

Ensino de vocabulário e competência lexical

Beatriz Daruj Gil^a

Resumo

Discutem-se neste artigo, por meio de uma reflexão teórica seguida de uma proposta de ensino do léxico, aspectos semânticos, discursivos e gramaticais que compõem a competência lexical. Contrária a práticas de ensino tradicionais que se baseiam no princípio da equivalência lexical, esta discussão permite constatar que o conhecimento da palavra não está restrito ao aspecto semântico, mas se estende às relações paradigmáticas e sintagmáticas estabelecidas pela palavra em sua trajetória histórico-discursiva, às suas propriedades gramaticais, e às condições de produção, circulação e recepção dos textos em que está atualizada.

Palavras-chave: *Léxico; competência lexical; ensino de vocabulário.*

*Recebido em 12 de novembro de 2015
Aceito em 11 de janeiro de 2016*

^a Professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, biagil@usp.br

Introdução

A lexicologia é a área do conhecimento linguístico que estuda as unidades lexicais de uma língua de pontos de vista variados: aspectos fônicos, morfológicos, sintáticos, etimológicos e semânticos. Fora do âmbito linguístico destacam-se as relações que ela estabelece com a sociologia, psicologia e antropologia, em função de o léxico, seu objeto de estudo, ser um subsistema linguístico que reúne a experiência acumulada de uma sociedade, assim como suas práticas culturais.

No âmbito linguístico, a lexicologia tem uma conexão mais próxima com a semântica, por se concentrar no estudo do significado e suas relações com o significante, ao tratar de temas como monossêmia, polissemia, homonímia e parassinonímia, e com a morfologia, por abordar aspectos estruturais do léxico, como os processos de formação de palavras. A lexicologia, portanto, ocupa-se tanto dos significados lexicais quanto dos gramaticais.

Para explicar esses dois tipos de significação, Roca-Pons (1976, p15) refere-se a uma gradação entre categorias de palavras ou morfemas que se estende das mais estritamente gramaticais, que denomina de *conceitos relacionais*, como gênero, número, tempo e pessoa verbal; às consideradas lexicais, os *conceitos concretos*, que estariam no significado geral das palavras que nomeiam objetos, seres e ações e nos radicais e derivativos que as compõem.

O autor reconhece a dificuldade em separar os conceitos concretos dos relacionais, o que faz supor que muitos dos relacionais podem conter aspectos lexicais ou concretos a serem considerados na apreensão de sentido da unidade lexical no nível do sistema, e, principalmente, quando é analisada no universo do discurso.

O que se percebe entretanto é uma tradição antiga que trata o léxico como um domínio dissociado da gramática e desconsidera o valor desses conceitos relacionais no estudo da palavra. É uma visão que vem perdendo autoridade na tradição recente dos estudos linguísticos, visto que é o conhecimento das propriedades fonológicas, morfossintáticas e pragmáticas do léxico o que configura a competência lexical do usuário da língua.

Um estudo completo do léxico inclui regras fonológicas, de formação e de flexão das palavras, construções sintagmáticas tradicionais, relações paradigmáticas que o item lexical estabelece no nível da língua, formando campos semânticos, tanto na língua quanto na atualização discursiva, e as relações semântico-discursivas que estabelece no contexto linguístico e extralinguístico. Assim, é prudente que se relativize a distinção entre palavra gramatical e palavra lexical ao ensinar e analisar a unidade lexical:

As unidades lexicais, no seu todo, e em cada um dos seus termos constituintes, são portadoras de significação lexical e/ou de significação gramatical. A gramática de uma unidade lexical não é dissociada da sua significação léxico-gramatical, da estrutura conceptual que a suporta, e do universo referencial para que remete. (RIO-TORTO, 2015, p.2)

As práticas de ensino do léxico enfatizaram, ao longo da história do ensino de língua materna ou estrangeira, a relação unívoca entre significante e significado: isola-se a palavra de seu contexto, seja linguístico, textual ou discursivo, para atribuir a ela um sentido único. Às propriedades gramaticais da palavra destinou-se tradicionalmente papel estritamente formal, tendo sido ensinadas por meio de exercícios de classificação de categorias linguísticas ou de atividades em que a metalinguagem é considerada um fim em si mesmo.

São as práticas inovadoras, muitas das quais já fazem parte de uma tradição mais recente, responsáveis por mudanças que destacam uma competência lexical que também envolve aspectos gramaticais, além de também defenderem que o estabelecimento do sentido da unidade lexical depende do conhecimento das condições de produção, circulação e recepção do texto em que ela está atualizada. São essas as razões pelas quais a competência lexical deve ser entendida como competência léxico-gramatical e léxico-discursiva.

