

LÉXICO E ENSINO

ODAIR LUIZ NADIN
ANISE DE ABREU GONÇALVES D'ORANGE FERREIRA
CRISTINA MARTINS FARGETTI
(ORG.)

LÉXICO E ENSINO

1ª edição

Araraquara
LETRARIA
2015

LÉXICO E ENSINO

PROJETO EDITORIAL

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

ORGANIZAÇÃO

Odair Luiz Nadin / Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira /
Cristina Martins Fargetti

AUTORES

Adalberto Vitor Raiol Pinheiro / Aline Camila Lenharo / Amarildo Lemes de Souza / Ana Paula Jardim Seixas / Cássia Regina Coutinho Sossolote / Denise Maria Margonari / Elza Contiero / Ghisene Santos Alecrim Gonçalves / Leonardo Arctico Santana / Luís Carlos Viana Júnior / Mailce Borges Mota / Márcia Suany Dias Cavalcante / Marco Luiz Mendes de Oliveira / Marina Rosa Severian / Michele Fernanda Romão Datore / Monique Cintra / Nildicéia Aparecida Rocha / Renata Maria Odorissio / Rosangela Sanches Da Silveira Gileno / Thais Holanda de Abreu / Yuri Wenceslau Fioravante

CONSELHO EDITORIAL

Aderlande Pereira Ferraz / Américo Venâncio Lopes Machado Filho / Ana Cristina Biondo Salomão / Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld / Maria Cristina Parreira da Silva / Maria Helena de Paula / Rosimar de Fátima Schinelo

NADIN, Odair Luiz; FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange; FARGETTI, Cristina Martins

ISBN: 978-85-69395-03-4

Léxico e ensino / Odair Luiz Nadin et al. (Org.) – Araraquara: Letraria, 2015.

144p. 1024 x 768 px.

1. Léxico. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Ensino de língua estrangeira.

LÉXICO E ENSINO

Odair Luiz Nadin
Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
Cristina Martins Fargetti
(Org.)

letraria 

SUMÁRIO

<i>PREFÁCIO</i> Odair Luiz Nadin	7
<i>LÉXICO E LIVROS DIDÁTICOS</i>	
O VOCABULÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE Rosângela Sanches da Silveira Gileno, Yuri Wenceslau Fioravante	15
PALAVRA POR PALAVRA: O ESTUDO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA Márcia Suany Dias Cavalcante	23
A INTERFACE LÉXICO E DISCURSO: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENSINO LEXICAL REFLEXIVO Elza Contiero	33
<i>LÉXICO E PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS</i>	
DINÂMICAS DE TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO Denise Maria Margonari, Adalberto Vitor Raiol Pinheiro, Ana Paula Jardim Seixas, Luís Carlos Viana Junior	43
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PLE Leonardo Arctico, Marina Rosa Severian, Monique Cintra, Nildiceia Aparecida Rocha	53
USO DO DICIONÁRIO <i>TRECCANI</i> NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ITALIANA: REFLEXÕES E PROPOSTA DIDÁTICA Michele Fernanda Romão Datore	65
GLOSSÁRIO DIDÁTICO DE IDIOMATISMOS NO ESPANHOL PARA APRENDIZES BRASILEIROS DE ELE Marco Luiz Mendes de Oliveira	75
<i>LÉXICO E GRAMÁTICA</i>	
A RELAÇÃO LÉXICO E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS Cássia Regina Coutinho Sossolote	85
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UM ESTUDO HISTÓRICO-COMPARATIVO DOS ADVÉRBIOS EM –MENTE NO PORTUGUÊS ARCAICO E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO Thais Holanda de Abreu	93

LÉXICO, ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

**LÉXICO MENTAL NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Ghisene Santos Alecrim Gonçalves

105

**CAPACIDADE DE MEMÓRIA DE TRABALHO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS**

Amarildo Lemes de Souza, Mailce Borges Mota

111

LÉXICO E TECNOLOGIA

**PREDICADOS APROPRIADOS E LINGUÍSTICA DE CORPUS: “PENEIRANDO”
EQUIVALENTES DO FRANCÊS PARA O PORTUGUÊS**

Renata Maria Odorissio

121

**O APRENDIZADO DE LÉXICO VERBAL ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS
COMPUTACIONAIS**

Aline Camila Lenharo

131

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

141

PREFÁCIO

Odair Luiz NADIN

O presente livro – intitulado **Léxico e Ensino** – faz parte de um conjunto de publicações que reúne pesquisas apresentadas no **I CINELI - Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas Interfaces**. O I CINELI nasceu, basicamente, de dois anseios: (i) o de criar uma oportunidade para o encontro de pesquisadores, professores e demais interessados na temática do léxico e; (ii) o de dar continuidade à respeitada tradição dos estudos do léxico na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Araraquara. Para isso, reuniram-se esforços que contaram com o apoio da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR/UNESP), do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAR/UNESP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O referido congresso, realizado em 2014, reuniu pesquisadores brasileiros e estrangeiros em torno do léxico. O léxico, aspecto linguístico vivo e dinâmico, permite que cada um se aproxime dele e o examine a partir das mais variadas perspectivas. Essas perspectivas foram sintetizadas no título do próprio congresso por meio da palavra “interfaces”. De léxico e suas interfaces, portanto, tratou o I CINELI cujo resultado foi um leque de possibilidades de **olhares** para esse tão intenso e fascinante objeto de pesquisa que se concretiza em uma série de publicações da qual o presente livro faz parte. Neste livro, o **olhar** volta-se, de forma mais ampla, para o ensino.

Cada autor observa, descreve, analisa e/ou desenvolve propostas didáticas a partir do léxico: centro de todas as discussões. O fato de ser o léxico esse aspecto vivo e dinâmico das línguas possui uma vantagem e um inconveniente (ou várias vantagens e vários inconvenientes). Com relação às vantagens, graças à característica de dinamicidade que lhe é própria, pudemos reunir pesquisadores experientes e pesquisadores em formação, professores e alunos das mais variadas linhas epistemológicas, **crenças** e vivências... Com relação aos inconvenientes, podemos entender que nem sempre é possível dar total uniformidade a uma coletânea haja vista o leque de possibilidades supramencionado.

Nesse escopo, organizamos a presente obra em cinco partes: (i) Léxico e Livros Didáticos; (ii) Léxico e Propostas de Atividades Didáticas; (iii) Léxico e Gramática; (iv) Léxico, Alfabetização e Aquisição de Vocabulário e (v) Léxico e Tecnologia nas quais reunimos alguns dos resultados do I CINELI.

Léxico e Livros Didáticos

Partimos de textos que tratam da interface léxico e livros didáticos, **viajamos** pela relação do léxico com a metodologia de ensino por meio de análises e propostas didáticas. Seguimos (não só **começamos**) **com o pé direito** nos idiomatismos de espanhol e do português como línguas estrangeiras. Discutimos o léxico na gramática, a gramática do hoje ou na **–mente** do outrora; **brincamos** no processo de aquisição de vocabulário por crianças e da alfabetização, **infiltramo-nos** na tecnologia e “peneiramos”, ou “peneiramo-nos”, em computadores, redes, *corpora* e dicionários eletrônicos.

Essa **viagem** que, embora nem sempre tenha como destino a sala de aula, de certa forma não perde o **olhar** para o ensino. Começamos, portanto, o percurso, com as reflexões acerca do léxico na interface com o livro didático. No primeiro texto, Gileno e Fioravante, apresentam “O vocabulário no Livro Didático de PLE: uma proposta de análise”. Neste texto, os autores analisam “um livro didático (LD) utilizado em um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), oferecido na modalidade de curso de extensão em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, tendo como foco o modo como é abordado o insumo lexical no conteúdo programático do Livro didático [...]”. Dentre as conclusões dos autores, destaca-se o fato de terem observado que “os exercícios lexicais, entendidos como atividades realizadas em sala de aula ou fora dela, [...] que o LD em questão privilegia exercícios com foco na forma e nas estruturas linguísticas.”

Na sequência, no texto “Palavra por Palavra: o estudo do léxico no livro didático de Língua Portuguesa” de autoria de Cavalcante observa-se que “A recolha e análise dos dados coletados pretendem ser, antes de qualquer coisa, o início para reflexões sobre o ensino do léxico e o sujeito da aprendizagem numa perspectiva sociodiscursiva da língua”. A autora entende, em seu texto, palavra “como unidade léxica constituinte de um contexto sociodiscursivo, portanto deve ser analisada amplamente a partir dos critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, sendo que o foco de observação tem por fim último a construção de sentidos no discurso”, e discorre sobre a relação dessas diferentes áreas com o léxico.

Encerrando a primeira parte, tem-se o texto “A interface léxico e discurso: considerações para um ensino lexical reflexivo” de autoria de Contiero. A autora desenvolve uma sucinta discussão, a partir de sua experiência enquanto docente no Ensino Médio, sobre o “pouco espaço destinado à neologia, sobretudo, a neologia de empréstimos” nos livros didáticos destinados a essa fase da educação básica. A autora traça um breve panorama sobre o percurso do livro didático de língua portuguesa no Brasil, bem como sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e ressalta que a “avaliação sistemática e contínua do livro didático se desenvolve no momento em que o MEC passa a subordinar a compra dos livros didáticos inscritos no PNLD a uma aprovação efetuada por avaliação pedagógica das obras nele inscritas”, a partir de critérios que, segundo a autora, são “bastante rigorosos e detalhados”.

Léxico e Propostas de Atividades Didáticas

A segunda parte – **Léxico e Propostas de Atividades Didáticas** – reúne quatro textos. Em “Dinâmicas de Teatro no ensino-aprendizagem do léxico”, Margonari, Pinheiro, Seixas e Viana Júnior defendem que “os jogos teatrais podem contribuir para uma escola alegre, [...], fazendo com que a busca da felicidade esteja sempre presente no trabalho dos professores e desses alunos-atores, que ensaiam no palco exercícios de vida, de cidadania, pautados pela procura e respeito ao outro e no melhor e mais profundo dos encontros, cada um, consigo mesmo”. O uso do teatro nas aulas de línguas estrangeiras pode, ainda segundo os autores, “trazer algumas vantagens para o revigoramento da abordagem comunicativa, a qual traz consigo a ideia de que aprender outra língua não se restringe ao domínio de estruturas gramaticais”.

O texto “Expressões Idiomáticas no Ensino de PLE” aborda a questão das expressões idiomáticas. Nele, Rocha, Arctico, Severian e Cintra apresentam e discutem resultados de um curso de Português como Língua Estrangeira. Segundo os autores, as dificuldades apresentadas pelos alunos “referentes ao léxico, mais especificamente acerca de EIs (Expressões Idiomáticas), não eram de caráter estritamente linguístico”. Isto é, constatam que “as dúvidas suscitadas por eles não demonstravam uma defasagem de conhecimento dos aspectos linguísticos, tal como a compreensão do sentido denotativo, mas sim a ausência da contextualização cultural e social referentes à língua-alvo comprometia a apreensão do sentido conotativo dessas expressões e, conseqüentemente, afetava a comunicação”. Assim, os autores têm por objetivo contribuir para a aprendizagem de PLE “em relação ao valor cultural e social que certos termos acarretam em determinados contextos comunicacionais.”.

No “Uso do Dicionário Treccani no ensino e aprendizagem de língua italiana: reflexões e proposta didática”, Datore defende que “o próprio dicionário Treccani por si só já se apresenta como uma excelente ferramenta de pesquisa e seja de fácil manipulação” e desenvolve “uma pequena explanação dos recursos disponíveis por este dicionário virtual, além de demonstrar algumas possibilidades de uso didático em atividades rotineiras da prática do ensino de línguas estrangeiras”.

No último texto dessa parte, Oliveira propõe discutir em seu texto “Glossário didático de idiomatismos do espanhol para aprendizes brasileiros de ELE” questões relativas ao ensino de expressões idiomáticas de espanhol a partir de um *corpus* formado por um conjunto de expressões extraídas das “coleções *Saludos* e *¡Entérate!* aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, referente ao Ensino Fundamental II da Educação Básica brasileira” a fim de propor um glossário didático. Ao final do texto, o autor apresenta uma atividade didática para o ensino das EIs.

Léxico e Gramática

A terceira parte – **Léxico e Gramática** – aborda, a partir de **olhares** diferentes, a relação entre léxico e gramática. Em seu texto intitulado “A relação léxico e gramática no ensino de línguas”, Sossolote põe em discussão esse tema e observa que a “relevância de refletir sobre esta questão está relacionada à tradição escolar que se perpetua no ensino da Língua Portuguesa”. A autora destaca, ainda, que ao examinar “as práticas

voltadas para o ensino da língua materna, observa-se que a concepção que pode ser deduzida das atividades propostas pelo professor é aquela segundo a qual o significado das palavras seria transparente ao sujeito” cuja tendência, para a autora, “tem sido acreditar que as dificuldades se resolveriam pela consulta ao dicionário, pela apresentação de um glossário aos alunos, enfim, pela formulação de exercícios que permitiriam trabalhar o fenômeno da sinonímia”. E conclui: “Em exercícios de tal natureza, a correspondência entre as palavras processa-se quando os alunos conseguem estabelecer relações termo a termo.”.

