não são usos comuns aos textos literários (letra b).

É importante notar como os usos linguísticos, nesse caso, estão ligados à quebra da expectativa do leitor. Não se espera, por exemplo, o uso de termos do campo da ciência em um poema. O professor pode, com isso, refletir junto aos alunos sobre a multiplicidade inventiva

nos usos lexicais no interior do poema, relacionando os eixos de leitura, escrita e AL e em como isso contribui para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Em relação à competência escritora, é fato que, para dominar a escrita exigida socialmente em textos formais, o aluno precisa praticá-la, a fim de atingir tal capacidade. Vejamos, então, uma das orientações dadas pelo LD *Estações*, apresentada na Figura 12:

**Figura 12 - Orientações para produção de conto (EST-A-10)**



**PORTÃO 2**

**PLANEJANDO E ESCREVENDO O CONTO**

/// Siga as orientações para planejar e escrever seu conto fantástico.

**COMO FAZER**

**1. Escolha a ideia central do seu conto**

- Decida qual será a ideia principal do conto. Que acontecimento insólito, fantástico, vai aparecer? Como ele irá se relacionar com os outros acontecimentos do conto?
- Faça anotações sobre tudo aquilo que a ideia venha a provocar, ou seja, quem são as personagens, quando e onde se conheceram, que relação há entre elas. Escreva tudo o que conseguir visualizar da história.
- Decida como será o ritmo do seu conto, equilibrando aceleração e desaceleração. As ações aceleram e as descrições dão um ritmo mais lento. Lembre-se de que é preciso criar uma atmosfera de suspense para a história.
- Decida como os fatos serão contados: antes e/ou durante os acontecimentos ou depois? Eles serão narrados de forma linear ou fragmentada? E como será o espaço? Descreva-o de forma suficiente e de acordo com a época em que as ações acontecem. Tempo e espaço são fundamentais na criação da atmosfera do conto.

**3. Escreva o conto**

- Não se esqueça de mesclar as descrições, as narrações e os diálogos de acordo com o ritmo que deseja imprimir ao texto. Durante a escrita, leia o texto produzido em voz alta para que sinta o ritmo. Use também vocabulário específico para criar esse ambiente de mistério.

O objetivo desta subseção é fazer com que os estudantes planejem o texto e sistematizem seus conhecimentos sobre a estrutura do conto.

Os estudantes devem esquematizar o conto. Circule entre as carteiras e leia os resumos para fazer comentários e ajudá-los no que for necessário.

**2. Defina os elementos da narrativa**

- A partir das anotações, crie um resumo da história. A estrutura da narrativa é composta de apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho. Identifique o que haverá em cada uma das partes.
- Decida quem será seu narrador com base no efeito que você deseja produzir no leitor. Decida também quais informações o narrador vai fornecer ao leitor e quais delas serão omitidas.

**4. Revise e reescreva o conto**

- Troque seu conto com o de um colega. Você deverá ler o texto dele e observar aspectos como: Há presença do insólito, do fantástico? A linguagem está adequada? O ambiente está bem construído, de modo a causar o efeito de estranhamento no leitor? Todas as partes estão fazendo sentido e contribuindo com o desenvolvimento do enredo? Os diálogos estão bem construídos?
- Com base nos comentários e críticas do colega, revise seu conto, pensando se é possível melhorá-lo, e reescreva-o fazendo ajustes, se for o caso.

Orienta os estudantes a comentarem o texto dos colegas de modo respeitoso, exercendo o papel de um leitor crítico ou de um editor. As observações feitas devem ser construtivas, de modo a colaborar com a melhoria do texto.

Fonte: Adaptado de Barros *et al.* (2020, p. 212-213, grifos nossos).

Na sequência de uma unidade didática do livro *Estações*, na qual foi abordado, entre outros objetos, o gênero conto, há, como culminância, a produção de um exemplar do gênero por parte dos alunos. Dividida em quatro momentos, essa seção apresenta: (1) escolha e ideia central do seu conto, no qual o aluno é orientado a pensar acerca das ideias e acontecimentos que aparecerão no texto, fazendo anotações sobre as ideias que lhe vierem; (2) definição dos elementos da narrativa, em que serão delimitados o enredo, o ritmo, o tempo etc.; (3) escrita do conto; e (4) revisão e reescritura do conto. Nessas duas últimas etapas, há pequenas orientações no tocante à escolha das palavras; na terceira, sugere-se: *use também vocabulário específico*



*para criar esse ambiente de mistério; na quarta, questiona-se: a linguagem está adequada?.*

Nota-se, com isso, que, conquanto seja o conhecimento sobre os elementos linguísticos nos gêneros textuais imprescindível para quem os produz e para quem os lê, há uma superficialidade no tratamento das orientações para a produção por parte dos alunos, algo que não é novo, mas, sim, que se repete nos materiais didáticos. Tal movimento implica a suspensão, ao menos por ora, do aspecto micro dos textos, que, apesar de ter sido trabalhado em momentos anteriores da unidade didática, não encontram, nessas orientações, a sistematização necessária para que o aluno perceba como usar os itens lexicais nos textos do gênero conto.

