

Atividades de análise linguística sobre frequência lexical

Linguistic analysis activities on lexical frequency

Carlos Roberto Gonçalves da Silva¹
Herbertt Neves²

Resumo: O léxico em contexto de ensino é, muitas vezes, negligenciado, colocado em segundo plano, dando lugar privilegiado à gramática. Essa subalternidade imposta resvala na desconsideração da potencialidade existente na repetição vocabular consciente, com finalidades específicas, o que deve ser algo abordado na sala de aula. Assim, neste trabalho, objetivamos analisar as concepções de léxico e as perspectivas de análise linguística (AL) verificadas em atividades de frequência lexical em livros didáticos, em função das práticas de leitura e escrita. Nossos fundamentos teóricos estão assentados em autores como Neves (2020) e Antunes (2012), para tratarmos do léxico e da frequência lexical, bem como em Bezerra e Reinaldo (2020) no que se refere à AL. Nossa metodologia é de base indutiva, descritivo-explicativa e documental (Mascarenhas, 2018; Gil, 2008), ao buscarmos, em documentos ainda não analisados, por meio da descrição e da explicação, compreendermos o que se trabalha sobre a repetição vocabular e como isso acontece. Nossos resultados apontam para a existência de um estudo da repetição de palavras, embora ainda tímido e não sistemático, deixando de abordar elementos importantes que devem ser pensados pelo professor.

Palavras-chave: Frequência lexical. Análise linguística. Livro didático.

Abstract: The lexicon in the context of education is often neglected, taking a back seat to grammar. This subordinate position imposed leads to a disregard for the potential inherent in conscious vocabulary repetition for specific purposes, something that should be addressed in the classroom. Therefore, in this work, our aim is to analyze the concepts of lexicon and the perspectives of linguistic analysis (LA) observed in lexical frequency activities in textbooks, considering reading and writing practices. Our theoretical foundations are based on authors such as Neves (2020) and Antunes (2012) for addressing lexicon and lexical frequency, as well as Bezerra and Reinaldo (2020) regarding LA. Our methodology is inductive, descriptive-explanatory, and documentary (Mascarenhas, 2018; Gil, 2008), as we seek, in previously unanalyzed documents, through description and explanation, to understand what is covered regarding vocabulary repetition and how it occurs. Our results indicate the existence of a study on word repetition, albeit still timid and not systematic, overlooking important elements that should be considered by the teacher.

Keywords: Lexical frequency. Linguistic analysis. Textbook.

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: borges.carlosroberto9@gmail.com.

² Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br.

Introdução

Nas últimas décadas, parte considerável dos estudos linguísticos no Brasil tem mudado a sua agenda e se voltado às questões educacionais em língua materna. Esse olhar para a sala de aula brasileira, que acontece por volta da década de 1980, traz para a academia matérias ainda mais complexas, quando se pensa o ensino (Castilho, 2012): não basta apenas descrever como usamos o português, é preciso que a pesquisa científica possa se relacionar ao aluno da escola básica de tal maneira que os objetivos de aprendizagem reais sejam, ao menos minimamente, alcançados. Vale destacar que um novo olhar para o ensino surgiu, também, devido aos indicadores apontarem que os estudantes estavam saindo da escola sem terem desenvolvido as habilidades de leitura e escrita necessárias para cada etapa (Mendonça, 2022).

Nesse recorte temporal de quarenta anos, muitos movimentos de forças centrípetas e centrífugas aconteceram na aula de língua em nosso país (Faraco, 2019). Tal fluxo acontece seja pela aproximação ao ensino tradicional de gramática e à imanência do sistema, seja pelo distanciamento de concepções mais estruturais, com a incorporação de tópicos dos estudos dos gêneros textuais/discursivos³, das teorias sociocognitivas e interacionistas da leitura e, sem dúvidas, dos postulados da linguística textual.

Graças à divulgação, na academia brasileira, da agenda da linguística de texto, em especial a partir de nomes como Ingedore Villaça Koch e de Luiz Antônio Marcuschi, chega à pauta na universidade a importância da discussão em torno do texto, e, posteriormente, essa rede de pesquisa penetra os documentos parametrizadores, os currículos e, como focamos neste trabalho, os livros didáticos⁴. O texto, apesar de ter sido visto de diversas formas, com visões orientadas por variadas concepções, é um objeto de significação e o lugar de interação (Koch, 2021). É uma unidade de significação também ao produzir sentidos na e pela relação obtida na escolha e combinação de itens lexicais. Isso significa dizer que, ao tomar contato com o texto, é preciso recuperar as relações estabelecidas pelas escolhas do produtor.

Tal concepção de texto em rede, embora seja uma forma possível de se visualizar o objeto em questão, em cadeia, por vezes foi compreendida de forma equivocada, gerando problemas nas chamadas *aulas de redação*. Se os sentidos do texto se dão na relação entre as escolhas feitas pelo produtor, e essas escolhas se materializam, como explica Antunes (2012), em palavras, a repetição de formas lexicais ao longo da unidade textual se tornaria marca que deflagra a pobreza vocabular do autor. Assim, nas aulas de português e nos

³ Utilizamos o par *textual* e *discursivo* por reconhecermos que as obras didáticas analisadas resguardam marcas de opção por ambas as categorias em momentos diferentes.

⁴ Destacamos, porém, que esse percurso não foi percorrido de forma breve, muito menos os documentos e materiais didáticos incorporaram, logo de início, de maneira consistente, os pressupostos da linguística de texto. Apesar de haver incoerências e incompreensões na abordagem, inclusive, de atividades didáticas, o reconhecimento da necessidade de se colocar em evidência o texto na aula de português é algo que deve ser sempre considerado.

cursinhos preparatórios para exames, como o ENEM, ainda é muito comum a condenação da repetição lexical como algo vexatório, o que implica a necessidade de mais trabalho, em sala, com as relações semânticas entre as palavras, atribuindo uma importância sobremaneira ao estudo da sinonímia.