Este estudo apresenta uma discussão sobre tradições antigas e recentes de ensino de vocabulário, fundamentada em orientações de Nation (1990); Oxford e Scarcella (1994); Coady and Huckin (1997); Leffa (2000); e Scaramucci e Gattolin (2007), seguida de uma proposta de prática de ensino do léxico focalizada em aspectos semânticos, discursivos e gramaticais do léxico da crônica *Dois Entendidos*, de Fernando Sabino (1965).

1 Tradição no ensino do léxico e competência léxico-gramatical e léxico-discursiva

A prática tradicional de ensino de vocabulário em língua materna e em língua estrangeira está fundamentada no princípio da equivalência lexical, fruto da visão estruturalista de linguagem, mais comum entre os professores. O uso da sinonímia, no caso da língua materna, e a tradução literal, na língua estrangeira, são, provavelmente, as práticas mais emblemáticas dessa tradição.

Segundo Rodrigues (2007), o vocabulário não costuma ser preparado pelo professor por ser considerado como pormenor face à estrutura gramatical, vista como núcleo do conteúdo a ser ensinado. As palavras são explicadas com sinônimos, à medida que aparecem em textos, trechos de textos ou exercícios, e resta aos alunos a memorização de vocabulário feita às vésperas das provas.

Oxford e Scarcella (1994) chamam essas práticas de atividades descontextualizadas: aquelas que isolam a palavra de seu contexto significativo e comunicativo, e destacam, como exemplos, as listas, os flash-cards (no caso da língua estrangeira) e a consulta sistemática ao dicionário. São práticas que poderiam incrementar o léxico do aprendiz se as unidades lexicais das listas, por exemplo, pudessem ser organizadas em campos semânticos, o que tornaria a atividade parcialmente contextualizada.

Scaramucci (2007) conclui, em pesquisa realizada com estudantes universitários, aprendizes de língua inglesa, que a competência lexical é vaga, quantitativa e qualitativamente: os alunos conhecem poucas palavras e conhecem-nas superficialmente.

Não é diferente a competência lexical de estudantes do nível fundamental e médio, do ensino regular, considerando a ênfase que ainda se tem dado, nas aulas de língua portuguesa, ao ensino da metalinguagem como fim em si mesmo, à classificação gramatical (UCHÔA, 2009), e, na língua estrangeira, à gramática como forma de comunicação correta e à apresentação de palavras fora de contexto (RODRIGUES, 2007).

O conhecimento de uma unidade lexical envolve mais do que a apreensão do significado, como sugere a tradição mais antiga. Envolve o conhecimento da polissemia, das

convencionais relações sintagmáticas que a unidade lexical estabelece, assim como das informações fonológicas, morfológicas, sintáticas nela contidas e, no nível do discurso, da sua adequabilidade estilística (BASSO, 2007). Nation (1990) acrescenta o conhecimento da forma falada e escrita, das configurações e da colocabilidade (colocações habituais da unidade lexical), da sua frequência e do registro, do ponto de vista da variação. Leffa (2000) considera que o aprendiz da língua precisa ser levado a conhecer o que falante nativo da língua, em geral, sabe sobre uma unidade lexical: a probabilidade de ocorrência da unidade lexical; as unidades lexicais que podem e costumam acompanhar outras (colocabilidade); os principais compostos formados pela unidade lexical; as restrições de registro da unidade lexical; as derivações e flexões da unidade lexical; a classe gramatical a que pertence a unidade lexical; as relações paradigmáticas que a unidade lexical estabelece; os valores denotativos e conotativos da unidade lexical.

O que é necessário ser ensinado sobre uma palavra, considerando o que o aluno já conhece sobre ela, é o que Nation (1990) chama de *learning burden of a word*. Perguntas como *Qual é o significado da unidade lexical, com base em suas relações contextuais imediatas? A que classe gramatical pertence? A que campo semântico pertence? Quais as relações gramaticais convencionalmente estabelecidas por ela? Quais são as restrições de seu uso?* podem iniciar, entre alunos e professores, a investigação de uma desconhecida ou parcialmente conhecida unidade lexical, já que levam em conta aspectos da competência léxico-gramatical e léxico-discursiva.

Leffa (2000, p. 8) afirma que os estudos sobre ensino de vocabulário em língua materna e em língua estrangeira abordam aspectos externos, que consistem no input oferecido ao aluno (textos didáticos, por exemplo), e aspectos internos, que consistem nas estratégias do ensino e da aprendizagem. Destaca na área dos aspectos externos os estudos sobre frequência, que se dedicam fundamentalmente à seleção de palavras de alta frequência na língua, o que é também descrito por Nation (1997, p. 238), ao mencionar a longa tradição de pesquisas que procuram definir o melhor conjunto vocabulário a ser ensinado e aprendido, e estabelecem a frequência das palavras de uma língua, o que segundo autor, consiste em

material valioso para os estágios iniciais, por indicar que vocabulário deve ser privilegiado.