Por sua vez, Abreu apresenta “Algumas contribuições para o ensino de língua portuguesa a partir de um estudo histórico-comparativo dos advérbios em –mente no Português Arcaico e no Português Brasileiro” com o objetivo de “observar e descrever possíveis mudanças com relação ao estatuto prosódico dessas formas nas duas sincronias da língua portuguesa citadas [...]”. Como *corpora* de pesquisa, a autora utiliza para o Português Arcaico as cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria, as cantigas de escárnio e maldizer, as cantigas de amor e as cantigas de amigo e, para o Português do Brasil, o *Corpus Online do Português* organizado por Michael Ferreira e Mark Davies.

Léxico, Alfabetização e Aquisição de Vocabulário

De **Léxico, Alfabetização e Aquisição de Vocabulário** trata a quarta parte. Gonçalves aborda em “Léxico mental nos processos de alfabetização e letramento: possibilidades pedagógicas” a problemática das “práticas da alfabetização e letramento” e salienta que estas “têm ganhado cada vez mais destaque” por meio de programas do governo como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Nessa conjuntura, afirma a autora, “ler e escrever tornam-se fatores principais que são destrinchados em direitos de aprendizagem, matrizes de referências curriculares e propostas pedagógicas.”, mas salienta que aspectos como léxico, a competência lexical bem como a questão das metáforas “são colocados à margem, ou nem são apontados, nas práticas de alfabetização e letramento” e apresenta algumas possibilidades de atividades que possam dar conta dessa questão em sala de aula.

Souza e Mota, por sua vez, discutem a “Capacidade de memória de trabalho e aquisição de vocabulário em língua estrangeira por crianças”. Neste texto, os autores observam que “entre os processos cognitivos que fundamentam a aprendizagem e utilização de uma segunda língua (L2), a memória de trabalho vem sendo considerada um dos aspectos cognitivos mais influentes e estudados”. Os autores chamam a atenção, também, para o fato de que, segundo eles, a “aquisição de vocabulário é uma área dentro da linguística aplicada que tem sido negligenciada ao longo dos anos”.

Léxico e Tecnologia

Léxico e Tecnologia é o tema da quinta e última parte deste livro. Nela, voltam-se os **olhares** para o contraste entre duas línguas – francês-português e inglês-português com o auxílio da tecnologia. Odorissio apresenta uma discussão sobre “Predicados apropriados e Linguística de Corpus: “peneirando” equivalentes

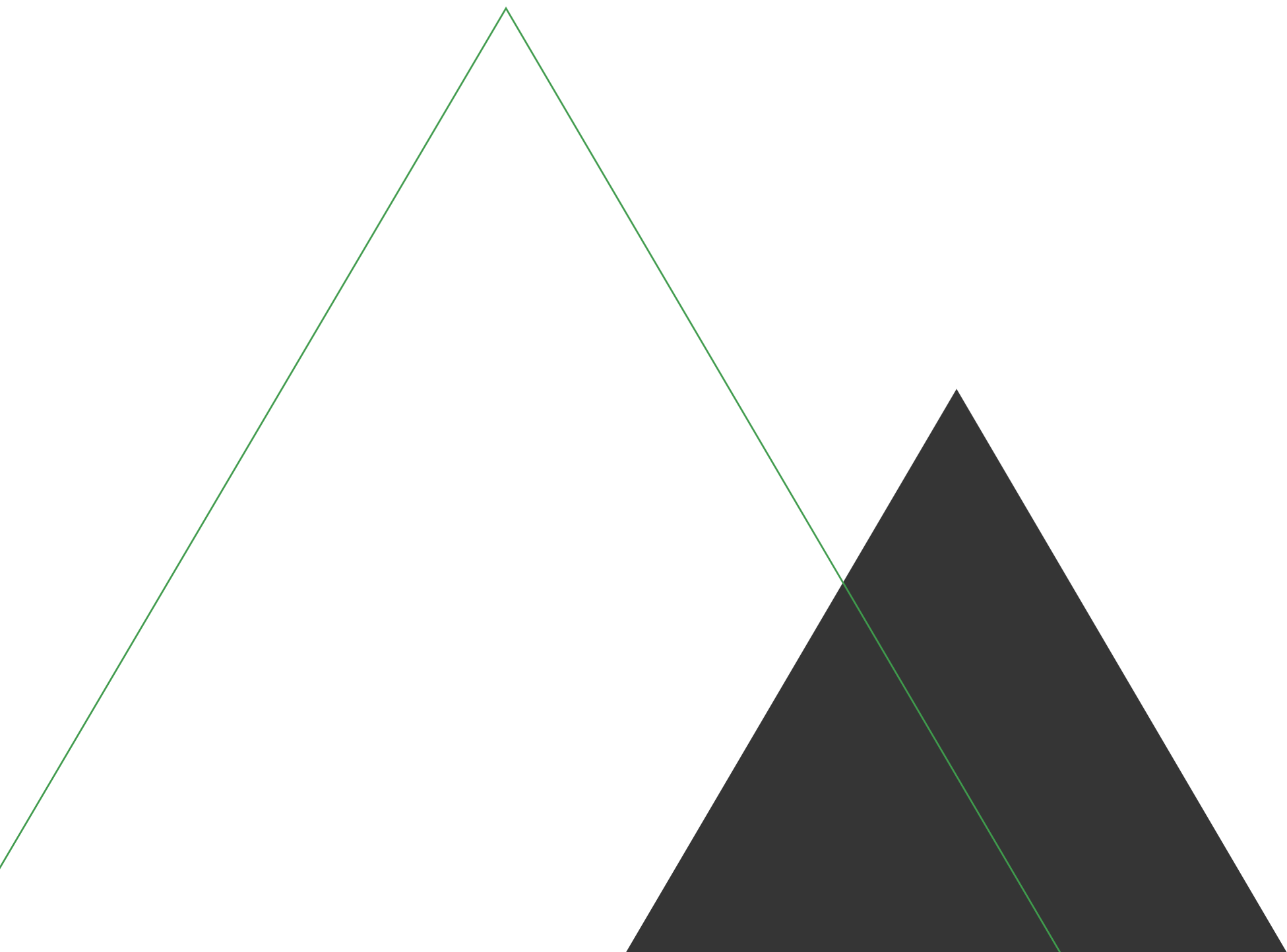
do francês para o português”, a “noção de predicados apropriados” e a partir da “associação comprovada no *corpus* de um operador ao seu argumento, verifica se essa seleção também ocorre na língua de chegada, validando tanto a descrição dicionarizada quanto a equivalência baseada nas classes de objeto”.

Lenharo busca estabelecer em seu texto “O aprendizado de léxico verbal através da utilização de recursos computacionais” uma relação entre o aprendizado do léxico verbal e a tecnologia. A autora afirma que “o uso de dicionários digitais pode ser citado como um dos mecanismos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo” e defende que a “WordNet.Br, um tipo particular de base de conhecimento lexical surge como um importante recurso léxico-computacional para aplicações científico-pedagógicas” e ressalta “a utilização dessa base no processo de ensino-aprendizado dos verbos do português e de seus correspondentes em inglês [...]”.

Assim, o percurso traçado neste livro tem o objetivo de trazer à luz reflexões sobre o léxico e suas mais variadas interfaces, que giram em torno do ensino. Reflexões estas que advêm de trabalhos realizados por pesquisadores experientes, por pesquisadores em formação e/ou por professores que, a partir de suas experiências em sala de aula, *embarcaram* neste fascinante universo do **Léxico e do Ensino**.



LÉXICO E LIVROS DIDÁTICOS



O VOCABULÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Rosangela Sanches da Silveira GILENO

Yuri Wenceslau FIORAVANTE

Introdução

Como parte das atividades do simpósio “O vocabulário como objeto de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e em Português Língua Estrangeira (PLE)”, realizado no I Congresso Internacional “Estudos do Léxico e suas Interfaces” e que teve como objetivo principal dar visibilidade ao ensino e à aprendizagem do vocabulário utilizando estratégias didático-pedagógicas contemporâneas, associadas às diversas perspectivas linguísticas, trazemos aqui a comunicação apresentada por mim e por meu orientando de iniciação científica Yuri Wenceslau Fioravante. O objetivo geral da comunicação foi tentar recuperar a presença do vocabulário como parte integrante do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente no ensino de PLE.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo específico apresentar uma proposta de análise de um livro didático (LD), utilizado em um curso de PLE, oferecido a estrangeiros intercambistas na modalidade de curso de extensão em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, tendo como foco o modo como é abordado o insumo lexical no conteúdo programático do LD e como o vocabulário é trabalhado ao longo das unidades do mesmo, analisando que tipos de atividades são propostas pelo LD analisado. Trata-se do livro *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, de autoria de Maria Harumi Otuki de Ponce, Sílvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi, que teve sua edição atualizada em 2004 pela editora SBS. Segundo a editora, o livro é “campeão de vendas” e referência no mercado em ensino de Português como Língua Estrangeira. Para embasar a análise serão feitas considerações teóricas sobre o papel do livro didático no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tendo como suporte estudos na perspectiva da Linguística Aplicada. Nas fundamentações teóricas, discorreremos sobre questões terminológicas, inerentes à área de estudos de léxico, tais como distinção entre léxico e vocabulário e o conceito de competência lexical, tendo em vista diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira sob o prisma do ensino de vocabulário.

Esperamos que este trabalho possa auxiliar o professor a refletir ao analisar critérios que levem em conta aspectos quantitativos e qualitativos para o ensino de vocabulário em aulas de Língua Estrangeira (LE).

Léxico e vocabulário no ensino de LE

Antes de iniciarmos nossa proposta de análise, importante se faz definir léxico e vocabulário para nosso estudo. Podemos tomar como base a definição de Picoche (1977, *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 494) que se refere ao **léxico** como sendo “o conjunto das palavras de uma língua que estão à disposição dos falantes” e **vocabulário**, como “o conjunto de palavras utilizadas por um determinado falante em determinada circunstância”. Vale ressaltar que, por se tratar de um inventário aberto, o **léxico** não pode ser descrito em sua totalidade. Pensando em um aprendiz, em particular, o **léxico** seria o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à sua disposição para utilizar e compreender. É o chamado **léxico individual**, o qual seria apenas uma parcela daquele que é o **léxico geral** ou **léxico global** (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 279). Para esses autores, o **vocabulário** seria a “atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor”. Nessa perspectiva, vocabulário e léxico estão em relação de inclusão, ou seja, “o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis conforme as solicitações de momento, do léxico individual, que por sua vez, faz parte do léxico global” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 280).

Tendo em vista tais conceitos, utilizaremos, neste trabalho, o termo **ensino e aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira**, uma vez que é com esta parcela do léxico, o vocabulário que deve ser aprendido/reconhecido, quantitativa e qualitativamente, que o professor trabalha em sala de aula.

O aspecto “ensino de vocabulário”, por sua vez, é tratado por Genouvrier e Peytard (1974, p. 357) como um fator fundamental para enriquecer quantitativa e qualitativamente o léxico individual do aprendiz. Quantidade, exigindo que os campos lexicais percorridos o sejam em sua multiplicidade e diversidade; qualidade, exigindo que os campos semânticos sejam explorados minuciosamente, e que se chegue a trabalhar com precisão sobre os sinônimos e os homônimos. No que tange à metodologia do ensino do vocabulário, os autores citados recomendam a contextualização da palavra ou a verificação de suas relações com outras palavras da língua. Recomenda-se também a aquisição de vocabulário por meio de textos e que sejam exploradas as várias significações da palavra em frases, em textos. Genouvrier e Peytard (1974) criticam os metodólogos que insistem na aquisição de vocabulário simplesmente pela “sinonímia” e “antonímia” quando deveriam levar em conta o campo lexical como também o campo semântico¹:

O que é preciso explorar são as estruturas léxicas, onde toda a palavra se insere, as estruturas semânticas, onde toda a palavra adquire sentido; mas antes disso somos obrigados a nos deter na própria noção de “palavra”, já que a palavra é o elemento visado pelo estudo do léxico, e que é com o sentido das palavras que o mestre deve preocupar-se (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 291-292).

Por isso, é importante que o professor se conscientize e conscientize seu aluno de que o léxico de uma língua é um conjunto organizado, não sendo possível ensinar uma palavra isolada do seu contexto.

Analisando histórica e metodologicamente o ensino do vocabulário no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) nos currículos escolares nacionais, temos suas origens no método de ensino mais tradicional – que vigorou até o início do séc. XX, o método da gramática-tradução –, no qual o aluno, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe da língua, recebia listas exaustivas de vocabulário, além de exercícios de aplicação das regras gramaticais e ditados para o exercício da tradução e versão dos textos literários (GILENO, 2013). Nesse método, já estava presente a noção de que aprender língua estrangeira é dominar uma grande quantidade de vocabulário, embora, metodologicamente, o ensino do vocabulário se restringisse a listas de vocabulário sem contextualização.

Segundo Scaramucci (1995), a visão dominante nos anos 30, 40 e 50, então influenciada pelos linguistas estruturalistas americanos, foi a de relegar a um segundo plano o vocabulário, pois o foco estava na aprendizagem de estruturas gramaticais e na fonética. Somente nos anos 70 e início dos anos 80, com o nascimento do Movimento Comunicativo é que começaram a surgir manifestações sobre a importância do ensino-aprendizagem do vocabulário quando começam a serem estudadas as competências para a comunicação.