É fato, portanto, que a repetição de palavras não se constitui, como tradicionalmente apregoadado, um vício de linguagem (até porque eles nem existem), mas deve ser analisada como reflexo de duas grandes possibilidades: (i) a falta de recursos lexicais no acervo mental do usuário/aluno; ou, como pretendemos demonstrar, (ii) uma ação complexa que mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos, textuais e discursivos com o fim de construção da cadeia textual. A esse respeito, os autores da área têm destacado que a coesão do texto pode se desenvolver pelo léxico, por meio de alguns mecanismos, como a reiteração e a colocação (Koch, 2021; Antunes, 2012). Enquanto o segundo diz respeito ao modo como as palavras são arranjadas na estrutura linguística frástica e transfrástica, o primeiro refere-se à correferencialidade em uma palavra, que pode ser substituída por outra ou repetida ao longo do texto.

Ao vermos a repetição lexical, então, como um mecanismo possível de instauração das cadeias referenciais do texto e de sua propriedade coesiva, podemos desvencilhar da visão científica do senso comum que aponta tal procedimento como “pobreza” vocabular. Para além das apostilas presentes nos preparatórios de redação, um instrumento importante nas escolas brasileiras é o livro didático (LD). Nele, há orientações para a escrita de textos e atividades didáticas que versam sobre a repetição (ou não) de palavras nas produções dos alunos e em exemplares de gêneros diversos. Entendendo o LD como “uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania” (Bagno, 2013, p. 7) e como instrumento de lugar privilegiado, ainda hoje, nas aulas de português, consideramos necessária a observação de como a frequência lexical é abordada em tais materiais.

Este trabalho empreende uma investigação acerca da abordagem da repetição vocabular em livros didáticos de língua portuguesa, destinados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 ao Ensino Médio. Busca, para isso, *analisar as concepções de léxico e as perspectivas de análise linguística (AL) verificadas em atividades de frequência lexical dos LDs, em função das práticas de leitura e escrita*. Assim, organizamos este trabalho em fundamentação teórica, aspectos metodológicos, análises, conclusões e referências, como podemos observar a seguir.

Fundamentação teórica

Uma análise que possibilite, ainda que minimamente, a compreensão da dinâmica da repetição vocabular no interior das produções linguísticas do aluno não prescinde da

observação de aspectos textuais e interativos. Entende-se que a frequência lexical está bastante inter-relacionada ao que se entende por texto e por produção textual, razão pela qual um estudo que proponha a análise de como tal fenômeno é tratado em LDs de português precisa estar vinculado a uma teoria específica.

Nesse sentido, nosso trabalho recupera concepções da Linguística Textual, que, desde a segunda metade da década de 1960, têm posto em evidência diversos enfoques para a noção de texto, segundo Koch (2021). No dizer da autora, o texto foi visto como uma frase complexa, signo complexo, unidade temática estendida, meio de comunicação, processo cognitivo e, destacamos, como o *lugar de interação* entre interlocutores, com a construção interacional de sentidos. Visto dessa forma, põe-se em destaque o caráter dinâmico e fluido do texto, bem como sua não estaticidade. Para vislumbrá-lo enquanto fenômeno tão complexo assim, é necessário levar em conta que é na interação entre o autor, o texto e o leitor que os sentidos são construídos de fato (Koch; Elias, 2012).

Nesse esquema *autor - texto - leitor*, diversos pontos devem ser levados em conta: as condições de produção e de recepção do texto, a materialidade linguística (incluindo os itens lexicais escolhidos), as sequências textuais mobilizadas, os gêneros textuais/discursivos que orientam a escrita e, não menos importante, os critérios de textualidade.

É certo que o uso da palavra *critério* remete a uma dogmática do texto, semelhante ao que aponta Schmidt (1978, p. 164), ao dizer que a textualidade “comparece como estrutura necessária, a título de forma normativa, em tudo o que se queira expressar comunicativamente e em todos os sistemas de comunicação verificados”. O autor defende que ela é um modo de manifestação social universal, sendo elemento essencial aos textos, presentes em todas as línguas. Há que se considerar, contudo, que as ditas categorias da textualidade não devem ser consideradas como estanques, estáticas e tão generalizantes, conforme Marcuschi (2008) explica. Tais fatores, como a informatividade, então, por mais que sejam apregoados como *aquilo que faz um texto ser o que é*, devem ser vistos com cautela e devem levar em consideração todo o esquema de produção de sentidos. Uma dessas propriedades que merece atenção, em especial na sua relação com a repetição vocabular, é a coesão textual.

Em linhas gerais, a coesão é vista como a forma pela qual os elementos linguísticos de um texto se ligam uns aos outros, interconectando-se de modo que o todo se torne um “tecido” unido, incluindo a formação sintática do texto pelas relações gramaticais (Koch, 2021; Marcuschi, 2012; Antunes, 2005). Nesse âmbito, tem sido defendida por alguns autores há algum tempo a tese de que o vocabulário tem um papel estruturante na construção das cadeias textuais. Segundo Antunes (2012), o recurso da repetição de palavras não deve ser visto irrestritamente como uma espécie de “comprovante” de pobreza vocabular do aluno, mas

como, verdadeiramente, um mecanismo possível para a realização de diversos propósitos comunicativos alcançados através do léxico.

A definição das fronteiras do que seria o léxico é algo, ainda hoje, analisado sob diferentes perspectivas. Segundo Castilho (2020), a língua se constitui de um multissistema composto pelos seguintes sistemas linguísticos: a semântica, o discurso, a gramática e o léxico. No pensamento de Antunes (2007), a língua é marcada por dois componentes elementares, de natureza principalmente linguística: a gramática e o léxico, que se integram com mais dois outros sistemas, o da textualidade e o dos usos. Quer seja na primeira visão, quer na segunda, o sistema lexical é parte integrante de uma língua e tem grande importância na descrição linguística e, como enfocamos, no ensino de português.