Leffa (2000) destaca a importância das pesquisas sobre frequência em função de demonstrarem palavras muito mais usadas do que outras, predominância de palavras de áreas de especialidade (quando se analisam palavras mais frequentes em um discurso específico) e de palavras raras nos dicionários, em oposição ao texto, onde predominam as mais frequentes; todos aspectos de relevante implicação para o ensino de línguas.

Além de o aluno ser exposto a um vocabulário significativo contextualizado, quando já adquiriu o básico, deve ainda conhecer outros aspectos fundamentais das unidades lexicais que são aprendidos com apoio da atividade de leitura: as relações paradigmáticas e sintagmáticas da unidade lexical, sua adequabilidade, o valor de seus derivativos do ponto de vista da morfologia, a alternância vocálica como fator de constituição de sentido, entre outros.

Entre as diferentes perspectivas de ensino do léxico, há aquelas que defendem que essa aprendizagem se dá de forma incidental, principalmente pela exposição do aluno à leitura, e outras que atestam a importância da interferência nesse processo de ensino por meio de práticas intencionais.

As práticas incidentais podem se aliar às intencionais, tendo o professor como mediador, que irá proporcionar experiências do estudante com a unidade lexical que incluem “diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase etc” (LEFFA, 2000, p. 18). São práticas combinadas de exploração dos contextos linguístico e extralinguístico da unidade lexical, por meio da sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, relação sintagmática, formação, aliadas à definição do enunciador, coenunciador, condições de produção, circulação e recepção do texto como tempo, local, suporte, por exemplo, que conduzem o aprendiz a um processamento mais completo da unidade lexical.

A preparação do vocabulário na prática docente é condição para a ampliação dessa competência. É um consenso, entre alguns estudos da área de ensino do léxico, a validade da repetição planejada de um item lexical, em diversos enunciados e contextos, para enfatizar o vocabulário alvo (GATTOLIN, 2007), a exposição múltipla às palavras ensinadas e suas

ligações com conhecimentos e experiências prévias dos alunos (SCARAMUCCI, 2007); a exposição a um mesmo item lexical em textos variados (BASSO, 2007); o encontro frequente com o item lexical, sugerindo que ele volte a aparecer em outros textos (NATION, 1990).

O reencontro com o item pode chamar a atenção do aluno para as convencionais relações gramaticais que ele estabelece com outros, para um uso mais raro, tanto nas relações sintagmáticas como nas paradigmáticas, para os diferentes valores semântico-discursivos que um de seus morfemas gramaticais possa adquirir. Sem deixar de mencionar as novas relações de interlocução estabelecidas em cada novo texto e que influenciam a constituição de sentido daquela unidade lexical.

O professor poderá selecionar o item lexical do texto e eleger, previamente, de que aspectos vai tratar a cada vez. Por exemplo, ao identificar mais de um sentido em uma unidade lexical, é preciso que escolha por qual deles vai começar e em seguida estabeleça as relações entre eles, considerando a função gramatical, os morfemas que a constituem e contribuem para o sentido, os campos semânticos a que podem pertencer, a frequência e outros aspectos da palavra que julgar pertinentes. Poderá também escolher: a pronúncia de uma unidade lexical (no caso de língua estrangeira), e fazer com que cada aluno a repita; os derivativos, e mostrar como prefixos e sufixos assumem sentidos variados em função das condições de enunciação; as relações sintagmáticas da palavra, e antecipar um conjunto de possíveis ocorrências da palavra, em outros textos, com distintas companhias; os contextos, e selecionar um conjunto deles e comparar os sentidos da palavra adquiridos em cada um deles. Em cada reencontro com o item lexical, no mesmo texto ou em um novo, poderá retomar os aspectos já tratados e iniciar um novo.

2 A competência lexical em uma prática de leitura

Nesta seção, apresentam-se quatro aspectos da competência lexical, exemplificados na leitura da crônica *Dois entendidos*, de Fernando Sabino (1965), e que podem ser explorados em qualquer atividade de leitura que tenha como objetivo o ensino de vocabulário. São eles: campos semânticos, colocabilidade, restrições de uso e propriedades gramaticais.

1 **Dois entendidos**

2 Fernando Sabino

3

4 Dizem que tem uma memória extraordinária e sabe tudo sobre futebol. Suas
5 lembranças desafiam contestação.

6 Um dia, porém, viu-se numa reunião em que se achava outro com igual prestígio.

7 E os dois acabaram se defrontando:

8 – Você se lembra da primeira Copa Roca disputada no Brasil? - perguntou-lhe o
9 outro.

10 – Se me lembro.

11 E disse o dia, o mês e o ano.

12 – Fazia um calor danado.

13 – Isso mesmo: um calor danado. Lembra-se da formação do time brasileiro?

14 – Quem é que não se lembra?