Dentro do enfoque comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras, muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) têm focalizado o ensino de vocabulário, ao tratar da competência lexical (como por exemplo: RICHARDS, 1976; NATION, 1984; WALLACE, 1982; READ, 1987; SCARAMUCCI, 1995). Tais autores têm trabalhado para ampliar o conceito de competência lexical tradicional que considera apenas a extensão do vocabulário do aprendiz ou o número de palavras conhecidas/desconhecidas por ele (“dimensão tamanho ou extensão”), incluindo no conceito tradicional componentes que envolvam aspectos não só linguísticos, mas psicolinguísticos e sociolinguísticos. Este novo conceito tem sido denominado pela literatura como conceito “rico”, uma vez que inclui não só a dimensão extensão (quantitativa) como também “a dimensão profundidade” (qualitativa). Assim, competência lexical refere-se ao conhecimento de vocabulário e o uso desse conhecimento (SCARAMUCCI, 1995).

¹ Campo lexical é o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção [...] campo semântico é o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 318-319).

No Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)², podemos encontrar a descrição das competências comunicativas em língua que seriam as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Dentro das competências linguísticas estão: a competência lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica, a ortográfica e a ortoépica. Especificamente, sobre a competência lexical, o QECR a define como “o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 159). Os elementos lexicais podem ser expressões fixas, que incluem expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas e combinatórias fixas; e palavras isoladas. Já os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras (artigos, pronomes, preposições, partículas, etc.). No entanto, não são explicitados quais os elementos lexicais que cabem ao aprendiz saber/(re)conhecer. Assim, consideramos que, a partir do QECR, deve ser realizado um trabalho didático-metodológico que reconheça a competência lexical como uma das competências linguísticas que devem estar integradas às outras competências como a sociolinguística e a pragmática, que juntas constituem a competência comunicativa (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 34). Nesse trabalho, incluímos a importância da seleção ou produção de materiais didáticos coerentes com os objetivos de ensino do curso de LE que se pretende desenvolver e, entre os materiais didáticos, destacamos a importância do livro didático de LE que, muitas vezes, é a fonte de insumo mais utilizada pelo professor em sala de aula.

O livro didático no ensino de LE

Segundo Almeida Filho (1994, p. 44), os materiais didáticos são considerados “codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho”. A organização em unidades de trabalho pode fornecer oportunidades excelentes para se trabalhar conceitos, regras, temas, produção de textos orais e escritos por meio de atividades diversificadas dentro e fora da sala de aula. O livro didático, por sua vez, é considerado um material didático (MD), no entanto, o LD não é o único que pode ser utilizado em sala de aula, uma vez que o professor pode fazer uso de apostilas, xerocópias, materiais visuais ou sonoros, multimidiáticos, e etc. Nessa perspectiva, Tomlinson (2001, p. 66) acrescenta que os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem ser veiculados em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMs, DVDs, ao vivo, etc.).

Nesse sentido, o LD não é a única fonte de insumo de LE com que contam o professor e seus alunos, entendendo insumo como “toda e qualquer amostra de linguagem na língua-alvo [...] que funciona como detonadora de competência linguístico-comunicativa” (ALMEIDA FILHO, 1994, p. 44-45). De acordo com o autor, outras fontes de insumo devem ser utilizadas como o próprio professor ou os próprios alunos, assim como falantes ou escreventes da língua-alvo, a mídia nacional e internacional, viagens, etc.

Assim, o livro didático é uma das ferramentas que o professor dispõe para planejar e implementar os conteúdos de sua aula. No entanto, não deve ser “uma camisa de força” para o professor, devendo segui-lo passo a passo “visto que o LD não é suficiente para abordar todos os aspectos que se encontram inseridos no complexo processo de ensinar/aprender uma LE no contexto contemporâneo e humanista” (ROZENFELD; VIANA, 2006, p. 5). Nesse sentido, os autores propõem a subversão ao LD, ou seja, que “o professor possa adaptá-lo às situações de ensino, excluir partes, incluir outras e que de fato ele sirva de “apoio” e que seja um “facilitador” na mediação entre o aluno e a língua/cultura-alvo” (ROZENFELD; VIANA, 2006, p. 7). São várias as funções que os materiais didáticos podem assumir. Eles podem ser classificados em instrucionais (quando criados exclusivamente para fins pedagógicos); experimentais

² O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), documento idealizado pelo Conselho de Europa (CoE) e elaborado por especialistas em ensino de línguas estrangeiras, propõe um modelo comum para a preparação de programas de ensino de línguas, orientações curriculares, exames e critérios de avaliação, materiais didáticos, manuais, etc. em toda Europa. Nesse sentido, o QECR estabelece as bases comuns para a descrição de objetivos e conteúdos na elaboração de programas de ensino de línguas, assim como os aspectos metodológicos que subjazem esses parâmetros. Mediante o estabelecimento de critérios objetivos, descreve os diferentes níveis de domínio da língua. Estes níveis têm sido usados como referência para elaboração de materiais didáticos de línguas europeias. De fato, hoje a maioria dos livros didáticos de Português como Língua Estrangeira seguem os níveis comuns de referência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) para a progressão do processo de aprendizagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

(quando fornecem exposição à língua em uso); elicitativos (quando estimulam uso da língua); exploratórios (quando buscam descobertas sobre a língua em uso) (TOMLINSON, 2001, p. 66). Assim, o LD assume por excelência a função instrucional, podendo assumir as outras funções também, daí poder ser encarado como uma ferramenta versátil em sala de aula.

Richards (2012), ao escrever sobre as vantagens e limitações do uso do livro didático em um curso de línguas, aponta como ponto positivo o fato de que em algumas situações ele serve como fonte da maior parte do insumo linguístico que o aluno recebe e como fonte de prática de linguagem que ocorre em sala de aula. Outra vantagem mencionada é que, na maioria das vezes, o LD apresenta um planejamento definido de maneira sistemática, de modo que contribui para que os professores economizem tempo que seria dedicado à criação de material didático e, dessa forma, o professor pode focalizar-se mais em questões concernentes à prática de ensino, além do fato de que o LD pode servir como um guia para professores iniciantes. Entretanto, ainda de acordo com o mesmo autor, veem-se desvantagens ao adotar um LD quando este apresenta insumo linguístico completamente inautêntico, de modo que os textos são criados para fins pedagógicos, sem compromisso em retratar o uso real da língua, além de distorcer a realidade, evitando assuntos polêmicos e recorrendo a uma visão idealizada. Sem um planejamento que leve em consideração as especificidades dos aprendizes, o LD não consegue refletir ou atender às necessidades dos alunos e, sem adaptação necessária, pode reduzir o trabalho do professor a uma função tecnicista. O autor também chama a atenção que, em vez de atender às necessidades dos alunos, muitas vezes, o LD atende aos interesses da editora e dos autores, por se tratar de produtos comerciais que visam lucro. No entanto, segundo Richards (2012), o autor do LD, geralmente, está preocupado em produzir algo que seja inovador, criativo, atrativo e que seja motivador para o professor ao utilizá-lo. Por outro lado, o professor deve fazer uma análise crítica do material a ser adotado, levando em consideração alguns critérios. Richards (2012, p. 4) cita os critérios apontados por Cunningsworth (1995) para avaliar livros didáticos em cursos de línguas. São relacionados quatro critérios, a saber:

1. O LD deve corresponder às necessidades dos alunos. Os objetivos do LD devem estar articulados ao programa de ensino-aprendizagem;
2. O LD deve refletir os usos (presente e futuro) que os alunos fazem/farão da língua; o LD escolhido deve ajudar os alunos a usarem a língua efetivamente para suas próprias finalidades;
3. O LD deve levar em conta as necessidades dos aprendizes e facilitar o processo de aprendizagem, sem impor um método de forma dogmática;
4. O LD deve ter um objetivo claro como suporte de aprendizagem. Assim como os professores, ele serve de mediador entre a língua alvo e o aprendiz³.

É claro que não se pode avaliar um livro didático sem levar em consideração a abordagem de ensino ou orientação metodológica que orienta o autor do LD. De fato, a abordagem do LD reflete uma maneira de entender a natureza da língua/linguagem e a natureza do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Levando em conta tais critérios, passaremos, a seguir, à análise de um livro didático, tendo como foco como o vocabulário é trabalhado ao longo das unidades do mesmo, analisando que tipos de atividades são propostas pelo LD analisado.

Análise de um livro didático no ensino de PLE

O livro *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* é um dos materiais didáticos utilizados em um curso de PLE para estrangeiros intercambistas na modalidade de curso de extensão em uma universidade pública

³ No original: “1. They should correspond to learner’s needs. They should match the aims and the objectives of the language-learning program; 2. They should reflect the uses (present or future) which learners will make of the language. Textbooks should be chosen that will help to equip students to use language effectively for their own purposes; 3. They should take account of student’s needs as learners and should facilitate their learning processes, without dogmatically imposing a rigid ‘method’; 4. They should have a clear role as a support for learning. Like teachers, they mediate between the target language and the learner”. (RICHARDS, 2012, p. 4)

do interior do estado de São Paulo. Tal curso faz parte das atividades do Projeto de Extensão “Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros” em que, semestralmente, são oferecidos cursos de PLE em níveis Básico, Intermediário e Avançado, com base em gêneros discursivos com foco em aspectos culturais e interculturais da diversidade discursivo-comunicativa do Brasil. Tais cursos, na modalidade de curso de extensão de Difusão de Conhecimento, com carga horária de 30 horas, têm como objetivo específico o desenvolvimento da competência discursivo-comunicativa nos alunos estrangeiros intercambistas, e, para este público-alvo, têm como metas: desenvolver habilidades linguístico-comunicativas e culturais em Português como Língua Estrangeira (PLE); desenvolver habilidades de compreensão e produção discursivo-comunicativas em nível Básico, Intermediário e Avançado; trabalhar as estruturas linguístico-discursivas de uso e funcionamento de PLE; mostrar a diversidade histórico-cultural do mundo lusófono por meio da expressão de vários gêneros discursivos, dentre eles a música brasileira representativa de cada região do Brasil; desenvolver a produção de textos escritos e orais em língua portuguesa falada no Brasil, especificamente, textos de nível acadêmico quando necessários; desenvolver uma atitude de reflexão e autonomia frente à diversidade intercultural que se poderá observar em cada grupo de alunos, na relação da língua estrangeira com a língua portuguesa falada no Brasil. Com relação ao desenvolvimento de material didático, por meio da ficha de interesse e dos conteúdos previamente delineados para cada nível e grupo, são elaboradas atividades didáticas a partir da perspectiva dos gêneros discursivos, trabalhando com textos jornalísticos, literários, do cotidiano, também com vídeos, músicas, jogos adaptados para aula de PLE, entre outros.

Voltando à análise do material didático em questão, o LD *Bem-vindo!* é um livro de Português do Brasil para estrangeiros, na sua 6ª edição, atualizada em 2004, de autoria de Maria Harumi Otuki de Ponce, Sílvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi, pela SBS (*Special Books Service*). Convém esclarecer que, além do livro-texto na forma impressa, os autores oferecem como suplemento o manual do professor e o áudio em fita cassete/CD. Assim, como suporte sonoro, as atividades de compreensão auditiva devem ser feitas por meio de áudio gravado em um CD que acompanha o livro-texto.

De modo geral, fazendo uma análise interna do material, na sua apresentação, os autores descrevem aquele livro didático como “um livro feito ‘ao vivo e em cores’ para você que quer aprender o português falado como ele é, sem deixar de lado as referências à Gramática Normativa” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004, p. 6). O objetivo dos autores é, portanto, apresentar a norma coloquial e a norma culta para que o aprendiz se comunique na língua-alvo eficazmente. Ainda na introdução é focalizado o insumo lexical que o LD traz como “expressões coloquiais mais usadas”, “dialetos regionais”, “muito vocabulário útil a situações diversas”. Assim, percebemos a preocupação dos autores com o ensino do vocabulário para a comunicação dos aprendizes em diferentes situações. Podemos dizer que o público-alvo deste livro são alunos estrangeiros de qualquer nacionalidade, jovens adultos e adultos, que têm a intenção de aprender a variante brasileira do português. Esse material foi desenvolvido para ser utilizado com alunos desde o nível iniciante até o pós-intermediário, no entanto, toda unidade tem o mesmo formato, contendo as seguintes partes: “Aprenda” com apresentação de insumo lexical; “Estudo de...” com apresentação de tópicos gramaticais; “Enfoque” em estruturas gramaticais e apresentação de exercícios e tarefas; “Psiu”, uma seção de vocabulário; e “Gramática”, uma seção de conjugação verbal.

Ao analisarmos a metodologia do LD, ao organizar os conteúdos, a proposta é mais estrutural do que comunicativa, com menos ênfase na situação e mais ênfase nos tópicos gramaticais. Embora as unidades sejam apresentadas com títulos que se referem a campos semânticos (cumprimentos, dias da semana, meses do ano, nacionalidades, família, profissões), sugerindo a apresentação de vocabulário no seu contexto, a metodologia é tradicional, de modo que a gramática é apresentada linearmente, de maneira estrutural e sem conexão com o vocabulário mostrado.

Os conteúdos culturais estão diluídos através de textos propostos para leitura, dando-se ênfase para aspectos de cultura tradicional, como festividades mais tradicionais e, pouco espaço para aspectos da cultura informal, como manifestações artísticas alternativas ou contemporâneas. A diversidade cultural é abordada, no entanto, prevalece o senso comum que se tem em relação à cultura brasileira, como plural e miscigenada. A integração entre a língua e a cultura, como já foi citado, se restringe às leituras dos textos propostos. A língua materna (L1) dos alunos não

é ignorada, de modo que há diferentes cadernos de exercícios para diferentes públicos-alvo, sendo eles falantes de espanhol, anglofalantes e falantes de línguas asiáticas, considerando as proximidades e as especificidades culturais entre estes diferentes públicos.