Numa visão de base mais estruturalista, Polguère (2018, p. 28) considera, ainda que seja grande a simplificação feita, que “os signos que compõem uma língua são, em sua esmagadora maioria, as palavras da língua e chamaremos, provisoriamente, de *léxico* de uma dada língua o conjunto das palavras dessa língua”. De forma semelhante, muitos são os autores que fazem uso dessa generalização para pensar sobre o sistema lexical, mas há ressalvas a serem feitas como, por exemplo, quanto ao que se considera *palavra*. Por não ser nosso foco, limitamos nossa discussão a indicar a celeuma teórica do que se entende por *palavra*, sobre a qual discute Polguère (2018), e a definir nossos usos, neste trabalho, de *palavra* e *item lexical* como sinônimas.

Ampliando tal perspectiva, Travaglia (2021, p. 26) indica que o léxico constitui o conjunto de palavras de uma língua ou, de forma mais precisa, “o conjunto de itens lexicais de uma língua”, em que se “considera [...] como item lexical não só as palavras, mas também outras formas mais fixas como as expressões idiomáticas”. Dessa forma, ampliamos o escopo do que se entende por sistema lexical, por não limitarmos a perspectiva analítica a uma concepção formal-ortográfica que aponta a palavra como o elemento separado por espaços em branco. A concepção do autor, ainda, vai ao encontro das considerações de Correia e Almeida (2012), para quem o léxico congrega as palavras desde as atestadas às possíveis, isto é, daquelas já incorporadas ao sistema lexical às que são ainda potenciais de se inserirem nele, incluindo as gírias, os estrangeirismos, os regionalismos etc., com ênfase nos mecanismos existentes para a renovação lexical através da neologia.

É certo, então, que a língua não é dotada apenas da gramática, mas também de um outro componente, o léxico. Para Antunes (2007, p. 42), ele é “um conjunto relativamente extenso de palavras à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados”. Em tal perspectiva, surge um elemento essencial para compreendermos a dinâmica lexical: as palavras, ou itens lexicais, formam uma espécie de “acervo” disponível aos usuários de uma língua para a produção de sentidos no interior das nossas interações que, por sua vez, se materializam em textos. São as palavras

a matéria-prima de nossas produções linguísticas, que acontecem, evidentemente, no fluxo da interação verbal. Conceber o léxico numa perspectiva textual-interativa, logo, gera uma amplitude de análise que não desconsidera aspectos gramaticais ou cognitivos, mas que avança, no sentido de apreender o máximo possível de elementos a serem observados (Neves, 2020). Diante da diversidade de possibilidades de definição do léxico, Neves (2020) propõe que podemos estudar o sistema lexical a partir de três grandes concepções: estrutural, cognitiva e textual-interativa.

Visto sob uma ótica estrutural, comungando aspectos teórico-metodológicos dos estudos gramaticais greco-latinos e do estruturalismo linguístico, o léxico é observado em seu aspecto formal. Apontam-se, nas análises, mais morfológicas do que lexicológicas, elementos como a estrutura e a formação das palavras, incluindo os afijos (prefixos e sufixos), o estudo dos radicais, morfemas e das tradicionais classificações - do substantivo à interjeição. Consequentemente, atividades de ensino orientadas por essa concepção apresentam uma preocupação muito maior com o que é formal na palavra do que no item lexical como uma unidade de um sistema aberto da língua, criado com finalidades próprias e com variabilidade de usos. O aspecto lexical da palavra é deixado de lado em função do foco gramatical, ou seja, morfológico.

Já sob o enfoque cognitivista, herdeiro dos pensamentos gerativistas chomskyanos, há um aspecto mental e biológico acerca da linguagem que desemboca no pensamento sobre o léxico. Com essa base cognitiva, as palavras são analisadas em seus conteúdos, com uma classificação hierárquica através de traços ou matrizes que funcionam como “locais” situados no cérebro humano que convertem o aspecto linguístico do falante em matrizes. São de base cognitiva atividades no ensino de português que focalizam, ou priorizam, a observação dos aspectos semânticos dos itens lexicais, como, por exemplo, as relações de sentido entre as palavras. No entanto, somente esse aspecto deixa de fora algo essencial para a compreensão do sistema lexical: os textos.

Guardando íntima relação com uma vertente brasileira da Linguística Textual, a concepção textual-interativa comunga aspectos estruturais e cognitivos sem entendê-los como um fim em si mesmos. Avança, assim, por incorporar dois pontos: o texto e a interação. No primeiro, considera as relações entre a textualidade e o léxico, vendo-o como essencial à organização e funcionamento dos textos, sobretudo na coesão e coerência; no segundo, inclui os aspectos interacionais como material para a análise textual e lexical, por entender que é na interação que os sentidos se constituem. No ensino de língua orientado por essa concepção, espera-se a proposição de atividades que vejam o texto na sua complexidade, não como pretexto para outro tipo de análise, e focalizem o uso das palavras no interior dos processos de textualização.

Essas atividades se materializam, sobretudo, no eixo da análise linguística (AL). É necessário distinguir tal eixo do tradicional ensino de gramática ou um trabalho com gramática contextualizada. Estes dois últimos, segundo Mendonça (2022), se voltam para aspectos mais sistemáticos e compartimentalizados, com privilégio de abordagens metalinguísticas e dos conteúdos gramaticais como objetos de ensino.

De acordo com Suassuna, Melo e Coelho (2022), a análise linguística surge, de um ponto de vista metodológico, com as proposições de João Wanderley Geraldi no Brasil, na década de 1990, que propôs um ensino de língua pela articulação de três práticas - a leitura, a produção textual e a análise linguística. Tal proposta se baseia em princípios teóricos como a linguagem enquanto interação, a relevância da variação linguística e as teorias do texto e do discurso. Para os autores, a análise linguística deve ser vista “como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção” (Suassuna; Melo; Coelho, 2022, p. 285). Trabalhar com o léxico, sob a visão da AL, vai ao encontro da percepção de como os recursos lexicais são incorporados em nossas produções linguísticas no fluxo da interação verbal. No entanto, nem toda atividade considerada de AL vincula-se a esse paradigma mais próximo das propostas de Geraldi.