15 Cantou para o outro o time todo. O outro ia confirmando com a cabeça. Fez
16 apenas uma ressalva quanto ao extrema-esquerda.

17 – Eu sei: mas estou falando o time titular. Agora vou lhe dizer os reservas.

18 Declamou a lista dos reservas, e sugeriu, por sua vez:

19 – Você naturalmente se lembra da formação do time argentino.

20 O outro embatucou: o time argentino? Não, isso ninguém era capaz de dizer.

21 – Pois então tome lá.

22 E recitou o time argentino. O outro, meio ressabiado, procurou recuperar o terreno
23 perdido:

24 – Para nomes não sou muito bom. Mas me lembro que o goleiro argentino
25 segurou um pênalti. - Um pênalti mal cobrado, foi por isso: faltavam sete minutos
26 para acabar o jogo.

27 O outro, como que ocasionalmente, disse quem cobrara o pênalti, fazendo nova
28 investida:

29 – E lhe digo mais: o juiz apitou quinze "fouls" contra nós no primeiro tempo,
30 dezessete contra eles. No segundo tempo...

31 – Está aí; isso eu não sou capaz de garantir. Tudo mais sobre o jogo eu lhe digo.

32 Aliás, sobre esse jogo, ou qualquer outro que você quiser, de 1929 para cá. Mas
33 essa história de número de "fouls". Como é que você sabe disso com tanta
34 certeza?

35 – Sei – tornou o outro, triunfante – porque fui o juiz da partida.

36 Com essa ele não contava. O juiz da partida.

37 – Como é mesmo o seu nome?

- 38 Ficou a rolar na língua o nome do outro.
39 – Você tinha algum apelido?
40 O outro deu uma gargalhada:
41 – Juiz, com apelido? Naquele tempo eu já me fazia respeitar.
42 – Sei, sei – e ele sacudiu a cabeça, pensativo.
43 – Engraçado, me lembro perfeitamente do juiz, não se parecia com você.
44 Chamava-se... Espera aí: se não me falha a memória...
45 – Ela costuma falhar, meu velho.
46 Ao redor a expectativa dos circunstantes crescia, ante o duelo dos dois entendidos.
47 –...o juiz era grande, pesadão, anulou um gol nosso, houve um começo de
48 sururu...
49 – Emagreci muito desde então. E anulei o gol porque já tinha apitado quando ele
50 chutou. Houve realmente um ligeiro incidente, mas fiz valer minha autoridade e o
51 jogo prosseguiu.
52 – Você já tinha apitado...
53 – Já tinha apitado.
54 Os dois se olharam em silêncio.
55 – Quer dizer que quem apitou aquele jogo foi você - recomeçou ele, intrigado.
56 – Fui eu. E lhe digo mais: quando Fausto fez aquele gol de fora da área...
57 – Já na prorrogação.
58 – Na prorrogação: quiseram protestar dizendo que ele estava impedido...
59 – Não estava impedido.
60 – Eu sei que não estava. Tanto assim que não anulei. Mesmo porque, a regra naquele
61 tempo era diferente.
62 – Nem naquele tempo, nem hoje, nem nunca aquilo seria impedimento. Se o juiz
63 me anula aquele gol...
64 –...teria que anular também o primeiro gol dos argentinos...
65 –...que foi feito exatamente nas mesmas condições.
66 Calaram-se um instante, medindo forças. Mas o outro teve a infelicidade de
67 acrescentar:
68 – Mesmo que o bandeirinha tivesse assinalado...
69 Ele saltou de súbito, brandindo o dedo no ar:
70 – Já sei! Isso mesmo! Você não foi juiz coisa nenhuma! Você era o bandeirinha!
71 Me lembro muito bem de você: era mais gordo mesmo, todo agitadinho, corria se
72 requebrando... Tinha o apelido de Zuzú.
73 O outro não teve forças para negar e se rendeu à memória do adversário. Mesmo
74 porque, encafifado, fazia uma cara de Zuzú

2.1 Campos semânticos

O campo semântico, também chamado de campo lexical ou léxico-semântico, é um paradigma formado por lexemas que dividem uma zona de significação comum e se apresentam em oposição uns com os outros (COSERIU, 1977). Pode também ser definido como paradigma formado por um contínuo de conteúdo lexical, repartido em lexemas que se opõem entre si pelos semas (VILELA, 1994).

Quando aprendemos uma palavra, aprendemos que ela integra uma paradigma formado por outras palavras que podem se atualizar em contextos iguais ou semelhantes. Organizar um campo semântico em uma prática de ensino de léxico é estabelecer as relações paradigmáticas que as palavras costumam estabelecer e assim obter uma visão mais ordenada das escolhas lexicais de um texto que refletem determinados recortes culturais da língua ou mesmo dos enunciadores. É também uma forma de confirmar as intenções dos interlocutores que sempre estarão marcadas na escolha dos lexemas do campo.