A língua oral é estimulada a partir de diálogos semidirigidos e a língua escrita é exercitada a partir de propostas de exercícios de redação. A progressão dos conteúdos é linear, ou seja, conteúdos anteriormente ensinados normalmente não são abordados novamente, de modo que o aluno não terá oportunidade de revisá-los como foco de um exercício ou unidade. Os temas para comunicação, como é comum em livros para estrangeiros, tratam, em sua maioria, de situações de compras em lojas, supermercados, ou viagens, como *check-in* em hotéis e aeroportos. Há poucos exercícios que abordem questões que envolvam comunicação não-verbal.

Os diálogos, normalmente, são modelos a serem repetidos como situações ideais de comunicação, ou são exercícios para serem completados, representando a norma padrão da língua portuguesa e na sua variante brasileira. As imagens trazem ilustrações para contextualizar alguns exercícios ou são fotografias de paisagens brasileiras, acompanhadas de textos que estimulem e incitem o turismo. Há poucas oportunidades de conhecer diferentes variantes da língua, por mais que elementos culturais de outras regiões sejam apresentados, o que é contraditório com a proposta dos autores.

Se compararmos os conteúdos linguísticos, comunicativos e culturais, percebemos uma ênfase nos conteúdos linguísticos, principalmente em insumo lexical, com a apresentação de uma grande quantidade de vocabulário, o que muitas vezes não implica qualidade, visto que são veiculadas listas de palavras, como por exemplo, na seção “Psiu” que traz vocabulário relacionado a nacionalidades, apelidos, família, cores, profissões, café da manhã, comidas, legumes e verduras, churrasco, antes, agora e depois, sobremesas e frutas, viajar de..., peixes, estabelecimentos públicos, jogos e brincadeiras, *hobbies*, por que é que... (expressões), estações do ano, estabelecimentos, estado civil, esportes, advérbios de frequência, flores, datas comemorativas, salão de beleza, animais, aves, tipos de lojas, etc. Essa seção é dedicada à inserção de vocabulário novo, porém, sem conexão com o restante da lição, apresentado de modo periférico, na margem inferior da página e totalmente descontextualizado.

Quanto aos exercícios lexicais, – entendidos aqui como aquelas atividades realizadas em sala de aula ou fora dela, com o propósito de contribuir para o conhecimento/reconhecimento de palavras novas que levem à competência lexical dos aprendizes quando estiverem em situações de uso da língua-alvo – observamos que o LD em questão privilegia exercícios com foco na forma e nas estruturas linguísticas.

Embora a proposta dos autores seja apresentar um material didático comunicativo, a gramática é apresentada de modo enfático, com proposta de exercícios de fixação em seguida, com explicações reduzidas e sem muita contextualização.

Considerações Finais

Ao analisarmos o material didático em questão, percebemos a importância que os autores dão ao ensino de vocabulário, apresentando uma quantidade grande de insumo lexical ao longo das unidades do LD, no entanto, entendemos que “*o léxico, mesmo em sua dimensão de ‘conjunto das palavras disponíveis em uma língua’, é, antes de mais nada, uma rede de funções e de relações de forma e de sentido entre vocábulos’ e não uma simples lista de itens”* (RANGEL, 2006, p. 16). Assim, a qualidade do insumo lexical está relacionada à criação de uma rede de relações de sentidos, de forma e de sentido. Assim como colocam Genouvrier e Peytard (1974), pensamos que para o ensino de vocabulário, o material didático deveria levar em conta o campo lexical como também o campo semântico. E que a competência lexical que pressupõe a escolha da “palavra certa” numa determinada situação de comunicação envolve não apenas o conhecimento “de uma lista de termos possíveis e seus significados, mas, principalmente, das funções e relações que podem se estabelecer entre cada um deles e os demais; até porque seus significados resultam, em boa medida, dessas relações e funções” (RANGEL, 2006, p. 17).

Assim, nosso propósito aqui foi tentar resgatar a importância do ensino do vocabulário em um curso de LE, e especificamente no nosso caso de PLE, uma vez que o sucesso no aprendizado de uma LE pode estar relacionado ao conhecimento lexical, visto como um *continuum* de níveis e dimensões que sinalizam o grau de proficiência na língua alvo e entendido como a capacidade de produzir enunciados adequados a determinados gêneros do discurso, ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e Produção de Material Didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: APLIESP, n. 2, 1994.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Asa Edições, 2001.

CUNNINGSWORTH, 1995. Choosing your coursebook. In: RICHARDS, J. **The role of textbooks in a language program**. 2012. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/articles/role-of-textbooks/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e Ensino do Português**. 2. ed Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

GILENO, R. S. S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTES, R. M. M. (Org.) **Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 13-44 (Série Temas em Educação Escolar, 18).

NATION, I. S. P. **Vocabulary list: words, affixes and stem**. New Zealand: English Language Institute, Wellington Victoria University of Wellington, 1984.

PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. 6. ed. atual. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

READ, J. **Towards a deeper assessment of vocabulary knowledge**. Comunicação apresentada no 8th World Congress of Applied Linguistics. Sydney: Austrália, 1987.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quaterly**, n. 10, v. 1. 1976.

_____. **The role of textbooks in a language program**. 2012. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/articles/role-of-textbooks/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: Colóquio de Estudos Germânicos “Mito e Magia”. Araraquara. **Anais do II Colóquio de Estudos Germânicos “Mito e Magia”**. Araraquara, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. 345f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, D.; NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of other Languages**. Cambridge: CUP, 2001.

WALLACE, M. **Teaching vocabulary**. London: Heinemann, 1982.

PALAVRA POR PALAVRA: O ESTUDO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Suany Dias CAVALCANTE

Introdução

O léxico corresponde ao conjunto das unidades vocabulares de uma dada língua e está sujeito a ampliações e renovações. A história da linguagem e os processos de criação de palavras apontam para a ratificação de que é próprio das línguas mudarem num processo ininterrupto e, muitas vezes, imperceptível, uma vez que a língua está em permanente evolução e os usuários a conhecem num estado atual (sincrônico). Nessas mudanças, muitas palavras são incorporadas e outras caem no desuso, tornando-se obsoletas.

O conjunto de palavras de uma língua, embora não fechado, tem a importância de caracterizar o perfil de seus usuários. É uma espécie de reflexo da cultura dessa língua, revelando interesses, costumes, crenças, ideologias e comportamentos diversos. É, ainda, elemento dessa própria cultura, que se transmuda segundo o tempo, o espaço, a camada ou situação social, constituído por não estaticidade, apontando, portanto, para a individualidade e a lógica de cada língua. O acervo lexical retrata a experiência humana acumulada, assim como a inserção de novas experiências e dos novos modos de pensar e agir.

Para elaborar enunciados, busca-se nas palavras a melhor forma de dizer. São elas que materializam as intenções comunicativas e, de certa forma, mostram a competência lexical de determinado falante/usuário. Os estudos lexicais se debruçam sobre essas e tantas outras questões que evidenciam como o conhecimento do léxico é fundamental para que os usuários de língua materna aprimorem sua competência linguística.

Paralelamente, a formação do professor não perpassa pela Lexicologia, ficando, conseqüentemente, o ensino do léxico em posição marginal nos programas escolares. Na universidade, a abordagem das questões lexicais acontece, principalmente, nos cursos de pós-graduação, restringindo, portanto, o público que tem acesso a esse conhecimento. Ainda se privilegia o ensino da palavra sob os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos de forma isolada e, muitas vezes, descontextualizada. Conseqüentemente, o tratamento dado ao léxico na escola é quase irrelevante mediante o espaço que a gramática ocupa nas aulas.

O presente trabalho se detém sobre o papel que o léxico ocupa na escola, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, tem como ponto de partida o livro didático que constitui muitas vezes o único material de apoio do aluno e do professor. A obra selecionada é *Português: contexto, interlocução e sentido, volume 1*, que integra uma das coleções selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2012 a 2014). A recolha e análise dos dados coletados pretendem ser, antes de qualquer coisa, o início para reflexões sobre o ensino do léxico e o sujeito da aprendizagem numa perspectiva sociodiscursiva da língua.

Considerações teóricas

A língua é um sistema com dupla função: uma de classificação e a outra de comunicação. Segundo Basílio (2006, p. 9), o papel do léxico está ligado a essas funções. Assim, esclarece:

O léxico é uma espécie de banco de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados. O léxico, portanto, categoriza as coisas sobre as quais queremos nos comunicar, fornecendo unidades de designação, as palavras, que utilizamos na construção dos enunciados.

Além disso, por ser um sistema aberto, à medida que necessidades comunicativas pontuais se manifestam, é possível passar por expansões. Há nele intrínsecas estruturas que permitem o manuseio para inserção de palavras perfeitamente ajustáveis ao sistema vigente, seja por construções com elementos da própria língua ou por empréstimo de outras.

As duas disciplinas tradicionais que estudam o léxico são a Lexicologia e a Lexicografia, que de maneira distinta têm como fundamento a descrição do léxico.

A Lexicologia é o estudo da palavra. É uma ciência antiga, na qual suas bases teóricas estão voltadas para a classificação e a formação da palavra. Segundo Biderman (2001, p. 16), tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico. Assim, estuda as palavras de uma determinada língua em variados aspectos, dentre os quais estão presentes os morfológicos e semânticos.

A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também definida como uma arte ou uma técnica. Assim, é uma área científica que tem por objeto de estudo os problemas teóricos e práticos advindos da confecção de dicionários. Biderman (2001, p. 17) diz que a análise da significação das palavras tem sido o objeto principal da Lexicografia.

Outra ramificação de estudo lexical, que vem se consolidando nos últimos anos, é o que chamamos de Terminologia. Esse campo de estudo se ocupa de grupos de palavras exclusivos que estão relacionados a uma área específica do conhecimento humano.

Nesse estudo, o campo de observação e análise se insere nos domínios da Lexicologia, buscando, portanto, nos pressupostos teóricos dessa ciência os critérios para o estudo do léxico nas dimensões morfológica, semântica e textual-discursiva para verificar qual o tratamento dado a essas questões no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Observa-se a importância de se ter a noção do que seja a palavra, uma vez que o repertório lexical de uma língua é formado por palavras. Essa definição, embora já tenha sido objeto de muita discussão e dissenso acadêmico, orienta o foco dos estudos lexicais. Inclusive, Biderman (2001) informa que a concepção de palavra já fora renegada por muito tempo pelos estruturalistas, pela sintagmática e pelos gerativistas.

Para Biderman (2001, p. 114), o conceito de palavra não pode ter um valor absoluto, pois considerando a hipótese de Sapir-Whorf¹ cada língua recorta a realidade de forma diferente, criando categorias linguísticas e mentais que lhe são exclusivas. Assim, palavra é uma unidade psicolinguística que se materializa no discurso de forma individualizada, estando entre uma unidade mínima gramatical significativa (o morfema) e uma unidade sintagmática maior (o sintagma).

Uma alternativa possível para a compreensão do que seja palavra, entendendo-a como sinônimo de vocábulo, é a conjugação de dois critérios: espaços em branco e mobilidade posicional. Nesse sentido, Henriques (2007, p. 8) esclarece:

Pelo primeiro deles, uma frase como “Os artistas trabalham bem” apresenta quatro vocábulos, marcados por intervalos que são as pausas de entonação ou as pausas gráficas (os espaços em branco), estejamos na linguagem oral ou escrita, respectivamente. Pelo segundo, poderemos investigar se dado segmento pode ou não apresentar outro posicionamento frasal. Em “in+feliz” há um único vocábulo, pois essa ordem é irreversível. O mesmo ocorre em “caneta+tinteiro” ou “passa+tempo”. Opostamente, em construções do tipo “leve+a”, “mexa+se”, tal não acontece: é possível dizer “a leve”, “se mexa”. Conjugando-se os dois critérios, veremos que “Os artistas trabalham bem” realmente possui quatro vocábulos, pois, além da possibilidade de pausa, há uma mobilidade posicional. A frase poderia ser “Os bons artistas não trabalham sempre bem”.

¹ Essa teoria insiste no fato de que a própria percepção que o indivíduo tem da realidade, de certa forma, é pré-moldada pelo sistema linguístico que ele fala, pois as categorias existentes nessa língua o predis põem para certas escolhas de interpretação do real (BIDERMAN, 2001, p. 110).

As palavras, sem controvérsias, são a matéria-prima que corporiza as ações humanas de linguagem. No livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1*, palavra é definida como unidade linguística de som e significado que entra na composição dos enunciados da língua. Nesse sentido, entende-se a palavra como elemento constitutivo de um movimento de interlocução real no qual os sujeitos envolvidos estão inseridos num contexto específico. Esse conceito associa a forma apenas à realidade acústica, o que pode marginalizar a escrita enquanto materialidade do signo linguístico.

Neste trabalho, palavra é entendida como unidade léxica constituinte de um contexto sociodiscursivo, portanto deve ser analisada amplamente a partir dos critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, sendo que o foco de observação tem por fim último a construção de sentidos no discurso.

Os documentos oficiais e o ensino de língua materna

O atual ensino básico, previsto constitucionalmente, é pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para orientar as políticas públicas educacionais dos entes estatais (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) na propositura, implementação e avaliação dos currículos escolares.