Em pesquisa que focalizou livros didáticos de língua portuguesa, Bezerra e Reinaldo (2020) analisaram atividades e títulos de seções desses materiais e perceberam que há uma tríplice abordagem dos fenômenos linguísticos, ao que chamaram de perspectivas de AL, sendo elas: a tradicional, a inovadora e a conciliadora. Na primeira, incluem-se as atividades que dialogam diretamente com os estudos gramaticais de tradição greco-latina, orientadas por uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A perspectiva tradicional engloba, então, atividades que tratam, em relação ao chamado núcleo duro da língua (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe), do sistema linguístico em seu aspecto gramatical, estrutural e imanente, sobretudo pela metalinguagem.

Na perspectiva inovadora, em outro polo, o foco está próximo da reflexão consciente dos recursos linguísticos do texto, com a observação epilinguística das formas presentes nas produções dos alunos e em textos diversos, de maneira análoga ao que propõe Geraldi. Assim, tais atividades focalizam a análise da materialidade linguística sem desconsiderar elementos como o gênero textual, o contexto e os efeitos de sentido que ali estão envolvidos, com o intuito de contribuir com as competências de leitura e escrita do aluno. Quanto às atividades que comungam tanto elementos tradicionais quanto inovadores, mais próximos do que chamamos “zona de transição”, as autoras dão o nome de perspectiva conciliadora.

Diante disso, um fenômeno que merece a atenção de ser abordado sob a ótica da AL é a frequência lexical. Em resumo, ela diz respeito ao número de vezes em que uma mesma palavra aparece ao longo de um texto. É, então, um fenômeno associado à repetição de

palavras. Tradicionalmente, o uso dos mesmos itens lexicais ao longo das produções textuais dos usuários da língua e, mais especificamente, dos alunos, tem sido condenado pelos professores de língua, sob a justificativa de representar a pobreza vocabular dos discentes. No entanto, tal repetição nem sempre é indicativo de uma carência linguística. Para Antunes (2012), considerando a relação entre a palavra e o texto, a frequência lexical deve ser vista como um mecanismo, um recurso que o produtor tem para, entre outros, realizar a referenciação, por meio da ativação do referente, sua reativação e sua desativação. Um exemplo disso é a recorrência das mesmas palavras na introdução e na conclusão de redações escolares, o que denota a reiteração do dito através das cadeias referenciais.

Além disso, itens lexicais que se repetem em um texto são indicativos, em muitos casos, do seu tema central ou, ao menos, dos tópicos mais significativos ou personagens principais (Antunes, 2012). São, portanto, uma pista da unidade semântica e contribuem para a manutenção temática do texto, na medida em que permitem a continuidade dos referentes nele apresentados. Constituindo pontos de entrada, retomada e referência, “a repetição cumpre essa função estruturante de marcar as retomadas e os fechamentos; pode constituir, assim, *um sinal de coesão e de coerência*” (Antunes, 2012, p. 67, grifo nosso). Em resumo, a repetição de palavras, se feita com uma função consciente, de forma propositada, pode provocar efeitos discursivos, razão pela qual Antunes (2012) elenca quatro grandes finalidades: (i) a marcação da continuidade do tema de um texto, seu foco, uma informação ou propriedade, reiterando algo já dito; (ii) o reforço ou a intensificação, para dar ênfase; (iii) introdução de uma explicação, enumeração, reformulação, correção ou, ainda, um contraste; (iv) marcação da finalização de um texto, sendo um fechamento.

Tendo isso em vista, reconhecemos a necessidade da análise de como os LDs de português veem e abordam a repetição de palavras, sob a ótica da AL. Na próxima seção, apresentamos os métodos para isso e os materiais observados.

Metodologia

Um elemento importante a ser considerado é o recurso utilizado para a investigação da frequência lexical: o livro didático, material que, no Brasil, representa um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem dos mais diversos componentes curriculares. A trajetória histórica da constituição, divulgação e utilização dos LDs remonta a políticas públicas ainda no governo de Getúlio Vargas, que desde então vêm passando por diversas transformações e aprimoramentos. Atualmente, os LDs são avaliados e destinados às escolas públicas através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Neste trabalho, focalizamos em específico o programa de 2021, que selecionou as obras a serem utilizadas no triênio seguinte pelo Ensino Médio, após as reformas realizadas. Nesta edição, cinco objetos foram selecionados: obras por área do conhecimento e projeto de

vida, obras didáticas específicas, formação continuada, recursos digitais e obras literárias. Desse universo, selecionamos as sete obras específicas de língua portuguesa aprovadas para realizarmos, inicialmente, a investigação de quais livros contêm em maior quantidade os fenômenos do eixo do funcionamento textual-interativo do léxico (coesão, frequência e seleção lexical). Delimitamos, então, nossas análises a um recorte de 4 (quatro) ocorrências de atividades de análise linguística que focalizam a frequência ou a repetição lexical, encontradas em duas das sete obras aprovadas pelo programa sendo elas: *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*, da Editora Ática, e *Ser protagonista: a voz das juventudes*, da Editora Moderna.

Realizamos, assim: (i) a leitura dos LDs aprovados; (ii) a seleção dos materiais que mais abordam os fenômenos textual-interativos do léxico; (iii) o recorte das atividades de AL que tratam da frequência lexical a partir da abordagem direta e/ou mais produtiva⁵; (iv) a análise qualitativa dessas ocorrências.

Esta pesquisa encontra seu embasamento na lógica indutiva de investigação, por partirmos das ocorrências para refletirmos sobre a abordagem do fenômeno lexical nos LDs (Mascarenhas, 2018). É um trabalho documental, por analisar materiais que ainda não receberam esse crivo analítico, bem como descritivo e explicativo, ao buscar a descrição minuciosa do objeto e as razões do que se verifica, com a abordagem qualitativa dos dados, por não abstrair o objeto do seu contexto e tencionar uma análise mais minuciosa (Mascarenhas, 2018; Gil, 2008).

Análise dos dados

A repetição de palavras exerce variados papéis no fluxo da interação verbal, conforme apontado em nossa fundamentação teórica, sobretudo em relação aos aspectos textuais e discursivos da constituição dos textos. Entretanto, é necessário analisar se, de fato, tais funções são exploradas nos LDs de português e como se dá essa abordagem, em função do desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita por parte dos alunos. Na figura a seguir, observamos como a frequência lexical pode gerar efeitos argumentativos:

⁵ Entende-se a abordagem mais ou menos direta da frequência lexical quando esta é, de fato ou não, posta em evidência na atividade, e não como mera possibilidade que se desprende do limite da ocorrência; considera-se produtiva para o desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita dos alunos aquela que se vincula à perspectiva textual-interativa da língua.