Com o estabelecimento do campo semântico, verifica-se a inserção do vocabulário da língua em uma estrutura, o que faz com que ele seja fundamental para um estudo sistemático do vocabulário.

Na leitura de *Dois entendidos*, estabelecemos três campos que mais se destacam:

	Disputa		Futebol		Memória
1 ¹	Desafiam	1	Futebol	1	Lembro
2	Se defrontando	2	Copa Roca	2	Se me lembro
3	Recuperar o terreno perdido	3	Disputada	3	Quem é que não se lembra?
4	Fazendo nova investida	4	Formação do time brasileiro	4	Ficou a rolar na língua o nome do outro.
5	Fiz valer minha autoridade	5	Time	5	Me lembro perfeitamente
6	Duelo dos dois entendidos	6	Extrema esquerda	6	Se não me falha a memória

¹ As lexias estão numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto.

7	Se olharam em silêncio	7	Time titular	7	Me lembro muito bem
8	Calaram-se um instante medindo forças	8	Reservas	8	Se rendeu à memória
9	Saltou de súbito	9	Formação do time argentino		
10	Brandindo o dedo no ar	10	Time argentino		
11	Não teve forças para negar	11	Goleiro		
12	Se rendeu à memória do adversário	12	Segurou um pênalti		
		13	Pênalti mal cobrado		
		14	Jogo		
		15	Cobrar o pênalti		
		16	Juiz		
		17	Apitou		
		18	Fouls		
		19	Primeiro tempo		
		20	Segundo tempo		
		21	Juiz da partida		
		22	Gol		
		23	Tinha apitado		
		24	Chutou		
		25	Fora da área		
		26	Prorrogação		
		27	Impedido		
		28	Regra		
		29	Se o juiz me anula		
		30	Bandeirinha		

O primeiro aspecto a ser destacado nos campos semânticos é sua função de estabelecer a coerência léxico-semântica. São as lexias da memória, do futebol e da disputa, dispostas desde o início ao fim do texto, que constroem o tema: a **disputa**, entre dois entendidos de **futebol**, pela melhor **memória** a respeito da Copa Roca². O campo semântico colabora com a construção da macroestrutura semântica do texto, comumente chamada de tema. Ele reúne palavras que ocorrem em contextos similares e que estabelecem relações paradigmáticas entre si.

O campo semântico Futebol reúne lexias que compõem as faces de uma partida de futebol. Ao analisar essas lexias, vê-se que quase todos aspectos de uma partida de futebol estão contemplados. Primeiramente, apresenta-se o esporte pela lexia “futebol” (1)³, seguida do nome do campeonato de futebol específico a que se faz referência no texto, a “Copa Roca” (2). Seguem os times que disputam essa Copa, por meio das lexias “formação do time brasileiro” (4) e “formação do time argentino” (9). Além de se referirem à nacionalidade dos times, as lexias 4 e 9 indicam a organização do time por meio da lexia “formação”, cujos integrantes aparecem exemplificados em “extrema esquerda” (6), “reservas” (8) e “goleiro” (11). A partir daí, por meio do campo semântico, retratam-se jogadas e práticas comuns ao jogo de futebol: “segurou um pênalti” (12), “pênalti mal cobrado” (13), “cobrara o pênalti” (15), “apitou” (17); apresentam-se membros da arbitragem em “juiz” (16), “juiz da partida” (21) e “bandeirinha” (30); explora-se a organização do tempo do jogo por meio das lexias “primeiro tempo” (19), “segundo tempo” (20) e “prorrogação” (26); mencionam-se as regras em “fouls” (faltas) (18), “fora da área” (25), “impedido” (27) e “regra” (28); além de se apresentar o grande objetivo de uma partida de futebol, o “gol” (22).

O segundo aspecto a ser explorado é o conjunto de traços semânticos presente nas palavras de cada campo. Apesar de todas as lexias do campo Memória, por exemplo, referirem-se à lembrança ou à tentativa de se lembrar de algo, elas têm diferenças semânticas e discursivas entre elas que contribuem para que se criem os efeitos de sentido. Isso pode ser visto no advérbio “perfeitamente” da lexia “Me lembro perfeitamente” (5), e na locução adverbial “muito bem” da lexia “Me lembro muito bem” (7). Vejamos o contexto em que aparece cada uma delas:

² Copa Roca foi um campeonato de futebol disputado entre as seleções argentina e brasileira, entre 1913 e 1976.

³ Cada lexia mencionada será seguida por um número que indica a posição que ocupa no campo.

“Engraçado, *me lembro perfeitamente* do juiz, não se parecia com você. Chamava-se... Espera aí: se não me falha a memória...”

“Já sei! Isso mesmo! Você não foi o juiz coisa nenhuma! Você era o bandeirinha! *Me lembro muito bem* de você: era mais gordo mesmo, todo agitadinho, corria se requebrando ... Tinha o apelido de Zuzú.”