Como etapa final da educação básica, o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos. Apresenta uma organização curricular estruturada em áreas de conhecimento, sendo a primeira delas a de Linguagens. Como parte integrante do componente obrigatório de ensino está, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o estudo da Língua Portuguesa, que deve ser entendida como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1998), a linguagem é entendida como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, utilizando sistemas arbitrários de representação adequados a uma dada sociedade. Nesse sentido, a produção de sentido é a razão de todo ato de linguagem.

Os PCNEM compreendem ainda que a dialogicidade das linguagens exige uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Assim, os significados existentes em cada particularidade devem ser retomados a partir de aspectos históricos, sociais e culturais que circulam cotidianamente. Quanto às questões lexicais, os parâmetros orientam para uma ressignificação do ensino. Segundo esse documento (1998, p. 83):

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos.

Assim, no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, o tratamento lexical deve acontecer de forma abrangente. Os parâmetros enfatizam que o conhecimento não pode ser fragmentado e que a análise das palavras não seja de forma isolada e dissociada das relações possíveis no contexto discursivo.

Os PCNEM evidenciam a dinamicidade da língua e reconhecem que a análise lexical pode favorecer o aprimoramento das competências gramatical e interativa uma vez que pela observação das palavras pode-se compreender o contexto de uso e, portanto, o léxico mais adequado a ele. Com isso, o aluno passa a ter consciência de suas escolhas vocabulares e suas implicações para as intenções discursivas.

As Orientações Curriculares Nacionais – OCN (BRASIL, 2006) de Língua Portuguesa também situam os estudos para a dimensão do texto/discurso, afirmando que o processo de produção e/ou recepção de textos, na dimensão linguística, está vinculado aos recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais. Sendo que, associados a outros recursos, propiciam que o texto seja processado pelo aluno sempre em relação a um dado contexto.

Complementarmente, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012* (BRASIL, 2011) ratifica o papel central da língua e da linguagem na vida do indivíduo. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para a formação do cidadão pleno, preparando-o para o prosseguimento dos estudos e para o mercado de trabalho. No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013) assinalam para uma formação humana integral, na qual o ensino tenha unidade e maior relação com o projeto de vida dos estudantes. Para isso, dentre outras, deve-se valorizar a leitura e a escrita em todos os campos do saber. Logo, o desenvolvimento das proficiências oral e escrita, assim como a reflexão e sistematização dos conhecimentos linguísticos, é condição para que o aluno esteja integrado à vida social e à cultura letrada.

O sujeito da aprendizagem

O público-alvo do Ensino médio é composto por uma heterogeneidade juvenil que busca integração a uma sociedade desigual. Nas redes públicas de ensino, os alunos são, em sua grande maioria, de origem popular. Eles vivenciam uma etapa de vida na qual têm de tentar conciliar os estudos e a inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, como sujeito da aprendizagem, ou seja, alguém apto a interagir e agir no seu processo de conhecimento, eles apresentam um perfil próprio que deve ser observado nas práticas escolares.

As DCNEM (BRASIL, 2013) dizem que o jovem do Ensino Médio deve ser visto como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Nesse sentido, indo além da visão de que a juventude é uma fase de transitoriedade, o ensino deve ocupar-se da formação desse indivíduo no momento presente e não apenas com o seu “vir-a-ser”, proporcionando, portanto, uma aprendizagem de fato significativa.

Considerando o perfil do discente do EM, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012* observou que a escola tem os seguintes desafios básicos:

- acolher o jovem em sua condição específica, colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural;
- reconhecer os limites e possibilidades do sujeito adolescente, propiciando o suporte necessário para o desenvolvimento de estratégias eticamente legítimas e socialmente bem sucedidas de subjetivação.

As OCNEM (2006) recomendam que a escola seja pensada a partir de sua própria realidade e privilegiando o trabalho coletivo. Além disso, o currículo deve expressar o conceito que a escola tem de seus alunos, portanto deve ser elaborado para eles e com eles. Essa visão insere o indivíduo no processo ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe o *status* de sujeito.

Partindo desses pressupostos, observa-se a importância da escolha do livro didático, que deve ser motivada e oriunda de um intenso processo de discussão. Compreender as características do Ensino Médio, o papel da disciplina de Língua Portuguesa e o perfil de seus usuários é um bom começo. O *Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012* de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2011, p. 6) afirma que seu objetivo é:

[...] colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do LDP, ou seja, uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível. É uma boa forma de dar início a esse processo é resgatar, em suas linhas gerais, as características do EM e o papel específico de uma disciplina como LP nesse nível de ensino.

Nesse sentido, o guia pretende colaborar para o momento de transição que estamos passando, evidenciando o esforço das coleções aprovadas em atender aos princípios delineados, dentre eles, ressalte-se, a interdisciplinaridade e a contextualização, pelos documentos oficiais, assim como ofertar um ensino diversificado que atenda à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e desejos dos discentes.

Descrição e análise do *corpus* coletado

O livro analisado *Português: contexto, interlocução e sentido, volume 1* tem três autoras. A obra está organizada em subáreas – Literatura, Gramática e Produção de Texto. Para a compreensão das questões léxico-textuais, as autoras apresentam alguns conceitos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, buscando, de certa forma, dar início às reflexões sobre a importância das palavras para a apreensão do sistema linguístico enquanto instrumento de interação entre o sujeito e o mundo. Dentre outros, temos os conceitos de Palavra, Língua, Signo Linguístico, Neologismo, Empréstimos Lexicais, Texto, Contexto, Discurso, dentre outros.

Assim, analisando de forma ampla as questões lexicais presentes nesse livro, procurou-se perceber as funções que o léxico tem para o aprimoramento da competência linguística do aluno do EM. Noções sobre variação vocabular, estrutura e formação de palavras, relações de sentido, renovação e expansão do léxico, gênero textual e contexto nortearam os caminhos para a classificação de 5 grupos de relações lexicais que são apresentados a seguir.

O léxico e a formação de palavras

Os processos de formação de palavras utilizam fórmulas padronizadas para dar forma às novas palavras, ou seja, recorre aos elementos já existentes no próprio sistema lexical da língua. Por meio desses elementos é possível apreender a estrutura das palavras, seja reconhecendo-as ou criando-as. Pode-se afirmar, portanto, que o principal recurso criativo lança mão dos elementos mórficos do vocábulo, seja pelo mecanismo composicional ou pelo mecanismo derivacional. Além dos processos de composição e de derivação, há processos especiais, como, dentre outros, a regressão, a abreviação, os neologismos e os empréstimos.

Basicamente, quanto à estrutura e formação de palavras, o livro concentra o conteúdo em 3 capítulos (19, 20 e 21). Neles são apresentados os elementos mórficos e os processos de formação, com ênfase na composição e na derivação. As autoras utilizam vários gêneros textuais, como tiras, trechos de notícia/crônica de jornal/revista, fragmentos de livros, cartum, anúncio publicitário, além de inúmeras exemplificações na exposição do conteúdo.

Os textos funcionam como objeto de análise linguística, sendo que a identificação da estrutura e da formação de palavras não acontece de forma isolada. Busca-se uma integração com os significados, os efeitos de sentido, o contexto, a substituição, o diálogo entre o texto verbal e não-verbal, a adequação, o uso corrente, as intenções, o jogo semântico e a criatividade no uso do léxico. Vejamos a seguinte atividade proposta na p. 332 do livro analisado:

As questões de 4 a 7 referem-se ao texto a seguir.

Gente superfaturada

[...] O verbo “superfaturar” [...] anda tão valorizado nos últimos anos, tão exposto na cobertura de sucessivos escândalos, que vem tentando virar aquilo que não é: um sinônimo perfeito de “exagerar” ou “superestimar”. Dificilmente atingirá seu objetivo, mesmo em sentido figurado. “Faturar” é um verbo enraizado demais no campo da economia.

Apesar de tudo, ele faz o que pode. Dia desses, uma notícia de grande destaque na imprensa carioca informava que o governo Anthony Garotinho está sendo acusado de “superfaturar em 50%” o número de pessoas alfabetizadas no estado de 1999 a 2002. Doeu. “Superfaturar” significa “cobrar preço excessivamente alto” ou “expedir fatura de venda com preço acima do realmente cobrado”. É possível superfaturar gente, sim, mas só em regimes escravocratas.

RODRIGUES, Sérgio. Coluna Língua Viva. Jornal do Brasil.
Rio de Janeiro, 11 ago. 2002. (Fragmento)

4. O texto transcrito centra-se na discussão do uso do verbo **superfaturar**. Explique a formação dessa palavra.
 - Qual o sentido atribuído ao prefixo *super*?
5. Sérgio Rodrigues aponta, em seu texto, um uso equivocado desse verbo. Em que consiste esse equívoco, segundo o autor?
 - Explique por que tal uso é inadequado.
6. O que explicaria, do ponto de vista semântico, esse equívoco?
7. Explique por que Sérgio Rodrigues afirma que “superfaturar gente” só seria possível em regimes escravocratas.

A atividade com base no texto “Gente superfaturada” proporciona uma interessante reflexão lexical, pois explora a significação, a formação, a adequação, a classe gramatical e o contexto da palavra “superfaturar”. Com isso, o aluno pode perceber o valor semântico do léxico escolhido para a representação de uma categoria cognitiva e ainda, como há sua adequação de acordo com a intenção comunicativa. A atualidade da palavra possibilita também uma discussão das questões políticas e éticas da sociedade brasileira, proporcionando a cada aluno um (re)pensar de seus próprios valores, do grupo ao qual pertence e, ainda, da sociedade que deseja ajudar a construir.

O léxico e as relações semânticas

O significado de uma palavra pode estabelecer inúmeras relações com outras palavras e, inclusive, com o próprio significante. Na aproximação semântica de uma palavra com outra, o conhecimento do léxico permite reconhecer as relações, por exemplo, de sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, homonímia e paronímia.

O livro analisado aborda todas essas relações. A homonímia e a paronímia estão numa seção que trata das convenções ortográficas, na qual são apresentados os conceitos seguidos de exemplificações. Não ocorre a exploração desse léxico no texto, restringindo as reflexões dessas relações. A sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia são apresentadas numa seção intitulada Relações Lexicais, que oferece, além de conceitos e exemplos, textos de gêneros variados para a compreensão do léxico em ação discursiva.

Para explicar a ideia de campo semântico (quando ocorre no texto a presença de vários termos relacionados a um mesmo conceito), as autoras recorrem a um fragmento de Luis Fernando Veríssimo que recupera a ideia de “ser extraterrestre” por meio de várias palavras ou expressões (p. 260). Veja:

Piada

Não faltam piadas sobre hipotéticos extraterrenos e suas reações às esquisitices humanas. Tipo “o que não diria um marciano se chegasse aqui e...” Como já se sabe que Marte é um imenso terreno baldio onde não cresce nada, o proverbial homenzinho verde teria que vir de mais longe, mas sua estranheza com a Terra não seria menor. Imagine, por exemplo, um visitante do espaço olhando um mapa do Brasil e depois sendo informado de que um dos principais problemas do país é a falta de terras. Nosso homenzinho teria toda razão para rolar pelo chão gargalhando por todas as bocas.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Novas comédias da vida pública: a versão dos afogados. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 115. (Fragmento).

Nesse exemplo, é importante dizer ao aluno, para além dos conceitos, que o conhecimento do campo semântico em questão contribui para a estruturação textual em virtude de recorrer ao léxico como instrumento de relações de coesão e coerência. E, ainda, que esse pode (e em alguns casos, deve) ser um recurso amplamente utilizado nas produções textuais.

O léxico e as relações contextuais


O texto é um lugar de correlações, portanto, é necessário que o aluno/leitor analise as estratégias ou operações que são produtoras de sentido. Para que o texto signifique algo, deve acontecer a interação autor – texto – leitor, que se dá por meio da recuperação de uma série de informações linguísticas e extralinguísticas.

As condições em que o texto foi produzido (o contexto) norteiam as possibilidades de sentido, portanto, conhecer, por exemplo, sobre o autor, a intenção discursiva, o momento sócio-histórico, dentre outros, é uma estratégia útil nas práticas de leitura. Com efeito, além das pistas extralinguísticas, tem-se o contexto de informações metalinguísticas, ou seja, aqueles conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas.

As relações contextuais entrelaçadas ao léxico resultam em alguns “fenômenos” relevantes para a compreensão textual. É no texto que eles se manifestam: a polissemia, a ambiguidade, o sentido literal, o sentido figurado, a pressuposição, a inferência, a metáfora, a metonímia, os efeitos de sentido e outros mais.

Tais relações estão presentes em vários momentos nos textos explicativos e nas atividades da obra analisada e, especificamente, no capítulo 15 da seção de gramática. Observe a seguinte atividade proposta a partir de uma tira (p. 254):

Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões 1 e 2.



1. Para entender a tira, é preciso identificar o contexto estabelecido em cada um dos quadrinhos. Quais são esses contextos?

- Embora a fala das personagens seja exatamente a mesma, ela traduz um sentido diferente para cada uma das situações em que ocorre. Quais são esses sentidos?

2. Explique por que a identificação do contexto é fundamental para a compreensão do sentido do enunciado “Essa vassoura está me matando”.