Figura 1 - Repetição de palavras e efeito argumentativo

5 Releia em voz alta esta parte do quarto parágrafo:

Quando enfatizamos essas características, o que acontece é que uma virtude se transforma em um defeito. Excesso de autoconfiança, excesso de criatividade, excesso de comunicabilidade, excesso de empatia, excesso de determinação.

a) Agora leia em voz alta uma reescrita do trecho.

Quando enfatizamos essas características, o que acontece é que uma virtude se transforma em um defeito. Excesso de autoconfiança, de criatividade, de comunicabilidade, de empatia, de determinação.

b) Que estratégia linguística foi usada pelo articulista para enfatizar os defeitos?

c) Em qual dos dois trechos as qualidades, que podem se transformar em defeitos, são mais destacadas?

d) Como essa estratégia linguística ajuda o articulista a construir a argumentação?

Para responder, leia a última frase em voz alta, considerando a

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 87).

Os diferentes usos das palavras, sobretudo de base lexical (substantivos, adjetivos, verbos), que remetem ao mundo biopsicossocial e extralinguístico, têm efeitos variados no fluxo da interação verbal. Na Figura 01, encontramos o recorte de um texto argumentativo cuja leitura foi realizada integralmente em momento anterior à atividade em destaque. É pedido, então, que o aluno faça a releitura em voz alta de um dos parágrafos e, na *letra a*, atente na reescrita de tal trecho com a supressão de um mesmo item lexical, o substantivo *excesso*. Nota-se que a repetição da palavra *excesso* constitui, à primeira vista, um real exagero que chega a ser problemático, sobretudo num texto não literário, formal, cujo objetivo principal é a apresentação e defesa de pontos de vista de um autor.

Ao tratar dos textos da esfera argumentativa, é comum que, na sala de aula, professores e alunos associem a imagem do escritor/redator como alguém dotado de qualidades no que se refere à escrita de produção textual mais monitorada, com um repertório lexical e sociocultural amplos. Isso acontece devido ao espectro da tradição normativa incorporada à produção de textos, fazendo com que existam essas imagens pré-concebidas. Nesse sentido, depararmo-nos com um texto argumentativo que apresenta a repetição de uma mesma palavra em um único período parece, de início, uma quebra no padrão estabelecido para os gêneros que trazem sequências de caráter argumentativo.

Entretanto, o que se aborda na atividade é justamente a repetição lexical de caráter intencional, com uma finalidade específica, tendo em vista que a intenção do articulista é a ênfase na subversão de qualidades que, agora, são apresentadas como defeitos. Assim, qualidades como autoconfiança e empatia são transformadas em defeitos, pelo acréscimo lexical (*excesso*). Além disso, a repetição da palavra antes dos, agora, defeitos, demarca essa estratégia do articulista de marcar o seu posicionamento, tornando a frequência lexical uma estratégia argumentativa. Vista dessa forma, intencional, com uma finalidade específica, a repetição vocabular deixa de ser algo reprimível e passa a ser uma pista que atesta a competência de escrita do autor do texto (Antunes, 2012).

Junto a uma estratégia argumentativa, há, também, um teor estilístico no caso apresentado, tendo em vista a colocação das palavras e a escolha pela repetição (*excesso de*). O estilo está presente em todos os textos, porque, quando falamos em estilística, tratamos da “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 fazer uma escolha e, com isso, privilegiar o uso repetitivo de um mesmo item lexical, o articulista demonstra sua capacidade de utilizar-se do amplo repertório da língua de que dispõe para, com ele, atingir o seu objetivo comunicativo de forma coerente com aqueles que receberão o texto.

Levando essa discussão para a sala de aula, é imprescindível que o professor pense a respeito das implicações da repetição lexical, quando consciente, para o texto, de modo que possam ser exploradas habilidades necessárias aos alunos em leitura e escrita. Um ponto, como dito, é o reconhecimento do uso como uma estratégia selecionada e realizada de maneira sistemática. Outro elemento é a reflexão, por parte do aluno, de como essa escolha impacta na argumentação, de modo que seja possível desenvolver um senso crítico e observador no discente para outras produções com as quais possa vir a ter contato, além de um olhar atento para as suas próprias produções orais e escritas, afinal é tarefa do ensino de português favorecer o (re)conhecimento das múltiplas e variadas formas de o usuário da língua atingir o seu propósito comunicativo de forma eficiente.

Algo relevante é o caminho didático percorrido, a fim de se observar o recurso linguístico utilizado. A comparação entre os trechos, feita por meio da leitura oralizada, permite que os alunos percebam a ausência da repetição e possam refletir sobre a intencionalidade por trás dela. Os espaços vazios percebidos na leitura permitem que: (i) o aluno entenda que há uma função na colocação das palavras repetidas; (ii) o aluno reflita sobre os efeitos da repetição na argumentatividade do texto.

Ao refletir sobre a concepção de léxico vislumbrada na atividade, percebe-se que, ao considerar o item lexical no interior de um texto que tem uma estrutura específica, uma finalidade e uma temática, isto é, existindo um contexto, é possível visualizar uma abordagem textual-interativa (Neves, 2020). É textual por levar em conta a unidade de onde provêm os recursos linguísticos a serem observados e analisados pelos alunos; é interativa por não prescindir de uma análise que leve em conta os aspectos interacionais, como o propósito do articulista. No que concerne à AL, por sua vez, percebe-se que há a preocupação com o uso da língua de forma real, de desenvolver no aluno as capacidades de usar os recursos lexicais de maneira consciente e produtiva, razão pela qual se considera uma perspectiva inovadora de análise da língua (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Na figura a seguir, observamos a repetição de palavras em função da geração de efeitos de sentido em vistas do atendimento à necessidade comunicativa e às intencionalidades do falante:

Figura 2 - Frequência lexical e efeitos de sentido

12. No *unboxing*, alguns dos adjetivos usados por Gustavo Danone para descrever os produtos comprados e sua experiência de compra frequentemente vêm antecedidos de um mesmo advérbio.
- Qual é esse advérbio? O advérbio *muito*.
 - Com que intenção ele é usado? Esse advérbio intensifica as qualidades dos produtos e da experiência de compra expressas pelos adjetivos, o que pode servir como um reforço ou incentivo para despertar um desejo de compra por parte de quem assiste ao *unboxing*.