Em “*me lembro perfeitamente*” (5), o enunciador procura uma informação na memória, o que é bem justificado pela primeira lexia do enunciado: “Engraçado”. Já em “*me lembro muito bem*” (7), em um momento apoteótico, o enunciador lembra daquilo que tentava resgatar na memória durante todo o diálogo entre os “dois entendidos”, estabelecido ao longo da enunciação. Como os dois contextos reproduzem a fala dos enunciadores, o uso de “*perfeitamente*”, palavra mais longa, figura no momento mais lento do discurso do enunciador, aquele em que se está tentando lembrar, enquanto que “*muito bem*”, palavra cuja emissão sonora é mais rápida, encaixa-se no momento em que finalmente o enunciador se lembra do que queria lembrar. É inclusive o momento posterior àquele em que se anuncia que “Ele saltou de súbito”, o que realça o ritmo mais acelerado desta parte da enunciação.

A escolha alternada das lexias “*perfeitamente*” e “*muito bem*” demonstra que os efeitos de sentido de lexias do mesmo campo são definidos em função do contexto de enunciação: a intenção dos enunciadores é que definem, neste caso, qual lexia escolher: “*perfeitamente*” associada à tentativa de lembrança; “*muito bem*” relativa à lembrança definitiva.

Em “*se olharam em silêncio*” (7) e “*calaram-se um instante medindo forças*” (8), ambas lexias do campo semântico da Disputa, temos outro caso de variação dos efeitos de sentido em lexias do mesmo campo. No primeiro caso, os entendidos, já no meio da disputa calorosa, enfrentam-se pelo olhar silencioso. O olhar sem palavras contribui para o sentido da disputa tensa que já se constituía entre ambos. Mas é com as escolhas do segundo caso que a disputa revela-se mais acirrada, já que os entendidos se calam medindo forças. A escolha por *calar* e por *medir forças* focaliza o clima bélico constituído entre os dois, enquanto que *olhar* e *silêncio* apenas sugerem esse clima.

O professor poderá explorar os traços semânticos das lexias de um mesmo campo e verificar com os alunos possíveis contextos de uso em que elas podem se atualizar. Por meio desse exercício de ampliação vocabular, ensina-se que conhecer uma palavra é também conhecer situações de enunciação de que elas podem ou não fazer parte.

2.2 Colocabilidade

A colocabilidade é a possibilidade de as palavras estabelecerem relações sintagmáticas com outras palavras. Refere-se às unidades lexicais que frequentemente aparecem em companhia de outras, em geral em uma ordem específica. Essas relações podem ser exemplificadas pelo professor a partir de ocorrências no texto, como se pode ver a seguir.

Ao utilizar a lexia “Se me lembro” (linha 10⁴), do campo semântico da Memória, um dos enunciadores revela a certeza que tem da lembrança da primeira Copa Roca disputada no Brasil, retomada em outros sintagmas do texto, ora com o mesmo sentido, ora com alguma variação: “Quem é que não se lembra” (linha 14), “Me lembro perfeitamente” (linha 43) e “Me lembro muito bem” (linha 71). Além de ensinar essas variações para a expressão da obviedade da lembrança, o professor poderá chamar atenção para a ordem em que as palavras sempre se atualizam: usa-se “Se me lembro” e não “Se lembro-me”, caso em que também poderá tratar da colocação pronominal do português do Brasil e comparar a posição do pronome objeto *me* em “Se me lembro” e “Me lembro perfeitamente”, além de enfatizar que a expressão “Se me lembro” está cristalizada com as palavras nessa ordem específica.

É possível mostrar outras ocorrências do verbo lembrar, associado a outras palavras, que produzem o mesmo efeito de sentido de certeza da lembrança e que não estão no texto estudado: *Como não me lembraria? Como não lembrar?* E também outras com o verbo esquecer, mas com efeito de sentido semelhante: *Impossível esquecer.*

As relações sintagmáticas de “pênalti”, do campo semântico Futebol, também podem ser objeto da atividade de ampliação lexical. O texto apresenta “segurou um pênalti” (linha 25), “um pênalti mal cobrado” (linha 25) e “cobrara um

⁴ A partir daqui, passa-se a indicar a linha em que cada lexia analisada aparece no texto e não mais sua posição no campo semântico.

pênalti” (linha 27), e professor e alunos poderão acrescentar outras palavras que costumemente acompanham “pênalti”, formando um sintagma:

Relações sintagmáticas estabelecidas por “pênalti”, do ponto de vista do ato do jogador

Bater o pênalti, cobrar o pênalti, chutar o pênalti, marcar o pênalti, converter o pênalti, perder o pênalti, desperdiçar o pênalti

Relações sintagmáticas estabelecidas por “pênalti”, do ponto de vista do ato do goleiro