Essa atividade evidencia as situações de interlocução e explora as significações possíveis das palavras e expressões. É muito comum na Língua Portuguesa o fato de que nem sempre as palavras são utilizadas com o mesmo sentido. Assim, esse recurso funciona como elemento da criatividade textual, especialmente nos gêneros textuais que exploram o humor, como as tiras, e a persuasão, como os anúncios. Evidencia-se que atividades dessa natureza são fundamentais para que o aluno tente se colocar no contexto de interlocução, compreendendo que os textos têm finalidades específicas e que tanto a escolha quanto a combinação do léxico determinam a mensagem expressa. Assim, ele (aluno) terá a clareza de que é necessário expandir e articular transdisciplinarmente os conhecimentos extra e metalinguísticos.

O léxico sob a perspectiva da dinamicidade e criatividade

Segundo Basílio (1991, p. 10), há uma mesma razão pela qual formamos palavras e formamos frases: a língua possui o mecanismo que sempre procura atingir o máximo de eficiência, o que, consecutivamente, tende a um máximo de flexibilidade em termos de expressão simultaneamente a um mínimo de elementos guardados na memória. Assim, a formação de palavras tem caráter prático, ou seja, sem acarretar a memória no sentido de guardar e mobilizar formas diferentes para cada enunciado específico, o indivíduo mobiliza palavras existentes, podendo atribuir-lhes novos sentidos, ou mesmo criar novos signos linguísticos para dados contextos.

Desse modo, a produtividade lexical sempre esteve presente na linguagem literária, na inventividade infantil e nas criações populares. Assim, o ser comunicativo está sempre expandindo seu vocabulário para atender as exigências de novas unidades de designação e construção de enunciados. Atualmente, as criações lexicais têm origens diversas. A literatura, o jornalismo, a propaganda, as charges, as histórias em quadrinhos, as letras de música, enfim, fontes variadas colaboram para a renovação do conjunto virtual de todas as unidades da língua, ocorrendo, portanto, nos registros especializados, em outros tipos de registros – oral, escrito, formal, informal – e nas diferentes variedades da língua – nacional ou regional.

O léxico nessas relações não é muito explorado no livro analisado, embora esteja presente em alguns textos que possibilitariam tal discussão. No capítulo de formação de palavras, aparecem os conceitos e ínfimos exemplos de empréstimos – *shampoo (xampu), abajur, sutiã, pincenê, tens, e-mail, shopping, show, xerife, site, stress, xerox, blog, surfe* – e de neologismo – apenas a palavra **micreiro** retirada de um fragmento de texto de Zuenir Ventura (p. 338).

O léxico e a variação linguística

Uma forma de pensar o estudo do léxico é associando as palavras e expressões a diferentes níveis de fala. Em português, há muitas diferenças no uso da língua, especialmente na fala, que são perceptíveis no léxico, na pronúncia e na estrutura de palavras e frases. Por ser a língua dinâmica, é natural a existência de variações que decorrem de fatores como a região geográfica, o nível cultural, a idade, a classe social, o sexo e o contexto.

A parte de gramática da obra em análise inicia com a discussão sobre linguagem, língua e variação linguística. Aborda, também, as características do texto oral e do texto escrito. Junto aos conceitos, estão textos de gêneros variados, dos quais são feitas as reflexões, algumas carecendo de aprofundamento quanto ao estudo do léxico.

É válido lembrar que, conforme Coseriu (1979, p. 111), as diferenças diastráticas são particularmente acentuadas nas comunidades em que existem grandes variedades culturais entre os diversos estratos sociais e, naturalmente, naquelas onde há castas. Logo, a língua brasileira reflete grandemente essas questões, pois a diversidade é elemento intrínseco à constituição de nosso povo e de nossa cultura. Sendo assim, a escola (e o livro didático) devem atentar-se ainda mais para as relações de sentido construídas a partir de um léxico informal/coloquial, que não atende ao normativismo, mas que representa sujeitos e sua cultura.

Considerações finais

Considerando, assim como Barbosa (2001, p. 36), o léxico como um universo da significação e, por isso, fonte inesgotável de novos saberes, novos recortes culturais, observa-se que a escola (e o livro didático) deve ampliar as reflexões acerca de seu ensino para o aprimoramento das habilidades e competências dos alunos em formação básica.

Para isso, os estudos da Lexicologia precisam ganhar espaço nas instituições de ensino, perpassando pela formação do professor de língua materna e pelas (re)formulações dos currículos e planos escolares. Essa ciência, pelo diálogo que estabelece com outras áreas dos estudos linguísticos, pode viabilizar um caminho no qual a língua é analisada na perspectiva sociodiscursiva, valorizando os elementos internos e externos ao texto e os sujeitos envolvidos no contexto interacional.

Nesse trajeto, a palavra deve ter um novo *status* nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a partir dela o aluno tece seus dizeres/discursos e se apossa do universo cultural do qual faz parte. As práticas escolares devem atentar-se para o que está expresso nos documentos oficiais – PCN, PCNEM, OCN, dentre outros – para que possam promover um ensino capaz de propiciar ao sujeito da aprendizagem a convivência ampla com a complexidade e diversidade da língua a fim de desenvolver nele a proficiência nas diversas situações de uso concreto, tornando-o apto ao mundo do trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

Com isso, busca-se uma aprendizagem significativa que, além da atuação consciente, dinâmica e interdisciplinar do professor, tem início na seleção do material didático. No livro didático analisado neste trabalho, observou-se que as questões lexicais são abordadas em seções específicas, caracterizando ainda um ensino compartimentado e, por muitas vezes, fragmentado, não conexo. No entanto, comparando-o aos antigos manuais de ensino, apresenta avanços na abordagem de alguns aspectos linguísticos que tendem a afastar-se do ensino de gramática por si mesma, privilegiando o contextual e pragmático.

O léxico é tratado pelas relações semânticas que estabelece, levando o aluno a perceber que a escolha e combinação das palavras são fundamentais na construção dos textos/discursos. As autoras lançam mão de gêneros textuais variados, buscando ressaltar a dinamicidade, atualidade e criatividade da língua, embora não explorem, muitas vezes, as múltiplas possibilidades de análise que o léxico em foco oferece.

Como ressalta Antunes (2012, p. 161), o ideal – para os estudos do léxico – seria que o livro didático não fosse a única fonte do material trazido para a sala de aula, pois atualmente são um sem-número de suportes de textos, acessíveis por diversas vias e que representam a multiplicidade de modalidades e significação que as atividades de comunicação e letramento podem assumir.

Finalmente, por ainda ser uma área em expansão, há muito o que se investigar para que caminhos possíveis sejam implementados nas salas de aula. É por esse motivo que este estudo se faz necessário, constituindo uma vertente de análise que tenta aproximar o instrumento didático das necessidades do sujeito da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M., ABAURRE, M. B. M., PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. I. São Paulo: Moderna, 2008.

ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, M A. Da neologia à neologia na literatura. IN: OLIVEIRA, A. M. P. P. de, ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 33-51.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Teoria Lexical**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **PLC 98/2011** – Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=930815&filename=RDF+1+%3D%3E+PL+4529/2004>. Acesso em: 06 jan. 2014.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

HENRIQUES, C. C. **Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

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

A INTERFACE LÉXICO E DISCURSO: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENSINO LEXICAL REFLEXIVO

Elza CONTIERO

Introdução

O professor não atua sozinho no contexto da sala de aula quando se trata de saberes e competências necessárias ao desenvolvimento integral do aprendiz. O livro didático ainda continua sendo um dos instrumentos mais presentes no ambiente escolar e refletir sobre esse importante material de apoio é, inevitavelmente, considerar uma política cultural e social que estabelece um determinado tipo de escolarização, de conhecimento e de práticas culturais que devem ser ensinadas, apreendidas dentro de um ambiente, ao qual chamamos de escola. De fato, o livro didático representa a concretização de um projeto que “veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar [...]”. (LAJOLO, 1982, p. 17)

A experiência em sala de aula no Ensino Médio com livros didáticos nos fez constatar que há pouco espaço destinado à neologia, sobretudo, a neologia de empréstimos. A abordagem deste fenômeno linguístico não está ocorrendo no domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e reflexiva, mas sob uma perspectiva muitas vezes conteudista. Em sua maioria, os exercícios apresentados são ineficientes e pouco contribuem para um ensino lexical mais reflexivo. Lamentavelmente, as unidades lexicais estrangeiras ainda são estudadas como sendo resultantes apenas de um sistema formal abstrato da língua e não situadas nesse processo mais amplo e global que lhes dá significação.

Diante disso, precisamos planejar atividades mais inovadoras no ensino do léxico, mostrando não apenas a formação de palavras por meio de alguns sufixos ou prefixos já determinados, mas por uma reflexão sobre esse tema do ponto de vista cultural, político e social, visto que a criação de palavras é um fenômeno inteiramente relacionado às necessidades sociais. O elemento lexical é o próprio lugar de interação onde se “articulam e defrontram agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (BRANDÃO, 2004, p. 11). Por isso, é preciso considerar, de um modo mais abrangente, os contextos de usos em que os itens lexicais aparecem.

O percurso do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil

É consabido que os anos de 1960 e 1970 no Brasil foram atravessados por um expansivo desenvolvimento industrial que trouxe consigo um novo modelo de livro didático, conseqüentemente, um novo tipo de professor em meio a mudanças educacionais ocorridas pela promulgação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 5692/71 que “sob a égide do governo militar” (SOARES, 2004, p. 169) passa a determinar novos objetivos para o ensino da língua portuguesa, considerando-a como um instrumento de comunicação. Assim, o ensino de língua portuguesa se pautou essencialmente “pelos objetivos de um governo autoritário, que buscava na educação a formação de recursos humanos para atender ao desenvolvimento industrial” (SOUZA, 2012, p. 65).

O foco passa a ser o desenvolvimento do uso da língua, já que o aluno deveria se aperfeiçoar enquanto emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos diversos. Na verdade, o que se testemunhou durante esse período foi uma concepção de língua como **sistema**, signo neutro. É nesse quadro sociopolítico que situamos os manuais didáticos que, na visão de Batista (1999):

[...] tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos “Faça agora o exercício”, “Pergunte a seu professor”, “Leia o texto...”, a assumir, sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente um lugar subordinado e dependente no processo de ensino (BATISTA, 1999, p. 552-553).

Portanto, fatores externos exerceram forte influência na formação e na execução do trabalho do professor nas décadas de 1960 e 1970, diferentemente das primeiras décadas do século XX, em que o próprio professor definia sua metodologia de ensino, formulando e tomando decisões sobre exercícios e questões que deveriam ser contemplados em sala de aula, em vez de esperar que o autor do livro didático assumisse essa tarefa. Em decorrência disso, surge esse novo tipo de professor, que se vê obrigado a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente, com aulas passo a passo, textos comentados, formulação de exercícios. Nesse caso, o professor acabou tornando-se um coadjuvante da cena escolar, ficando à revelia do livro didático.

Com a democratização do ensino, nos anos 1960, os filhos dos trabalhadores passam também a reivindicar o direito à escolarização, conseqüentemente, há uma multiplicação do alunado e, com isso, uma demanda cada vez mais crescente de professores é requisitada sem muitos critérios de seleção. Além disso, não havia uma formação propriamente adequada de professores de língua materna. As ciências linguísticas, sobretudo, a sociolinguística, a pragmática e a análise do discurso ainda eram muito recentes no Brasil e, mais ainda, as suas aplicações ao ensino na língua materna.

Esse quadro geral conduzirá a um processo de depreciação da função docente, culminando com baixos salários, professores altamente atarefados, com uma carga intensa de trabalho, muitas vezes, exercendo suas atividades em duas ou três instituições de ensino para garantir sua sobrevivência. Ou seja, cria-se um professor que por si só não dá conta de exercer a sua função, precisando de um suporte, pois já não tem mais condições de assumir de maneira autônoma o seu trabalho docente. Cargnelut (2012, p. 105) salienta que o:

[...] autor, de certa forma, acaba se apropriando dessa lacuna e, a partir da autoridade que possui como alguém conhecedor da língua e do ensino da língua, se coloca a dizer o que o professor precisa fazer. Dessa forma, por possuir esse olhar positivo de si, de alguém que tem autoridade para dizer o que diz, o autor se vê em condições legítimas para projetar as unidades didáticas. Já o professor se vê como alguém pouco capaz de, sozinho, conduzir suas aulas.

Em alguns casos, principalmente no de certas comunidades carentes, o livro didático acabou se tornando o principal recurso de informação impressa e, muitas vezes, é o único material de trabalho de que o professor dispõe. Daí entendermos a grande dependência dos livros didáticos de português por parte de alguns professores, que, aliás, passam a criar uma alta expectativa em relação a eles, à medida que estes materiais passam a incluir cada vez mais exercícios variados, com respostas comentadas, suplementadas por um “livro do professor”. Isso quer dizer que, ao se buscar nos manuais didáticos estratégias de facilitação, orientação e definição de procedimentos de ensino, estes se tornaram uma espécie de material de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor. Como afirma Batista (1999, p. 551), é com base nesse livro que o professor:

[...] organizará seu trabalho cotidiano em sala de aula: é do manual que, em grande parte, decorrerão a seleção dos conteúdos ou saberes a serem transmitidos, as atividades e formas de exercícios a serem desenvolvidas, a progressão que, à transmissão desses saberes, será atribuída. Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas [...].