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 72).

A questão apresentada é proposta ao aluno após uma sequência de outras atividades que focalizavam o eixo da leitura, a partir da transcrição de um vídeo da plataforma *YouTube*, cuja finalidade é realizar um *unboxing*. A prática de “abrir a caixa” ou “desembalar”, em tradução literal, normalmente tem como objetivos o registro e a divulgação de determinado(s) produto(s), em especial quando há algum patrocínio para o *youtuber*, isto é, aquele que trabalha com a produção de vídeos para a plataforma mencionada.

Ao focalizar o elemento linguístico, o enunciado ressalta o uso de adjetivos utilizados por Gustavo Danone, *youtuber*, para falar sobre os produtos, além de indicar a repetição de uma mesma palavra, o advérbio *muito*, a ser identificado pelo aluno (letra a). Após perceber a frequência desse uso, o discente é levado a perceber que a sua escolha gera um efeito de intensificação dos atributos positivos dos produtos comprados por Gustavo, além de incidir sobre os adjetivos escolhidos pelo usuário para descrever sua experiência. Com isso, o aluno é posto diante de uma atividade epilinguística que se volta para a reflexão a respeito do uso da língua com uma finalidade muito particular: a de despertar interesse de consumo, a partir da expressão do ponto de vista particular do emissor. O objetivo, então, é o de gerar nos internautas o sentimento de necessidade de compra dos produtos que são apresentados, tendo em vista toda a descrição positiva e o reforço através da repetição de estruturas que têm traços argumentativos marcados lexicalmente pela escolha dos adjetivos e do advérbio *muito*.

Algo que devemos questionar é o fato de a atividade não colocar de forma direta a reflexão acerca da repetição do advérbio *muito* através, por exemplo, de um comando que gere esse movimento. Por mais que admita a repetição vocabular e faça o aluno perceber sua existência, há um vazio que deve ser, mais uma vez, preenchido pelo professor. Ciente de que o advérbio é chamado, tradicionalmente, de modificador que atribui circunstâncias, cabe ao docente conduzir os alunos à reflexão acerca dos motivos pelos quais há essa repetição e, para além disso, refletir sobre os impactos disso para a interação, através da produção dos efeitos de sentido próprias das escolhas feitas.

Em se tratando do gênero apresentado, o *unboxing*, sabe-se que é um exemplar de menor monitoramento estilístico se comparado a outros analisados neste estudo. Por essa razão, não há, por parte do *youtuber*, uma preocupação tão grande com o rigor formal. Isso faz com que se sinta com mais liberdade para repetir um mesmo item lexical, sem prejuízo de sentido ou por poder gerar algum problema na interação, isso, claro, associado à ideia tradicional de repressão à recorrência de palavras. Também cabe pensar que a recorrência intensifica, ainda mais, a ideia que o advérbio traz para o contexto, o que vai ao encontro do objetivo do produtor do texto oral, que é o de gerar desejo de compra.

Pelo que mencionamos, cremos que a atividade busca desenvolver no aluno a consciência de que o uso das palavras, nos textos, sempre tem uma intencionalidade e, no caso dessa ocorrência, há como ponto de partida a existência da repetição vocabular não como algo negativo, mas como uma propriedade passível de ser tratada no ensino. Contudo, as autoras deixam de ressaltar justamente a potencialidade na repetição desse advérbio no texto trabalhado, de modo que o aluno pudesse perceber que há viabilidade na recorrência de um mesmo item lexical, a depender dos seus objetivos comunicativos.

Ainda que deixe de lado a reflexão própria sobre a frequência vocabular, a atividade em destaque traz uma concepção interativa e textual do léxico, ao propor sua observação com um contexto, a partir de um exemplar do gênero *unboxing* (Neves, 2020). Também é inovadora a abordagem da AL, ao não tratar, necessariamente, dos aspectos normativo-tradicionais, mas avançar, pensando nas habilidades de leitura e, nesse caso, também na produção oral dos alunos (Bezerra; Reinaldo, 2020).

A seguir, percebemos a repetição de palavras que marcam elementos sócio-históricos através do léxico:

Figura 3 – Repetição lexical, expressões e sentidos sócio-históricos

22. No verso “Eu vim da lama e várias nega drama tão sem incentivo”, Jéssica Marcele faz referência à canção “Negro drama”, dos Racionais MC’s. Comparem os versos do poema com as quatro estrofes iniciais da letra da canção “Negro drama”.

Negro drama		
Negro drama	Negro drama	22a. As palavras “lama” e “negro drama”. Leve os alunos a perceber que a <i>slammer</i> adapta a expressão “negro drama” em seu poema para falar das mulheres negras, mudando-a para “nega drama”.
Entre o sucesso e a lama	Tenta ver	22b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que ela faz menção às pessoas negras da periferia que sofrem com problemas como racismo, preconceito, falta de dinheiro e violência.
Dinheiro, problemas	E não vê nada	22c. Sugestão de resposta: Ele faz menção a essa expressão para recuperar o sentido associado a ela, mostrando que o eu poético também é uma pessoa negra que sofre com os problemas apontados e conhece outras pessoas (mulheres) que passam pela mesma dificuldade.
Invejas, luxo, fama.	A não ser uma estrela	
Negro drama	Longe, meio ofuscada.	
Cabelo crespo	Sente o drama	
E a pele escura	O preço, a cobrança	
A ferida, a chaga	No amor, no ódio	
À procura da cura.	A insana vingança.	

RACIONAIS MC’S. Negro drama. *Nada como um dia após o outro dia*. Unimar Music, 2002. v. 1.