Há inúmeros elementos léxico-gramaticais deixados de fora: a utilização dos tempos e modos verbais adequados àquilo que se pretende dizer; a construção de figuras de linguagem pertinentes à materialidade tipicamente estável do gênero; os tipos de lexemas que se associam à descrição e à narração; os adjetivos qualificadores usados para a caracterização dos elementos da narrativa etc. Embora seja relevante a tese defendida por vários autores, como Antunes (2012), o manejo sistemático com o léxico em função do desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita se manifesta tímido e pouco organizado no caso da orientação apresentada anteriormente.

Não queremos dizer que a orientação dada é ruim, numa análise maniqueísta que divide o dado em *bom e mau*. Nossa reflexão se volta àquilo que foi deixado de lado na proposta de produção, tendo em vista que se percebem vaguezas no que se refere a como o aluno pode usar do léxico na escrita do texto. Como afirmamos, há uma gama ampla de pontos de partida que podem ser dados ao aluno e que guiarão sua seleção lexical.

Aqui, há uma flutuação na concepção de léxico: por um lado, ao pressupor que o aluno já tenha internalizado o conhecimento do vocabulário necessário à escrita do conto, nota-se uma concepção estrutural, vendo o léxico como uma lista estática que vai sendo aumentada por processos cumulativos. Por outro lado, ao especificar que as palavras devem criar um ambiente de mistério, a oscilação tende a incorporar um ideário textual-interativo, mas de forma muito indireta e superficial (Neves, 2020). Junto a isso, vemos uma perspectiva conservadora de AL, por se limitar a aspectos estruturais (Bezerra; Reinaldo, 2020), diferentemente do que se nota na ocorrência a seguir, na Figura 13, que ilustra o levantamento de hipóteses através das escolhas lexicais:



**Figura 14** - Uso do adjetivo (EST-A-12)

6 Análise esta parte do parágrafo em que é relatada a história do primeiro beijo do garoto.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe.

a) Que termos foram usados para qualificar o substantivo **dedos**?  
Longos, finos e sem peso.

b) Os adjetivos e a locução adjetiva que você identificou atribuem ao substantivo uma carga afetiva ou apenas descrevem objetivamente os dedos? Explique sua resposta.

8 Análise mais um trecho do conto.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.

Deu um passo para trás ou para a frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

a) Na expressão **brasa viva**, que qualidade o adjetivo **viva** dá ao substantivo?  
O adjetivo **viva** intensifica o substantivo **brasa**.

b) Por que o menino fica perturbado, atônito? Porque a situação nunca tinha sido vivenciada por ele. Há um real estranhamento com as reações do seu próprio corpo.

c) Qual é o significado do adjetivo **agressiva** na expressão **tensão agressiva**?  
O adjetivo **agressiva** denota que a tensão em seu corpo era violenta, bruta.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

fina é comparada a um carinho de mãe, algo familiar. Já a brisa quente e árida pode ser associada ao desconhecido, ao que está por vir.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 260).

Pensando numa ampliação das reflexões feitas anteriormente sobre a função e importância do adjetivo no texto literário, trazemos mais uma ocorrência. Nesse caso, há duas questões sobre o uso de adjetivos a partir do gênero conto, *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector. As autoras apresentam um parágrafo e, na questão 6, letra (a), perguntam quais foram os termos usados para qualificar o item *dedos* e, em seguida, questionam sobre a carga afetiva ou não que os adjetivos e locuções podem fornecer.

Já na questão 8, há mais um trecho e, em seguida, o aluno é perguntado acerca da qualidade atribuída ao substantivo *brasa* pelo uso de *viva* (letra a) e, na letra (c), sobre o significado do adjetivo *agressiva* em *tensão agressiva*.

Tratar do adjetivo, assim, como dissemos na ocorrência anterior, implica um trabalho que considera a gama de possibilidades, para além da qualificação, com a palavra. Nessa última ocorrência, isso ficou limitado, o que poderia ser complementado pelo olhar do professor para, em sala, debater com os alunos os efeitos no uso dos adjetivos destacados. A seguir, veremos a última ocorrência, na Figura 15, em que se destaca a relação entre a escolha e o sentido de determinadas palavras no poema:

Figura 15 - Os sentidos das palavras selecionadas no poema (EST-A-13)

>>> 2ª PARADA

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

### POESIA LATINO-AMERICANA ENTRE A TRADIÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE

**1** Susy Delgado é uma reconhecida representante da literatura paraguaia e distingue-se, em sua poesia, por escrever na língua guarani. A seguir, conheça um de seus poemas em três versões: guarani, espanhol e português.