É preciso destacar que não estamos aqui afirmando que um professor deixa de ser autor de suas aulas porque o livro didático passa a exercer funções até então exclusivas do professor, pois como bem aponta Lajolo (1996, p. 8), “não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”. Nesse sentido, o que nos parece essencial é que a escolha e o uso correto de um livro didático sejam prioritariamente considerados, dentre as várias práticas que constituem o fazer docente, pois sabemos que uma boa interlocução entre professor e material didático implica numa relação que contribui diretamente para a promoção de um ensino de qualidade, bem como para uma prática docente mais consciente.

Assim sendo, o professor precisa receber uma formação adequada e constante, no que diz respeito ao processo de escolha do livro, para saber avaliar as exigências impostas pelos manuais didáticos e até mesmo para criticá-los se necessário, pois nenhum autor está isento de cometer equívocos. Assim, é preciso saber avaliar os erros e acertos que os livros didáticos trazem, a fim de ampliarmos nosso ângulo de visão do ensino e aprendizado de língua materna, principalmente, no tocante à forma de se analisar a língua e de tratá-la no ambiente escolar. Até porque, como nos lembra Lajolo (1996, p. 7),

[...] certos livros didáticos, algumas vezes, contêm afirmações que de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica não são verdadeiras. No entanto, por diferentes razões, compreensíveis, mas não justificáveis, tais livros e suas incorreções, com ou sem o aval dos professores, estão nas salas de aula, nas mãos dos alunos e talvez em suas cabeças.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge nesse contexto, pois, como já foi mencionado, nem todos os livros estão certos sobre tudo. Desse modo, é preciso assegurar ao professor a qualidade dos materiais didáticos, estabelecendo mecanismos de avaliação sistemáticos e contínuos.

O PNLD, os professores, suas escolhas

A demanda do livro didático não apenas aumentou consideravelmente, mas também se diversificou com a multiplicação do número de alunos, o que fez com que esse material sofresse várias alterações em seus conteúdos. Esses conteúdos passam, a partir daí, a refletir o nível de desenvolvimento em que se encontram os conhecimentos, bem como as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações. Assim, os autores de livros didáticos se veem obrigados a responder às novas demandas educacionais que se põem em evidência, decorrentes do intenso desenvolvimento do país.

Este contexto suscita a implantação de um processo de avaliação dos livros didáticos, a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos. Surge, então, com a iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em 1996, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que, de acordo com Batista, tinha como objetivos básicos “a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 25).

A avaliação sistemática e contínua do livro didático se desenvolve no momento em que o MEC passa a subordinar a compra dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação pedagógica das obras nele inscritas. Esse processo de avaliação, em que cada obra é analisada segundo critérios e princípios previamente discutidos e que, até hoje, vem sendo aperfeiçoados e aplicados, é bastante rigorosa e detalhada. Há um grupo de especialistas, responsável por averiguar e analisar se cada coleção está em consonância com esses critérios e princípios estabelecidos por este programa. Os especialistas que avaliam os livros pertencem a conceituadas universidades públicas do País, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, no PNLD de 2008, ficou responsável pelas áreas de alfabetização e língua portuguesa; a Universidade de São Paulo (USP), responsável pela área de ciências; a Universidade Estadual Paulista (UNESP), responsável pela área de geografia; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), responsável pela área de história e a Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE), responsável pela área de matemática.

Uma vez aprovadas, as coleções passam a integrar o Guia do Livro Didático, publicação que tem por finalidade fornecer às escolas públicas resenhas críticas de cada obra aprovada. O guia é então encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Médio.

O intuito desse trabalho é assegurar aos alunos e professores materiais didáticos de qualidade que contribuam de maneira significativa para a consecução dos objetivos do ensino de língua portuguesa, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referenciais curriculares nacionais. Para tanto, como destaca Rangel (2003, p. 19), é necessário que o livro didático:

1. esteja isento de erros conceituais graves; 2. abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno; 3. seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só configure-se como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

Embora o Guia do Livro Didático tenha grande relevância no espaço do cenário educacional, no sentido de auxiliar o professor na escolha adequada do material didático, não raro nos deparamos com professores que dizem ter adotado determinado livro sem ter tido a chance ou mesmo o acesso de analisar o guia de maneira diligente. Muitos desses professores acabam acatando a opinião da maioria de um grupo.

Queremos dizer com isso que nem sempre há uma conjugação de concepções coletivas (professor, aluno, coordenação, direção) e instrumento didático, ou seja, nem sempre há uma discussão pertinente entre as várias vozes do espaço escolar para a realização de escolhas de livros mais bem fundamentadas. Isso gera outro problema relevante: o professor acaba adotando outros impressos de textos didáticos, sem o menor critério, utilizando-se de “um conjunto de fragmentos retirados aqui e ali de outros livros didáticos sem estabelecer critérios de seleção precisos, e sem ter clareza dos objetivos a serem atingidos” (CAFIERO, 2010, p. 95-96).

É preciso apontar para algo muito recorrente na prática docente: o fato de o professor ter adotado um determinado livro didático não é total garantia do seu uso, pois ele pode decidir utilizar partes do livro, ou simplesmente abandoná-lo. Isso ocorre porque, provavelmente, há uma busca interna, individual do professor em escolher aquilo que melhor contemple as suas concepções de educação e de língua, suas expectativas em relação à metodologia, suas práticas mais habituais. Assim, apesar de ser uma fonte valiosa de informações tanto para o aluno como para os professores, o livro didático “nem sempre vem ao encontro dos anseios dos professores, mas quase sempre é uma fonte de pesquisa para assegurar o trabalho docente” (SILVA, 2007, p. 8).

Precisamos de políticas públicas que não fiquem restritas apenas à distribuição e avaliação de livros didáticos de qualidade, mas antes, que incorporem a formação do professor de modo a instrumentalizá-lo adequadamente para que faça escolhas sempre adequadas e conscientes, pois sendo o livro didático sua ferramenta diária de trabalho, então é pertinente concluir que “a tarefa de escolher o livro didático é do professor, do regente da classe. Não pode ser delegada ao diretor da escola ou ao supervisor, embora esses devam participar” (CAFIERO, 2010, p. 96).

Ainda nessa perspectiva, entendendo que o livro didático é um texto, um complexo heterogêneo de linguagens, de intencionalidades, a sua receptividade e utilização por parte do professor dependerá da forma com que ele atribui significados a este livro, de suas representações do saber, da sua percepção, pois como afirma Chartier (2004, p. 173): “uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas.”.

Há um atravessamento de interlocuções que influenciam a prática pedagógica do professor, que é efeito resultante da interseção de acordos, negociações, ajustes trazidos pela lógica teórica acadêmica e que se traduz na elaboração de documentos oficiais, tais como, o Guia do Livro Didático, os PCN, o PNLD, o PNLEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador, documentos estes que contribuem para a ampliação, inovação e aperfeiçoamento das práticas docentes.

De acordo com o Guia do Livro Didático, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, deve-se distinguir quatro eixos nos quais o ensino deve se pautar: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Esses eixos consideram algumas competências que devem ser desenvolvidas no âmbito desses princípios já estabelecidos pelo PNLD, resultantes de ampla discussão acadêmica. É sobre os conhecimentos linguísticos, no entanto, que focaremos nosso olhar, por serem esses os que se relacionam com o objeto de nossa pesquisa.

Os conhecimentos linguísticos nos remetem para o universo relacionado aos fatos da língua e da linguagem, ou seja, pressupostos básicos para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e que o exercício da cidadania plena e a escolarização bem sucedida pressupõem. Então, é preciso que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa seja, em primeiro lugar, trabalhado de maneira competente, de modo que o aluno seja capaz de:

[...] considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto; sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos à língua e à linguagem; privilegiar, em função de tomar o uso como objeto de reflexão, abordagens discursivo-enunciativas da língua, não se atendo, portanto, ao nível da frase (BRASIL, 2011, p. 11).

A avaliação do PNLD de 2012 sobre os conhecimentos linguísticos presentes nas coleções aprovadas é de que há um movimento de novos rumos, em que os usos efetivos da língua são o foco de interesse nas aulas de português. Tudo indica que “mesmo nas coleções que mantêm uma abordagem dos conhecimentos linguísticos predominantemente identificada com a gramática tradicional, as linguísticas do uso e do texto se fazem presentes, principalmente na forma de reflexões sobre a variação linguística, os gêneros do discurso” (BRASIL, 2011, p. 22).

Fica claro que, para o referido documento, os usos efetivos da língua não podem ser mais negligenciados, antes devem estar à disposição dos alunos, pois se a língua dispõe de mecanismos para atender a diferentes funções sociais e situações particulares, é preciso que isso seja reconhecido em sala de aula.

Por um ambiente lexical reflexivo

O constante desafio do professor de língua portuguesa é criar um ambiente lexical reflexivo, que leve o aluno a enxergar a criatividade de nossa língua, bem como os mecanismos que permitem essa criatividade linguística emergir, aprovado pelo próprio sistema interno da língua.

Nesse sentido, nossa ambição será sempre a de buscar mecanismos de reflexão para os processos de criação na língua, nas suas mais diversas situações enunciativas, instigando os alunos a pensar sobre os fatos da língua, permitindo-lhes desenvolver suas competências discursiva e leitora, pois uma vez que o aluno passa a compreender o papel do item lexical nos textos orais ou escritos, sejam estes formais ou informais e os discursos e intenções que estes textos carregam, invariavelmente, passa a vivenciar um aprendizado de língua portuguesa mais significativo e produtivo.

Por isso, é preciso considerar, de um modo mais abrangente, os contextos de usos em que os itens lexicais aparecem. Um exemplo claro do que estamos discutindo se encontra numa questão relacionada ao léxico que foi abordada em 2013, na prova do exame nacional do Ensino Médio, o chamado ENEM. O item lexical em questão é a palavra **tombamento**, em que o aluno deveria ler um edital da secretaria da cultura e inferir o seu significado. Ora, para o aluno conseguir inferir o significado desta palavra, ele precisaria ter domínio dos contextos de uso implicados na palavra **tombamento** e perceber que o seu significado não está calcado na raiz da palavra tombamento, isto é, *tombar*, que essencialmente significa cair, derrubar. Sabe-se que para a seleção e adequação vocabular, essenciais no ensino do texto, é preciso um ensino lexical não desvinculado do contexto, pois como se pode observar abaixo, é o contexto que irá ditar o significado da palavra tombamento.

Secretaria de Cultura
EDITAL

NOTIFICAÇÃO - Síntese da resolução publicada no Diário Oficial da Cidade, 29/07/2011 página 41 511ª Reunião Ordinária, em 21/06/2011.

Resolução nº 08/2011 - TOMBAMENTO dos imóveis da Rua Augusta, nº 349 e nº 353, esquina com a Rua Marquês de Paranaquá, nº 315, nº 327 e nº 329 (Setor 010, Quadra 026, Lotes 0016 2 e 00170 0), bairro da Consolação, Subprefeitura da Sé, conforme o processo administrativo nº 1991-0.005.365-1.

Folha de S. Paulo, 5 ago. 2011 (adaptado)

Um leitor interessado nas decisões governamentais escreve uma carta para o jornal que publicou o edital, concordando com a resolução sintetizada no Edital da Secretaria de Cultura. Uma frase adequada para expressar sua concordância é:

- a) Que sábia iniciativa! Os prédios em péssimo estado de conservação devem ser derrubados.
- b) Até que enfim! Os edifícios localizados nesse trecho descaracterizam o conjunto arquitetônico da Rua Augusta.
- c) Parabéns! O poder público precisa mostrar sua força como guardião das tradições dos moradores locais.
- d) Justa decisão! O governo dá mais um passo rumo à eliminação do problema da falta de moradias populares.
- e) Congratulações! O patrimônio histórico da cidade merece todo empenho para ser preservado.

Fornecer as ferramentas adequadas para a realização desta tarefa perpassa por uma visão mais crítica em relação a materiais didáticos que insistem em apresentar a linguagem apenas como instrumento de comunicação, não levando em conta que uma orientação como esta apenas faz com que o aprendiz tenha grandes dificuldades em responder a perguntas como as propostas pela prova do Enem. Fica claro para nós que o contexto nesta questão específica é a única pista para a elucidação do fato de que um bem tombado não significa um bem derrubado, descaracterizado ou destruído, mas um bem cultural de reconhecimento histórico, artístico e cultural, um patrimônio que tem uma função social, em que interesses políticos e sociais estão em jogo para a sua preservação.

Lamentavelmente, temos percebido que grande parte dos livros didáticos estão se tornando verdadeiros centros de treinamento para o Enem, deixando pouco espaço para um ensino que de fato incentive práticas linguísticas que permitam o aumento do repertório lexical do aluno e, conseqüentemente, um maior domínio da linguagem. Não podemos nos esquecer que o domínio da linguagem como atividade discursiva e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social.

Considerações finais

Concebemos, portanto, que o caminho para contribuir para um ensino lexical reflexivo, deve passar por uma visão mais rigorosa e ampla de professores, visando um ensino que não se oriente pela metalinguagem, análise e descrição gramatical ou estudo de regras e hipóteses, mas antes por um ensino que avalie os elementos lexicais em suas manifestações discursivas. Essa visão, de fato, envolve um ensino voltado para a reflexão sobre os fatos da língua, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, e, conseqüentemente, do aumento do seu repertório lexical.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 529-570.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia dos Livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARGNELUTT, J. A unidade didática e seus objetos de ensino: deslocamentos ao longo das décadas. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, p. 85-106, 2012.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. As práticas urbanas do impresso (1660-1780). In: _____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

LAJOLO, M. P. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar a República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília: INEP, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 13-20.