Pegar o pênalti, defender o pênalti, barrar o pênalti, espalmar o pênalti, rebater o pênalti, perder o pênalti

2.3 Restrição de uso

As restrição de uso é a limitação imposta por determinada situação de enunciação ao uso de uma palavra. São as variantes diacrônicas, geográficas, sociais e estilísticas, além do gênero discursivo a que pertence determinado texto, que governam o uso das palavras. Conhecer a palavra é saber escolher qual utilizar, o que depende do conhecimento que se tem da situação de enunciação, e o que significa, por exemplo, conhecer os interlocutores envolvidos, as intenções de ambos, que também podem ser entendidas como o modelo cognitivo que cada enunciador tem daquela situação de enunciação específica, e o contexto histórico e geográfico da enunciação.

As restrições de uso da palavra podem ser tratadas na atividade de leitura com ênfase na variação lexical, como se pode ver em alguns exemplos de Dois entendidos:

Pode-se contextualizar historicamente o vocativo “meu velho” (linha 45), analisar seu uso em 1965, data de publicação de Dois entendidos, e verificar se atualmente é usado. Caso seja, observa-se se permanece com o mesmo sentido, se é usado nas mesmas situações de enunciação, por qual faixa etária era e é mais utilizado, em que situações de comunicação é possível usá-lo, em quais não é possível. Depois dessa análise, pode-se ampliar o léxico dos vocativos em português que sirvam para contextos semelhantes, mantendo-se a atenção voltada para a análise dos efeitos de sentido de cada um, e para que situação de comunicação servem, sem deixar que se apresente apenas

uma lista de formas de chamar ou nomear. Como se pode ver nos exemplos listados abaixo, há um conjunto de vocábulos gírios que apresentam uma restrição de uso maior, à qual o professor deve estar atento na prática de ensino do léxico.

Seguem vocativos correspondentes a “meu velho” e que podem ser utilizados em iguais ou diferentes contextos: amigo/ amigão, meu brother/ brother, campeão, meu chapa/ chapa, meu camarada/camarada, cara, grande, parceiro/parça, meu querido/querido, sangue bom/sangue.

A maioria dessas formas de vocativo são próprias do discurso masculino em situação enunciativa de informalidade. Elas podem ser contrapostas à forma *senhor*, cujo uso predomina em situações de comunicação em que se pretende estabelecer mais distanciamento entre os interlocutores ou apenas marcar o respeito entre os membros da conversação.

Outro caso a ser destacado é a ocorrência das lexias discursivas “houve um começo de sururu” (linha 47 e 48) e “houve realmente um ligeiro incidente” (linha 50). Ambas remetem a uma discussão que teria havido no jogo após a anulação de um gol do Brasil. É possível analisar como as diferentes escolhas lexicais para se referir ao mesmo fato revelam dois pontos de vista: o do torcedor que, por defender seu time e descontente com a anulação do gol, refere-se à briga como “sururu”, vocábulo gírio, informal, que significa briga, confusão; o do bandeirinha do jogo, corresponsável pelo gol anulado, que vê a briga como “ligeiro incidente”, minimizando os efeitos do acontecimento por meio da escolha de um vocábulo neutro, como “incidente”, modificado pelo adjetivo “ligeiro”, que serve para diminuir o valor da briga.

Há outras possibilidades do léxico gírio para a expressão da briga, além do “sururu”, e que tem uso mais corrente na atualidade, como *barraco* e *furdunço*, que podem ser destacadas por meio das suas relações sintagmáticas mais comuns: *rolou um barraco* ou *rolou um furdunço*.

2.4 Propriedades gramaticais

As propriedades gramaticais de uma palavra consistem nos aspectos fonológicos e morfológicos do léxico, assim como os morfossintáticos das categorias gramaticais e

morfofossintáticos da unidade lexical no período gramatical, que constituem junto aos traços semânticos, os efeitos de sentido.

Seu conhecimento contribui para a construção da competência lexical, como se pode ver, nos dois seguintes exemplos de formação de palavras

“Pesadão” (linha 47) é um adjetivo que modifica “juiz” (linha 47), em uma sequência de duas caracterizações e um ato do juiz: “... o juiz era grande, pesadão, anulou um gol nosso...”. O efeito de sentido de pesadão não se restringe ao sentido de aumento e grandeza que o sufixo “ão” costuma designar. No contexto linguístico-discursivo em que aparece, o sufixo agregado à raiz, que resulta em “pesadão”, sugere um juiz lento, vagaroso e lerdo. Em outros contextos, “pesadão” pode significar também “enfadonho”, como no caso de “assisti a um filme pesadão”.