#### Junto al fuego

VERSÃO GUARANI	VERSÃO EM ESPANHOL	VERSÃO EM PORTUGUÊS
Tata'y,	Tizón,	Carvão,
epáy ha emombáy	despierta y haz que despierte	desperta e faz que desperte
tanimbu rupápe,	en el lecho de la ceniza,	no leito da cinza,
tatapyy.	el fuego del hogar.	o fogo do lar.
Che ru tujami	El que había alumbrado	Que iluminou
ñe'ẽ pypuku.	la voz profunda	a voz profunda
ohesape vaekue.	de mi padre viejo.	de meu velho pai.
Tata'y,	Tizón,	Carvão,
epáy ha ejupi pe tata	despierta y levántate	desperta com o fogo
rendýndie,	con el fuego,	e levanta-te,
éjera, epuka,	desátate y rie,	desata-te, ri,
eveve, eipepi	vuela y desnuda	voa, despoja
vy'á ratapí.	las brasas de la alegría.	as brasas da alegria.
Toikove jey	Que reviva otra vez	Que reviva outra vez
tatapyy.	el fuego del hogar.	o fogo do lar.
Toikove tata,	Que reviva el fuego,	Que reviva o fogo,
toikove ñe'ẽ.	que reviva la lengua.	que reviva a língua.

DELGADO, Susy. *Tatapyype/Junto al fuego*. Assunção: Arandurá, 1994. p. 80-81. Apud SULLIS, Roger; LENTZ, Gleiton. Uma chama, uma língua, uma tradução: Seis poemas traduzidos do guarani ao português de Susy Delgado. *Eutomia* – Revista Online de Literatura e Linguística. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/1833/1417>. Acesso em: 17 jul. 2020.

NA BNCC

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6

Habilidades de Linguagens: EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades de Língua Portuguesa:

• Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06

• Campo artístico-literário: EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais: 1, 5

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais: EM13CH5102, EM13CH5501, EM13CH5502, EM13CH5504

---

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.



Susy Delgado (2017) (Fotografia: Susy Delgado)

SUSY DELGADO

Nasceu em San Lorenzo, no Paraguai, em 20 de dezembro de 1949. Escritora, contadora de histórias, jornalista e poeta, escreve tanto em guarani quanto em espanhol. Em 2017, recebeu o Prêmio Nacional de Literatura de seu país e é considerada uma das mais importantes vozes da literatura paraguaia contemporânea.

---

Consulte o boxe **Balcão de informações** da página seguinte para completar sua resposta.

CAPÍTULO 15 ● 299 ●

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 299).

A última ocorrência que destacamos está ligada à poesia latino-americana de Susy Delgado, autora do Paraguai, conhecida por escrever em língua guarani. O poema é explorado nas questões pelo LD, inicialmente, refletindo acerca do modo como o eu lírico se manifesta

no poema. Destacamos, porém, a letra (c), na qual há uma explicação breve acerca do termo guarani *Tatapyrype*, que nomeia as habitações tradicionais camponesas, em que se acende e se mantém o fogo aceso. Diante disso, questiona-se sobre as relações estabelecidas pelo eu lírico entre *fogo*, *lar* e *língua* e quais são os sentidos atribuídos a cada termo no poema.

Nesse caso, o uso do item *lar* tem a ver com proteção, com afetos e com a memória. Já pelo uso de *carvão*, há uma relação com o fogo do lar, a partir do qual se avivam as tradições, assim como pode ter sido usado para se remeter ao ato de reviver a língua, sendo o fogo compreendido como a própria língua guarani.

Destaca-se, nessa questão, ainda que não utilize da terminologia específica, os efeitos de sentido gerados a partir do uso das palavras *fogo*, *lar* e *língua*. O professor pode, com isso, abordar em sala as variadas manifestações da linguagem pela palavra no texto poético. Concordamos que tais pensamentos estão ligados a outras ocorrências já analisadas e, graças à escolha lexical e a sua compreensão, o aluno pode visualizar sentidos para além do explícito e da materialidade do que se coloca.

Diante disso, apresentamos, a seguir, nossa síntese analítica.