- Que palavras dos versos iniciais da canção são retomadas no verso citado acima do poema?
- O que vocês entendem da expressão “negro drama”?
- Por que vocês acham que o poema menciona essa expressão?

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 91)

Na ocorrência apresentada, o gênero selecionado é a letra da canção *Negro drama*, dos Racionais MC's. Após a leitura e análise de um poema de Jéssica Marcelle, que estabelece um diálogo intertextual com a canção dos Racionais, as estrofes iniciais que contêm a referência são colocadas diante do aluno para que, feito o reconhecimento do intertexto, possam ser reconhecidas as marcações lexicais que demonstram esse processo de ligação entre os textos (letra a). Feito isso, o discente é levado a construir, através de inferências, um sentido para a expressão “negro drama”, que vai sendo repetida ao longo das estrofes iniciais da canção (letra b). Ao final, é questionado o porquê de o poema inicial usar essa expressão (letra c).

Apesar de não haver, nesse caso, um apelo direto da atividade para o trabalho com a repetição de palavras, mas indireto, cremos que cabe ao professor a tarefa de conduzir o aluno à reflexão acerca dos sentidos que são construídos pela escolha e frequência no uso das palavras *negro drama*. Um ponto a ser considerado, de início, é a construção interna da expressão e os sentidos construídos a partir disso: termo determinante e termo determinado criam um cenário em que o *drama* assume muito mais do que os seus sentidos prototípicos, fazendo com que as marcas sócio-históricas do povo que é nomeado (o povo *negro*) sejam unidas à ideia dos problemas enfrentados, hoje, pela população afrodescendente, como a dificuldade para a ascensão social, figurada na primeira estrofe da canção.

Cremos que, ao não apresentar um item que aponte de forma direta a repetição de palavras, a atividade deixa ao professor, como dito, diversas possibilidades de discussão com os alunos. Uma delas é justamente pensar na associação entre a repetição vocabular e os poemas. Poderia haver um levantamento de alguns outros poemas (ou letras de canções) em que se note uma frequência vocabular específica e, a partir disso, refletir especificamente sobre cada caso, as razões para esse uso (sejam elas formais, estilísticas ou mesmo ideológicas), além de, com um olhar mais amplo, pensar sobre a possibilidade de se repetir palavras em poemas e canções sem tanta preocupação com a regra cristalizada há muito estabelecida de que a repetição é sinônimo de pobreza vocabular, de modo que se reflita sobre o gênero textual.

Vê-se um apelo para o trato textual-interativo do léxico, na atividade, ao pensar no uso das palavras para além dos aspectos meramente estruturais e cognitivos e, não por coincidência, mas por uma proximidade teórica, um foco inovador da AL, associando esses aspectos lexicais à leitura e à escrita (Neves, 2020; Bezerra; Reinaldo, 2020).

A partir do exemplo que segue, tratamos do trabalho com a repetição lexical em textos narrativos:

Figura 4 – Repetição lexical na construção da narrativa

16. Releia o final do trecho do romance:

Esta é a vaca, e deve ser ordenhada todas as manhãs para que produza **leite**, e o **leite** deve ser fervido para ser misturado com o **café** e fazer **café com leite**. E assim continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que fugiria sem remédio quando fosse esquecido o valor da letra escrita.

- Observe o emprego das repetições acima. Elas fazem parte do letreiro que Arcádio Buendía pendurou na vaca. De que modo essas repetições contribuem para a expressividade do texto, considerando o contexto em que foram usadas? *A construção explicativa e repetitiva da frase foi intencional para que os moradores fixassem as informações, porque estavam sofrendo com a perda de memória.*

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 218)

A escolha de palavras em nossas produções orais e escritas, conforme se entrevê em nossa fundamentação teórica, acontece orientada por diversas questões e, por vezes, está limitada a determinados enquadres da situação comunicativa. No caso da atividade apresentada na Figura 4, vislumbra-se um trecho do romance que vinha sendo trabalhado anteriormente no livro didático, e, agora, as autoras apresentam um recorte da narrativa com a repetição dos itens lexicais *leite* e *café*. Num primeiro momento, cabe ao professor refletir com seus alunos a respeito do estatuto de licença que os textos literários têm, visto que, como forma artística, não necessariamente se submetem às tradicionais normas do “bem falar”, advindas da normatividade da gramática. Por vezes, há a subversão ou a reconstrução de regras cristalizadas, propagadas sem um rigor de cientificidade analítica próprio. Na ocorrência apresentada, o autor do romance não se fixa, por exemplo, ao pré-requisito dado tradicionalmente aos textos ditos formais e já mencionado neste trabalho: a inadequação de se repetir palavras em um curto espaço textual. Num segundo momento, o professor deve levar a reflexão para o efeito de sentido da repetição das palavras que, sendo proposital, revela traços da situação dos personagens, pois, acometidos pela peste do esquecimento, precisavam lembrar-se do que deveriam fazer com a vaca, seu leite e com o café.

A prática educativa, sobretudo no âmbito do ensino de língua portuguesa, carece em certo sentido de cuidado e atenção no que se refere ao uso lexical. Como dissemos, o léxico precisa ser visto de forma cuidadosa, sistemática e relevante, de modo que o aluno não se submeta ao engodo de que a repetição lexical é algo reprimível, incorreto e, até mesmo, marcador de pobreza vocabular. Assim, ao observar novamente o trecho do romance, o discente é levado a perceber a recorrência no uso das palavras *leite* e *café* no letreiro que o personagem Arcádio Buendía havia pendurado em uma vaca. Não se pede nem se espera

que, a princípio, o aluno perceba a relevância da repetição, mas já se avança nisso entendendo-a como algo necessário no contexto da narrativa.

Através do comando *de que modo essas repetições contribuíram para a expressividade do texto, considerando o contexto em que foram usadas?*, espera-se que os alunos percebam que a construção da frase traz em si um aspecto explicativo e repetitivo para que as informações contidas na placa sejam fixadas na mente dos moradores, devido à sua perda de memória que já vinha acontecendo. Aqui, apesar de não ter sido levado em conta, é preciso destacar aspectos importantes da repetição lexical: pela escolha e frequência das palavras, categorizamos e recategorizamos referentes, manifestamos nossas intenções com aquilo que dizemos, além de controlarmos, no fluxo da interação verbal, as informações que são colocadas no foco e as informações que são colocadas como pano de fundo para a comunicação acontecer.