O sufixo “inha” de “bandeirinha” (linha 68), diferentemente do “ão”, de “pesadão”, descrito acima, é desmotivado. Não é transparente no uso de “bandeirinha”, no contexto estudado, nenhuma das ideias que os produtivos sufixos “inho/inha” costumam designar, como diminuição, afeto, intensidade, duração. Provavelmente, a lexia “bandeirinha”, do campo semântico do Futebol, que designa um componente do trio de arbitragem de uma partida, esteve associada à pequena bandeira utilizada pelo bandeirinha em sua atuação no campo, o que deve ter motivado a escolha do nome do profissional, que já não guarda mais relação com as ideias que o sufixo “inha” encerra.

Os dois exemplos ilustram reflexões que o professor poderá fazer junto a seus alunos sobre sentidos estabelecidos na relação entre estrutura gramatical da palavra e sua atualização. A partir da análise da formação de uma palavra que apareça em um texto estudado, pode-se oferecer aos alunos outros contextos de uso da palavra ou do morfema, como no caso do sufixo “inho”, de grande vitalidade no português brasileiro.

3 Considerações finais

As reflexões aqui oferecidas demonstraram que o ensino do léxico foi tradicionalmente concentrado em práticas de isolamento da palavra, em que preponderou o princípio da equivalência lexical. Uma tradição mais recente tem divulgado

o tratamento contextualizado do léxico que considera todos os seus aspectos, a saber: léxico-gramatical (estudo dos afixos, das desinências verbais e nominais, por exemplo); léxico-semântico (estudo do significado dicionarizado, dos efeitos de sentido e das relações paradigmáticas estabelecidas pelas palavras, por exemplo); léxico-discursivo (estudo das relações sintagmáticas estabelecidas frequentemente pelas unidades lexicais em contextos variados, restrições de uso impostas pelo contexto de enunciação, por exemplo).

É preciso que o professor abandone práticas repetitivas de ensino do léxico em que se associa a palavra desconhecida a uma supostamente conhecida pelos alunos. Também é preciso deixar de lado a costumeira crença do professor ou do autor do livro didático de que sabe escolher as palavras desconhecidas pelo aluno, o que os faz predeterminar a palavra que será ou não estudada.

O conhecimento de uma palavra não se restringe ao saber um de seus sentidos, o que supostamente permitiria ao aluno prosseguir a leitura de um texto. A competência lexical, como tentamos aqui ilustrar, constitui-se nas relações que o aprendiz estabelece entre a palavra nova e seus conhecimentos prévios. Constitui-se também em um saber mais robusto sobre a palavra: conhecer as frequentes companhias da palavra estudada no nível da língua e do discurso, conhecer os contextos em que a palavra mais frequentemente aparece e saber escolher contextos mais apropriados para seu uso, conhecer propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer.

4 REFERÊNCIAS

BASSO, J. P. Níveis de conhecimento lexical resultantes da aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura extensiva. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B.. *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COADY, J; HUCKIN, T.. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COSERIU, E.. *Princípios de semântica estrutural*. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

GATTOLIN, S. R. B.. Motivação e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira no ensino fundamental da escola pública. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B.. *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: ____ (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2000.

NATION, P. I. S.. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

____. *Teaching vocabulary*. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas (orgs.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

____. *Teaching vocabulary*. *The Asian EFL Journal*, v. 7, nº 3, p.47-54, setembro 2005. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf. Acesso em 28/10/2015.

OXFORD, R. L.; SCARCELLA, R. C.. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, v. 22, nº 2, p.231-243, maio 1994. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X94900590>. Acesso em 28/10/2015.

RIO-TORTO, G.. O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. Disponível em: http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/textos_pdf/o_lexico.pdf. Acesso em 28/10/2015.

ROCA-PONS, J.. *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide, 1976.

RODRIGUES, D. F.. Visões sobre ensino-aprendizagem de vocabulário em aulas em LE. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SABINO, F.. Dois entendidos. In: *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965. Disponível em: http://www.releituras.com/fsabino_doisentendidos.asp Acesso em 20/09/2015.

SCARAMUCCI, M. V. R.. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____; GATTOLIN, S. R. B.. *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

UCHÔA, C. E. F.. Tradição e inovação no ensino de língua e de literatura. *Confluência*. v.1, p.43-58, 2009. Disponível em: www.llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/52.pdf. Acesso em 28/10/2015.

VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.

Abstract

Teaching vocabulary and lexical competence

It is discussed in this article, by means of a theoretical reflection followed by a proposal of teaching the lexicon, semantics, discursive and gramatical aspects that comprise the lexical competence.

Contrary to the traditional educational practices that are based on the principle of lexical equivalence, this discussion shows that the knowledge of the word is not restricted to the semantic aspect, but extends to the paradigmatic and syntagmatic relations established by the word in its trajectory historical-discursive, to their grammatical properties, and to the conditions of production, movement and reception of the texts in which is updated.

Keywords: *Lexicon; lexical competence; vocabulary teaching.*