#### **4.3 Discussão dos resultados**

Um ponto que retomamos ao longo deste estudo é a relação entre a teoria, sobretudo da linguística, e a prática, em sala de aula. Ao observarmos o Manual do Professor, ficou evidente que há um embasamento teórico-metodológico que subjaz às concepções vislumbradas nas atividades didáticas contidas no LD. Verificamos que há um acompanhamento dos princípios teóricos mais difundidos no campo dos estudos da língua e da linguagem e que isso encontra respaldo nas atividades analisadas. Percebeu-se, então, a necessidade de se voltar o olhar para tais orientações e dar a conhecer as bases utilizadas para a elaboração das propostas didáticas contidas no livro utilizado como recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Após a análise mais detalhista das atividades de AL selecionadas para esse primeiro momento, nesta seção, através de quadros ilustrativos, pretendemos elencar, por ocorrência, os objetos do conhecimento trabalhados e já mencionados anteriormente, assim como compilar as habilidades envolvidas nessas atividades. A seguir, apresentamos o Quadro 03, com a sistematização dos objetos do conhecimento e das habilidades:



**Quadro 3 - Seleção lexical em gêneros literários: objetos do conhecimento e habilidades**

Ocorrência	Objeto(s) de conhecimento	Habilidade(s)
<b>EST-A-01</b>	Seleção lexical no poema; Conotação e denotação no léxico.	- Recuperar, pela escolha de palavras, a intencionalidade do escritor em poemas. - Identificar marcas da linguagem conotativa em poemas através do léxico.
<b>EST-A-02</b>	Sinonímia; Substituição vocabular; Seleção lexical no poema.	- Reconhecer as diferenças entre sinônimos de itens lexicais das ocorrências reais no poema. - Analisar as relações de sentido entre uma palavra e seus possíveis sinônimos a partir do contexto de produção/recepção.
<b>EST-A-03</b>	Gírias; Linguagem informal; Seleção lexical e humor na crônica.	- Identificar marcas da linguagem formal, como as gírias. - Reconhecer as escolhas linguísticas contribuidoras para o humor da crônica.
<b>EST-A-04</b>	Adjetivo; Função do adjetivo na expressão da subjetividade; Seleção lexical e subjetividade no poema.	- Explicar as funções do uso do adjetivo no texto. - Refletir sobre a relação entre a escolha do adjetivo e expressão da subjetividade do eu lírico no poema.
<b>EST-A-05</b>	Verbo; Adjetivo; Seleção lexical e subjetividade na crônica.	- Identificar adjetivos e as pessoas do discurso em verbos no texto. - Analisar o uso de adjetivos e a escolha das pessoas do discurso, nos verbos, e sua relação com a expressão de pontos de vista do narrador na crônica.
<b>EST-A-06</b>	Verbo; Escolha de palavras na crônica.	- Reconhecer a enumeração de ações em textos narrativos. - Analisar o uso de verbos para a enumeração de ações em textos narrativos.
<b>EST-A-07</b>	Verbos de elocução na crônica.	- Refletir sobre o uso de verbos de elocução em textos narrativos.
<b>EST-A-08</b>	Campos semânticos; Referenciação; Efeitos de sentido das palavras no poema.	- Relacionar itens lexicais do texto em função da explicitação de campos semânticos por associação. - Reconhecer a relação entre os campos semânticos e as temáticas nos gêneros textuais. - Identificar referentes a partir de construções metafóricas e metonímicas. - Explicitar associações semânticas através de palavras e seus efeitos de sentido.

<b>EST-A-09</b>	Uso do advérbio; Campos semânticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o uso dos advérbios em função do texto.</li> <li>- Relacionar itens lexicais do texto em função da explicitação de campos semânticos por associação.</li> <li>- Reconhecer a relação entre os campos semânticos e as temáticas nos gêneros textuais.</li> </ul>
<b>EST-A-10</b>	Linguagem formal/informal; Seleção lexical em conto de mistério.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar vocabulário específico e adequado ao nível de formalidade do gênero conto e à instauração do ambiente de mistério.</li> </ul>
<b>EST-A-11</b>	Adjetivo; Levantamento de hipóteses.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a escolha do adjetivo para a construção de pistas a respeito do poema.</li> </ul>
<b>EST-A-12</b>	Adjetivo; Efeitos de sentido no uso de adjetivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a escolha do adjetivo em função das categorizações dos referentes.</li> <li>- Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de adjetivos no poema.</li> </ul>
<b>EST-A-13</b>	Uso do substantivo no poema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os efeitos de sentido e os campos semânticos decorrentes da escolha de substantivos em poemas.</li> </ul>

Fonte: o Autor (2023).