Partindo das intenções, inicialmente, com a atividade apresentada, é possível que o professor ajude a desenvolver, no aluno, a consciência de que a repetição lexical só se torna um problema quando feita sem respaldo, sem uma pretensão clara e estabelecida pelo produtor do texto. Isso dá a possibilidade de se tratar, em sala, de conteúdos como a sinonímia, surgindo questionamentos semelhantes a: *seria possível trocar as palavras escolhidas por itens sinônimos? E, se trocássemos, haveria prejuízo de sentido? Mais do que isso, a troca é necessária? Por quê?*. Em se tratando da atividade, por mais que fosse possível a troca de *leite* e *café* por itens ou expressões sinonímicas, essa ação implicaria problemas para a realização da intenção do produtor da placa, tendo em vista que a fixação das ideias será mais bem concretizada através da colocação do foco das palavras mencionadas.

Em textos maiores, seria possível pensar a repetição vocabular para a retomada de referentes que, na linearidade linguística, ficaram distantes, e, com isso, teríamos uma pista coesiva para o leitor. Entretanto, no caso da atividade, o aluno deve perceber que a retomada constante desses referentes serve para mantê-los no foco, na cena principal do dito, o que marca as intenções por trás do que se diz e, também, a manutenção da categorização inicial feita de *leite* e *café*, de modo que possa ser atingido o objetivo de fixar as informações na mente dos moradores do lugar.

Em linhas gerais, a ocorrência analisada na Figura 4 é representativa da seleção lexical associada à função textual no fluxo da interação verbal (Antunes, 2012). Isso porque há uma repetição vocabular que busca atender a um objetivo claro e preciso - o de fixação do conteúdo veiculado - e cumpre um papel coesivo na criação de uma cadeia referencial que permite a reiteração das entidades de que se fala através da palavra.

Chamam atenção, portanto, as possibilidades de discussão, de reconstrução e de desenvolvimento de habilidades em leitura e em escrita nos alunos a partir de uma atividade que, pautada numa concepção de léxico textual-interativa (Neves, 2020), não se fixa à

tradicional norma de higienização do texto mediante o apagamento da repetição de palavras. Há, inerentemente, uma reflexão epilinguística que conduz o aluno à reflexão acerca do uso lexical inserido em um contexto, ainda que este seja apenas um recorte da obra que vem sendo estudada na unidade. Com uma perspectiva inovadora de análise linguística, seguindo o pensamento de Bezerra e Reinaldo (2020), o foco recai não mais na decodificação dos textos e na observação “gramatiquêira” das palavras, mas avança, a fim de que possam ser construídas, com os alunos, verdadeiras competências no uso da língua.

Considerações finais

O espaço do léxico, no ensino de português, inegavelmente tem sido relegado a segundo plano, seja pela falta do trabalho com a amplitude do fenômeno lexical, seja pela predominância, ainda, da tradição normativa. Com este trabalho, porém, buscamos apresentá-lo como elemento essencial na prática educativa que deve ser incorporado nas atividades de leitura, produção e análise linguística, de modo que favoreça o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis ao aluno da contemporaneidade.

Dito isso, focalizamos um aspecto específico dentro do componente lexical do português: a frequência lexical, observada, na maior parte das vezes, em atividades sobre repetição. Vista tradicionalmente como algo negativo e que deve ser descartado na higienização do texto, a repetição vocabular, aqui, é apontada como algo produtivo de ser abordado em sala, tendo em vista a potencialidade do seu domínio para as produções orais e escritas, além da facilitação no processo de leitura dos textos. Conforme Antunes (2012), muitas são as funcionalidades da frequência de palavras, por exemplo, na progressão temática, constituinte da textualidade.

Entendendo que esses princípios precisam ser analisados nas obras que chegam às escolas brasileiras, observamos a abordagem da frequência lexical especificamente em dois livros didáticos destinados ao Ensino Médio, com ênfase nas atividades de análise linguística. Após a leitura inicial das obras, delimitamos apenas 4 (quatro) exemplos que servem de representação do que os materiais abordam acerca da frequência lexical, de modo que pudéssemos nos debruçar de forma mais demorada em cada uma.

Dessa forma, nossas análises apontaram para a existência de um trabalho com a frequência lexical, sobretudo pelo fato de os livros incorporarem ideais mais contemporâneos das ciências da linguagem. Há que se considerar, contudo, que esse trabalho com a frequência lexical ainda é muito tímido e, por ser bastante pontual e não sistemático, dificulta o aprendizado do aluno das múltiplas formas de se abordar esse conteúdo. Notamos também que há atividades que deixam entrever esse trabalho, mas não o aprofundam nem levam o aluno a perceber a funcionalidade da repetição no texto selecionado. Entretanto, a existência desse tópico nos LDs já é algo relevante.

Referências

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BARROS, F. P. *et al.* **Estações língua portuguesa: rotas de atuação social**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **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. Acesso em: 8 out. 2022.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2020.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- FARACO, C. A. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [2015].
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.
- MELO, I. F.; SUASSUNA, L.; LIMA, W. C. O projeto didático: forma de articulação entre língua, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 283-300.
- 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.
- NEVES, J. H. **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 em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAIVA, A. M. *et al.* **Ser protagonista** - a voz das juventudes: língua portuguesa, ensino médio. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

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

SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SIMÕES, D. 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: Atena, 2021. p. 147-156.

Sobre os autores

Carlos Roberto Gonçalves da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7129-9730>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestre em Linguagem e Ensino e graduado em Letras-Língua Portuguesa pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP/UFCG) e professor da rede estadual de Pernambuco (SEDUC/PE).

Herbertt Neves

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>

Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (docente permanente). Professor colaborador do Mestrado Profissional em Rede (ProfLetras) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), ambos da UFPE.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em junho de 2024.