Baseando-se no quadro, pode-se notar que há uma diversidade de objetos e de habilidades relacionadas ao sistema lexical abordados no LDs analisado em nosso trabalho. Notoriamente, dois grandes tópicos são recorrentes: a sinonímia e a abordagem das classes gramaticais. No primeiro caso, as atividades se voltam para a construção da capacidade de o aluno perceber a inexistência de sinônimos perfeitos, mas, sim, a variabilidade de formas de substituição vocabular, entendida como uma atividade altamente complexa, que mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos, interacionais e metagenéricos (Antunes, 2012). Cabe, então, conduzir o discente a perceber que as palavras podem ser substituídas por outros itens, mas isso deve considerar todo o contexto comunicativo e os traços que os itens reúnem em comum. Entretanto, as trocas geram consequências, em especial nos gêneros literários, pois a seleção das palavras - em poemas ou narrativas - implica a harmonia do item em específico na consideração do todo da unidade textual.

Além disso, ao apresentarem reflexões sobre o emprego das classes de palavras, o fazem não de maneira isolada, mas consideram a função desses itens no interior dos textos empíricos e dos gêneros textuais. Ao tratar, por exemplo, do adjetivo e do substantivo, as atividades

propõem a análise dessas ocorrências na construção de pontos de vista, na expressão da subjetividade do emissor, ou mesmo na tessitura de juízos de valor, numa diversidade considerável de possibilidades.

Perpassa, ainda, esses objetos do conhecimento e habilidades a consideração das intenções que estão por trás dos enunciados. Nas atividades que tratam da sinonímia, uma das habilidades previstas é de perceber as relações existentes entre as palavras selecionadas em textos empíricos e possíveis sinônimos. Com essa comparação, espera-se do aluno perceber que a seleção lexical implica a impressão, no texto, de intencionalidades específicas do produtor do discurso, razão pela qual determinados lexemas serão mais adequados do que outros, tendo em vista contextos de produção e recepção e a interação autor-texto-leitor e uma atividade recorrente e produtiva para tratar desse objeto é a troca de palavras e a análise dos efeitos dessas trocas, conforme visto no decorrer das ocorrências.

Há a exploração, direta ou indiretamente, de objetos que perpassam o fenômeno da variação linguística - um deles é o da ocorrência **EST-A-02**. Nessa atividade, os alunos são expostos ao uso de níveis de linguagem diferentes (formal e informal), ou, mais precisamente, a graus distintos de monitoramento estilístico (Bortoni-Ricardo, 2017). Num nível menor de monitoramento, as escolhas lexicogramaticais dos usuários tendem à informalidade e ao despojamento, o que se manifesta no uso de vocábulos gírios. Não se ignora, assim, que a variação é inerente ao sistema linguístico (e, nesse caso, lexical), mas demonstra-se a fluidez com que tal fenômeno deve ser visto.

Outro dado relevante é a abrangência de trabalho com os chamados *efeitos de sentido*, aparecendo, em alguns momentos, como *efeitos expressivos*. Nota-se, contudo, que não há muita clareza acerca do que são, de fato, esses efeitos. De acordo com Dias (2014), com base nos estudos do discurso, o sentido, ao ser entendido como efeito, é algo que surge da relação que o dito mantém com sentidos já produzidos, reconhecidos social e culturalmente, não vindo do enunciado em si. Assim, em um enunciado como “*Pedro tem um coração grande*”, é possível identificar três grandes efeitos de sentido: *diagnóstico*, de que o sujeito tem uma doença que aumenta o tamanho do coração; *valorativo*, de que ele é uma pessoa com a qualidade de um coração grande, bondoso; *alerta*, de que, por ter um grande coração, pode prejudicar suas decisões (Dias, 2014).

Depreende-se, dessa compreensão, que a escolha lexical carrega elementos indispensáveis na produção de sentidos. O aluno precisa desenvolver habilidades relativas à identificação dos efeitos decorrentes da seleção de palavras nos enunciados, considerando elementos interacionais, linguísticos, cognitivos e textual-discursivos. Isso precisa levar em



conta não só a observação da cotextualidade, isto é, do material da língua utilizado, mas também o conhecimento de mundo do aluno. Tais capacidades contribuem, sobretudo, para a competência em ler e escrever dos educandos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários foram os questionamentos levantados neste estudo, os quais deram origem à pergunta de pesquisa elencada na introdução, entre os quais: qual é o papel do léxico nas nossas produções linguísticas? Em que medida o conhecimento das palavras influencia nas nossas competências em leitura e escrita? De que forma podemos relacionar o léxico e a textualidade? Como o sistema lexical é trabalhado no ensino de português e, mais especificamente, em livros didáticos?

Foi preciso, então, estabelecer um horizonte de observação e análise que nos permitisse refletir sobre o tratamento dispensado ao léxico na escola básica, especialmente em um grande instrumento de trabalho até os dias atuais - o livro didático. Em nosso trabalho buscamos empreender uma pesquisa documental que pudesse evidenciar a abordagem do sistema lexical em um livro didático específico de língua portuguesa, aprovado pelo PNLD 2021, para o Ensino Médio. De forma mais pontual, circunscrevemos nosso olhar à seleção lexical em atividades de análise linguística em gêneros literários propostas por esses LDs, tendo em vista a relevância da competência em escolher, adequadamente, do repositório virtual de unidades léxicas da língua (Antunes, 2012), as que mais nos servem em nossos objetivos comunicativos.

Nossa hipótese foi de que a seleção de palavras é pouco abordada no ensino de LP, o que reverberaria nos LDs que chegam às escolas. De fato, verificou-se que, quantitativamente, as atividades de AL que versam sobre o léxico têm um número reduzido se forem comparadas às que tratam de aspectos mais gramaticais; menor ainda é o universo numérico se pontuarmos a seleção lexical, seja nas atividades, seja nas orientações para a produção oral/escrita. Apesar disso, outro ponto esperado foi o de concepções arraigadamente tradicionais, materializadas em questões que abordem o fenômeno lexical sob a ótica da forma. Entretanto, nossas análises realizadas permitiram vislumbrar avanços significativos na abordagem do léxico, não mais restrito à concepção tradicional que focaliza a forma, a morfologia da palavra apenas. Grande parte das ocorrências demonstraram orientações teóricas pautadas na consideração do caráter textual e interativo da escolha das palavras (Neves, 2020).

Tal inovação no campo lexicológico está intimamente ligada à inovação no campo aplicado da AL, enquanto categoria metodológica aqui analisada. Não se verificaram tão significativamente confusões terminológicas e contradições que se percebem em perspectivas conservadoras de AL, vinculadas ao paradigma da gramática tradicional normativa. Para além disso, o trabalho com esse eixo de ensino esteve mais pautado na perspectiva inovadora, que

considera, necessariamente, a relação entre a reflexão consciente dos usos linguísticos e a competência em leitura e escrita (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022).

Nosso trabalho, assim, iniciou-se com a análise dos LDs específicos de língua portuguesa e, a partir dessa observação inicial, foi possível perceber que, entre os elementos do eixo do funcionamento textual-interativo do léxico, a seleção de palavras se mostrou presente em maior número na obra que analisamos. Com isso, voltamos o nosso olhar para a escolha lexical. Na intenção de delimitar ainda mais nossa visão, elegemos, como objeto, as atividades propostas no LD para os alunos e as orientações dadas ao professor no que se refere à seleção de palavras nos gêneros literários.

Procedemos, então, à análise da obra selecionada. Para isso, abrimos a seção de análise dos dados com a descrição das filiações teóricas apresentadas pelas autoras do LD, algumas das quais se encontram com autores utilizados em nossa dissertação. Tal verificação não implicou algo negativo, mas, ao contrário, nos servimos desse encontro para perceber se, de fato, há, nas atividades, a teoria subjacente. Também apresentamos, em seguida, as orientações específicas por capítulo para o professor. Por razões de pertinência à pesquisa, dividimos esse momento na observação das orientações dadas à seleção lexical ligada à textualidade, à produção de efeitos de sentido e à variação linguística. Foi perceptível, com isso, que há uma base metodológica e epistemológica consistente para a elaboração das atividades, o que pode e deve ser complementado, em sala, pelo professor.

Na sequência, voltamos nosso olhar para as atividades analisadas, em uma abordagem qualitativa, que considerou as relações entre a AL, a leitura e a escrita, além das possibilidades pedagógicas verificadas. Realizamos, ainda, a delimitação dos objetos do conhecimento, compreendidos como aqueles que serão tratados como objetos de ensino nas salas de aula, e a construção de habilidades que foram sendo notadas ao longo da análise das ocorrências, destacando pontos que podem não ter sido contemplados de forma explícita, direta e detalhada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que se tornaram perceptíveis na abordagem dos LDs.

O percurso desta pesquisa empreendido até aqui nos permite perceber que, de fato, o espaço reservado ao trabalho pedagógico com o léxico ainda é reduzido nos livros didáticos de português. Entretanto, verifica-se já a incorporação de verdadeiras práticas de AL e a não definição de limites estruturais para o estudo do léxico, incluindo, assim, a perspectiva do texto e da interação. Em relação aos gêneros literários e à análise da seleção lexical a partir deles, percebe-se que há, em muitos casos, a consideração do texto não como pretexto, mas como elemento que deve ser levado em conta, isto é, como fim do estudo.

O trabalho com o léxico, em nossa visão, funciona como espinha dorsal do ensino de LP. Não queremos dizer que privilegiá-lo coloca em segundo plano elementos também importantes, como o gênero, mas demonstramos, nas análises, como a seleção de palavras, esta matéria-prima das nossas interações, perpassa outros objetos do conhecimento abordados em sala de aula. Além disso, comprovamos que a escolha lexical está intimamente ligada às atividades relacionadas aos eixos de AL, e esta última ligada à leitura e à escrita.

Evidenciamos, ao longo de nossas análises, de que forma o material destinado especificamente ao professor pode contribuir para sua prática docente em sala de aula. Corroboramos, com isso, a ideia de que não é o suficiente apenas a aplicação das atividades didáticas, mas é preciso conhecer, a fundo, as filiações teórico-metodológicas do LD e como isso favorece determinadas ações em sala de aula.

Muito ainda há que se estudar sobre a escolha de palavras, seja nos gêneros literários, seja nas nossas produções linguísticas cotidianas. Este trabalho contribuiu para percebermos o que chega à sala de aula por meio do LD de português e como o professor pode pensar, com base nesse material, o desenvolvimento de suas sequências didáticas com foco na seleção lexical. Destacamos, portanto, a necessidade e a urgência de mais pesquisas que se voltem para esse objeto, com finalidade de descrição ou relacionada ao ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHTjMzJJ3cHHcY9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.
- AMORIM, José Edilson de. Três textinhos. In: PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta (orgs.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006. p.127-148.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- AUROX, S. A. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAIÃO, Fernanda Silva. *Ensino do léxico em material didático de português língua estrangeira*. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto; COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004, p. 9-28.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. São Paulo: Parábola, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. O vocabulário na pesquisa e no ensino. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004. p. 11-37.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFCG, 2020. p. 47-66. *E-book*. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html). Acesso em: 10 out. 2022.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020. *E-book*. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/13M\\_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view](https://drive.google.com/file/d/13M_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view). Acesso em: 08 out. 2022.

BEZERRA, Maria Aline Rodrigues; NEVES, Herbertt. Análise de critérios contextuais para avaliação da seleção lexical em exames vestibulares. In: BARRETO FILHO, Ricardo Rios; NEVES, Herbertt (orgs.). *Análise da interação verbal: festschrift para Kazue Saito Monteiro de Barros*. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 115-128.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: [https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998\\_0.pdf](https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].

BORGES, Vânia de Souza. *Oficinas de ampliação vocabular: recursos coesivos em foco*. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

BUNZEN, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269229>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73-118

BRASIL. *Guia digital PNLD 2021: obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas*. MEC/SEB/FNDE: Brasília, 2021. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2021\\_didatico\\_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf). Acesso em: 06 out. 2022.

CÂMARA JR, J. Mattoso. *Contribuições à estilística da língua portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

CARDOSO, E. de A. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. In: VALENTE, A. C. (Org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 118-124.

CARVALHO, Nelly. *O que é neologismo*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Léxico. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 189-190.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. *Métodos de pesquisa em administração*. 7ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.  
CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica>. Acesso em 13 out. 2022.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DIAS, Luiz Francisco. Efeitos de sentidos. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria das Graças Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. (Org.). *Glossário Ceale*. 1ª ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 96-97.

DIEHL, Astor Antonio. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, 2011.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, jul/dez 2017, p. 11-26.

FERRAREZI JR., Celso. *Semântica*. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCHI, C. *Linguagem: atividade constitutiva*. Almanaque. Cadernos de Literatura e Ensaios, São Paulo, n. 5, p. 9-27, 1977. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>. Acesso em 14 out. 2022.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GUERRA, Míriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM* Revista Eletrônica de Linguística. Volume 6, nº 1 –1º Semestre 2012, p. 226-241. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14573/9648>. Acesso em 05 out. 2022.

GUIRAUD, P. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

HERWIG, Eladio Camargo. *Contribuições de letras de canções para o trabalho com o léxico no ensino fundamental: algumas possibilidades*. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

JESUS, Luci Elaine de. *Análise linguística: como desatar esse nó?*. Artigo digital. Disponível



em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1840-8.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. T. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-140.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020 [1989].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 [1993].

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [2015].

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [1990].

LIRA, Dayena Medeiros. *Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em livros didáticos do Ensino Médio*. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

LUCENA, Nedja Lima de. Análise linguística em aulas de língua portuguesa: revisitando aspectos teórico-metodológicos. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 16, n. 1, p. 39-51, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/4877>. Acesso em: 03 fev. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O aspecto lexical no processo de textualização*. Recife, 2003, 33p. Projeto de Pesquisa não publicado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Ligia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs.). *Sentido e significação*. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263- 284.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFCG, 2020. p. 67-86. *E-book*. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html). Acesso em: 10 out. 2021.

MARCUSCHI, Beth; CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Delimitando o alcance da expressão análise linguística. Prefácio. *In:* BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020, p. 9-13. *E-book*. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/13M\\_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view](https://drive.google.com/file/d/13M_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view). Acesso em: 08 out. 2022.

MARQUES, A. C. M. A natureza relacional dos conceitos fundadores da linguística moderna: uma leitura do Curso de Linguística Geral. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 359–395, 2018. DOI: 10.14393/DL33-v12n1a2018-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38608>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MARTELOTTA, M. E. T. Estruturalismo. *In:* MARTELOTTA, M. E. T. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 113-126.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queirós/EDUSP, 1997.

MASCARENHAS, Sidnei A. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

MENDONÇA, MARCIA. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTI, Marianne C. B (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

MENDONÇA, Marcia. Práticas de análise linguística, modalização e referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino. *In:* PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição Costa-Hübes (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 219-243.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, N. da C. R.; ROCHA, I. L. V. (orgs.). *Cadernos de sala de aula – Caderno II: o ensino de vocabulário – fundamentos e atividades*. Fortaleza: UFC/ Departamento de letras vernáculas, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Herbertt. *Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual- interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018*. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37698/1/TESE%20Jos%c3%a920Herbertt%20Neves%20Florencio.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

NEVES, Herbertt. Notas sobre o funcionamento textual-interativo do léxico. In: BARRETO FILHO, Ricardo Rios; NEVES, Herbertt (orgs.). *Análise da interação verbal: festschrift para Kazue Saito Monteiro de Barros*. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 47-62.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAZ GAGO, J. M. *La estilística*. Madrid: Editorial Sintesis, 1993.

PEREIRA, Bruno Alves. *O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula*. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B9\\_6p7k-tgLQaDM4ZWdXbGRLUXM/view?resourcekey=0-k78jLR4JEN6rIEolNRkRgQ](https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQaDM4ZWdXbGRLUXM/view?resourcekey=0-k78jLR4JEN6rIEolNRkRgQ). Acesso em: 22 out. 2021.

POLGUÈRE, Alain. *Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais*. Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. Catálogo para a indicação de livro didático. PNLD/FAE: Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/10540-guia-pnld-1997>. Acesso em 05: out. 2022.

RANGEL, Egon de Oliveira. *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFCG, 2020. p. 13-24. *E-book*. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html). Acesso em: 10 out. 2021.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*. Lisboa, v. 8, Edições

Colibri/CLUNL, p. 229-241, 2012. Disponível em: [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229\\_242.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf). Acesso em: 21 dez. 2022.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2004.

SARMENTO, Camila da Silva. *Abordagem do léxico em livros didáticos de língua portuguesa: os anos finais do ensino fundamental*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37060/1/2019\\_CamiladaSilvaSarmiento.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37060/1/2019_CamiladaSilvaSarmiento.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. (Org.) Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de A. Chelini; J. P. Paes e I. Bliksten. 34ª ed.. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEIDE, Márcia Sipavicius; HINTZE, Ana Cristina. O ensino do léxico na disciplina de português - língua materna, no ensino fundamental brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.2, p. 403-424, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15288>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Inadequação vocabular em redações escolares brasileiras. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 47, p.157-171, 2015. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/29/23>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SEIDE, Márcia Sipavicius; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A correção de textos escolares na formação docente inicial. In: SELLA, Aparecida Feola.; RODRIGUES, Rosângela Hammes, COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Contextos escolares de fronteira: resultados de pesquisas interinstitucionais*. Edunio-este/Eduel, Cascavel/Londrina, 2016. p. 93-120.

SEIDE, Márcia Sipavicius. O ensino da avaliação de redações escolares a partir do léxico. *GTLex*, Uberlândia, v.5, n. 1, p. 71-90, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/50774/29105>. Acesso em: 30 mar. 2023

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. Importância da seleção lexical no texto acadêmico. In: VALENTE, André C. (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 101-109.

SIMÕES, Darcilia. O léxico e a expressividade em língua portuguesa: um caminho para o ensino. In: VASCONCELOS, W. S. de. *Letras: representações, construções e textualidades 2*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, p. 147-156.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021b.

SOUZA, Dalva Inês et al. *Manual de orientações para projetos de pesquisa*. Novo Hamburgo: FESLVC, 2013. Disponível em: [https://www.liberato.com.br/wpcontent/uploads/2020/06/manual\\_de\\_orientacoes\\_para\\_projetos\\_de\\_pesquisa.pdf](https://www.liberato.com.br/wpcontent/uploads/2020/06/manual_de_orientacoes_para_projetos_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 29 ago. 2021.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 218-238 - 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/463/287>. Acesso em: 05 out. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O ensino de vocabulário. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 250-289.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O ensino de vocabulário e sua importância. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: EDUC: IP-PUCSP, 2016. p. 211-232.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português*. Petrópolis: Vozes, 2014.