SILVA, L. V. C. A. Livros didáticos de língua portuguesa: utilização em Mato Grosso – 1970 a 2000. In: **16o COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, Campinas 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-176.

SOUZA, G. E. **A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010**: análise dos livros didáticos adotados pela rede pública municipal de Barbacena. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.



LÉXICO E PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS



DINÂMICAS DE TEATRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO

Denise Maria MARGONARI
Adalberto Vitor Raiol PINHEIRO
Ana Paula Jardim SEIXAS
Luís Carlos Viana JÚNIOR

Introdução

Compreender o papel do teatro e dos jogos teatrais para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira passa, inicialmente, pela discussão do perfil de aluno que pretendemos formar. Conceber o processo de formação de um indivíduo como construção de sentidos só é possível na medida em que a escola e o professor possibilitem a cada aluno criar a sua história e, de acordo com Seixas (2010, p. 15): “[...] inventar permanentemente as formas pelas quais quer estar no mundo e possa dialogar e cooperar com seus colegas para a construção de um espaço comum.”.

De acordo com a pesquisadora:

A arte cênica, como todas as outras linguagens da arte, é uma área de conhecimento e um sistema simbólico de representação. E especialmente pela sua característica de trabalho coletivo, as artes cênicas possibilitam aos alunos melhor capacidade de socialização, de entender o outro, de compartilhar ideias, tempo e espaço, de dialogar, argumentar, negociar, tolerar, respeitar, observar regras, solidarizar-se, comprometer-se, conviver com semelhanças e diferenças. (SEIXAS, 2010, p. 15).

Assim como a linguagem da arte, também o teatro, de forma peculiar, permite a reflexão sobre os conflitos, medos e angústias da vida contemporânea. Vivendo no palco uma realidade fictícia, o aluno terá a chance de, além de pensar a vida como ela é, propor soluções, prever alternativas, imaginá-la e apresentá-la como poderia ser, se assim não fosse.

Nesse sentido, acreditamos que o uso de jogos teatrais poderá contribuir para uma escola alegre, tal qual preconizada por Snyders (1993) e Redin (2002), fazendo com que a busca da felicidade esteja sempre presente no trabalho dos professores e desses alunos-atores, que ensaiam no palco exercícios de vida, de cidadania, pautados pela procura e respeito ao outro e no melhor e mais profundo dos encontros, cada um, consigo mesmo.

Segundo Reverbel (2003), ao desenvolver sua capacidade de expressão, a criança estará preparada para todo tipo de aprendizagem. A autora aponta a importância dos jogos teatrais para explorar em sala de aula as capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação, percepção, enfim, de experimentar sensações.

Trachtenberg, já em 1979, acreditava que ensinar uma língua envolve muito mais do que apenas transmitir aos alunos os conhecimentos sobre o seu código linguístico. Para a autora, que cita a noção de competência comunicativa proposta por Paulston¹, a competência comunicativa deve ser um meio para se atingir um fim maior, ou seja, ela deve ter o mesmo objetivo que o ensino de língua estrangeira: projetar a personalidade dos alunos para que eles revelem seu autêntico “eu” na língua-alvo.

¹ Trachtenberg se refere à noção de competência comunicativa proposta por Paulston em 1975, que inclui todos os níveis da competência lingüística, começando pelo nível fonético e atravessando o fonêmico, semântico, sintático, modelos de discurso e modelos comportamentais.

Referencial teórico

O teatro e a abordagem comunicativa do ensino de línguas

O uso do teatro nas aulas de língua estrangeira pode trazer algumas vantagens para o revigoramento da abordagem comunicativa, a qual traz consigo a ideia de que aprender uma outra língua não se restringe ao domínio de estruturas gramaticais, mas, que é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de interagir em situações que se aproximem cada vez mais do real.

Desse modo, ao atuar, o aluno tem como foco sua performance, compreendida no contexto de línguas como uso da língua-alvo para a comunicação, isto é, para ter um bom desempenho, o aprendiz expande seu conhecimento das estruturas da língua por meio de articulações realizadas com efeito comunicativo.

Sobre a presença do teatro como potencializador do ensino comunicativo, podemos dizer que o contato dos alunos com situações autênticas de comunicação os motivam de maneira expressiva, pois, ao assumir papéis, muitas barreiras psicolinguísticas podem ser quebradas, promovendo a aquisição da língua e da cultura.

Diante do exposto, a integração entre ensino de línguas e teatro tem como principal objetivo propiciar mais autonomia e competência comunicativa ao aprendiz, ou seja, um aluno responsável por sua própria aprendizagem, inferências e transformações.

Assim, a proposta de utilizar o construto do teatro na sala de aula de língua estrangeira tem o propósito de apontar o ambiente teatral e as cenas que dele emergem como possível instrumento gerador de situações autênticas de expressão, as quais propiciem aos alunos momentos de comunicação genuína na língua-alvo. A esse respeito Japiassu (2005, p. 22) afirma que:

Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, a firme opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado, absoluta e descontextualizadamente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes – cada um com seus próprios encantos, habitantes e lugares de onde se vê. O importante é podermos escolher com segurança – e, às vezes, por convivência – qual caminho seguir.

À luz dessa citação podemos inferir que as dinâmicas teatrais no processo de ensino-aprendizagem do léxico apresentam-se como um caminho possível e diferente, em outras palavras, ao sugerir a prática do teatro nas aulas de língua estrangeira estamos descortinando outros encantos e ambientes que possam colaborar para um ensino de línguas cada vez mais autêntico e comunicativo, no qual os alunos possam interagir com seu próprio conhecimento e criar suas próprias estratégias para efetivá-lo.

Segundo Almeida Filho (2012), é possível compreender essa nova prática, a de integrar teatro e línguas, como atividades práticas empregadas pelo professor para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

É importante ressaltar que a atuação no ambiente teatral a qual nos referimos contempla a definida por Courtney (2001, p. 57):

[...] Em todos os aspectos, devemos começar atuando: não uma atuação que inclui a platéia, mas atuar como improvisação – o faz de conta espontâneo inerente a todas as crianças. Nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando o vivemos – quando atuamos. Então, se torna parte íntima de nós mesmos.

A partir dessa compreensão, ao propor o processo de ensino-aprendizagem do léxico com base em dinâmicas teatrais, rechaçamos a memorização por meio de situações artificiais de uso da língua e indicamos o uso da improvisação espontânea, na qual o aluno tenha oportunidade de (re)significar sua aprendizagem em um ambiente

propício ao uso de estratégias autênticas de comunicação.

Nessa perspectiva, entendemos a improvisação como abertura para estar em contato com o ambiente e com o outro, isto é, a vontade motivada de participar. Para Spolin (2005) o ato de improvisar consiste em atuar sobre o ambiente e permitir que outros atuem sobre a realidade presente. No processo de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente em relação ao léxico, isso significa dizer que o aluno parte de um referencial interno, ou seja, de seu conhecimento de mundo; no entanto, tem a possibilidade de reinterpretá-lo com o sentido e os diferentes contextos sugeridos pelas dinâmicas teatrais.

Por fim, acreditamos que o trabalho cooperativo oportunizado pela prática de dinâmicas teatrais possibilite a aprendizagem do léxico a partir do uso articulado da língua, entendido por Nunan (1999) como a recombinação de palavras e estruturas, usadas de maneira mais espontânea e criativa durante situações de dramatizações e/ou tarefas de resolução de problemas.

Partindo dos pressupostos dessas discussões sobre o teatro na sala de aula, na seção seguinte refletiremos de maneira mais aprofundada sobre as principais concepções de léxico e suas relações com o ensino comunicativo de línguas.

O uso do léxico na perspectiva dos métodos

A área de estudos sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira mostra-se bastante mudada em relação a seus primeiros intentos. Cada método apresenta avanços, mas, também, impasses, e isso não se mostra diferente com a abordagem comunicativa. O ensino do léxico, por exemplo, traz, ainda, certos obstáculos para os professores de língua. Para esclarecer essas ideias e apontar tais dificuldades, façamos uma relação entre o ensino do léxico nos métodos tradicionais e no ensino comunicativo.

Nos métodos tradicionais, usavam-se textos com intenções didáticas, ou seja, textos artificiais que eram escritos pensando exclusivamente no ensino de uma nova língua. Portanto, se a intenção era o ensino de vocabulário, havia uma busca por utilizar várias palavras de uma mesma categoria. Isso resultava em textos pouco engajados com a realidade e as necessidades dos alunos, o que acarretava o pouco interesse dos aprendizes. Diante desse panorama, podemos dizer que, segundo Vallejo (2005), os métodos tradicionais intensificavam a capacidade de adquirir ou aprender uma palavra, mas não valorizavam a relação significado ao significante e, conseqüentemente, a capacidade de o aluno inferir em seus diferentes significados no conjunto do léxico mental que ia desenvolvendo. Em outras palavras, a preocupação era armazenar o maior número de vocábulos, de maneira isolada, sem associar aos seus respectivos conceitos e sem levar em consideração o uso lexical como estratégia para a comunicação na língua-alvo.

Percebendo a pouca funcionalidade dos textos com função didática no ensino comunicativo, os professores começaram a busca pela apropriação de textos autênticos, ou seja, textos que colocassem o aluno em contato com situações reais do uso da língua.

Com essa nova abordagem, a dificuldade no ensino do léxico era justamente encontrar textos que propiciassem o uso da língua estrangeira para a comunicação, surgindo o conceito de competência lexical, na qual Figueiredo (2009, p. 110) propõe que:

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem.

A partir da compreensão do processo de ensino-aprendizagem do léxico, fica latente a necessidade de se criar estratégias didáticas que envolvam os alunos frente a uma representação da comunicação, na qual haja construção

do saber configurado por uma situação autêntica de linguagem. Sendo assim, foi planejada a atividade a seguir, que mescla situações reais de uso, humor, didática e teatro.

Assim, a atividade que apresentaremos pretende propiciar aos aprendizes um ambiente instrumentalizado pela dinâmica teatral da improvisação, na qual os alunos associem a competência lexical à comunicativa, a fim de realizar uma determinada intenção de comunicação.

Apresentação e análise da atividade proposta

O jogo da troca

A atividade proposta foi baseada em uma dinâmica de improviso no teatro, chamada “Troca”. Essa é uma proposta utilizada pela “Cia Barbixas de Humor”, no espetáculo “Improvável”, criado, produzido e encenado por esse mesmo grupo.

A dinâmica é composta por um mestre de cerimônias e alguns atores, que devem improvisar em uma cena criada pela plateia. Em dados momentos, o mestre de cerimônias dirá “troca”, sendo esse o sinal para que o ator refaça sua última frase, palavra ou ação de forma a alterar o sentido da cena.

Ao realizar esse tipo de atividade com o texto oral, geralmente ponto de partida para o escrito (SEIXAS, 2010), o aluno terá valorizado em seu fazer o trabalho em grupo, a socialização e o incentivo à leitura, além disso, por meio do uso da língua-alvo, contará com a oportunidade de resgatar seus conhecimentos prévios em um ambiente próximo ao autêntico, ao criativo e ao lúdico.

Plano de aula: *escena em um restaurante*

Tendo em vista as dificuldades do ensino do léxico, ao assistirmos um dos vídeos da “Cia Barbixas de Humor” e visando as vantagens do uso do teatro nas aulas de língua, surgiu a ideia de utilizar dinâmicas de teatro no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente na Língua Espanhola.

Visando o desenvolvimento de tal proposta, foi elaborado um plano de aula para que colocássemos a ideia em prática. Obviamente, o plano teve erros e acertos que serão discutidos neste trabalho. O público era uma sala de Espanhol de nível intermediário, com foco na oralidade.

Portanto, a partir do plano da aula, os objetivos constituíam-se em expandir e ativar um dado vocabulário, no caso, algo que estivesse incluso no espaço de um restaurante. Esse vocabulário seria o conteúdo da aula e deveria ser posto em prática em uma cena improvisada.

Pensando esses objetivos, dividimos a aula em cinco partes, a saber: “*Lluvia de ideas*”, “Conseguir as ideias”, “Apresentação do vídeo”, “Apresentação dos comandos” e “Cenas improvisadas”.

Lluvia de ideas

O termo “*Lluvia de ideas*”, utilizado no Espanhol, é decorrente de uma técnica que em Inglês ficou conhecida por *brainstorming* e que em Português fixou-se como tempestade de ideias.

A técnica foi proposta por Alex Osborn, em 1953, e é uma analogia ou metáfora que tenta descrever como se geram ou estão as ideias em nosso cérebro. A imagem da tormenta como variedade, imprevisibilidade, rapidez, força, incontabilidade, espontaneidade, liberdade, autonomia, se aproxima do conceito básico do processo mental da técnica. Assim, o processo intelectual poderia ser definido como o pensar o mais possível (produtividade); no menor tempo possível (rapidez); do modo mais completo, complexo e variado possível (agilidade e flexibilidade); em torno de um tema, problema ou objeto dado. E para cumprir esse objetivo é preciso desbloquear e desinibir-se; ter segurança e confiança mínima nas próprias capacidades; suspender os controles, censuras e críticas; habituar-se ao encadeamento das

ideias, ou associações de pensamentos por conteúdos, imagens, sons e palavras. Esses objetivos podem ser alcançados mediante a prática, habitual, sistemática, da tempestade de ideias individual. (MARGONARI, 2006).

Nessa atividade, o professor parte de um tema e pede aos alunos que digam variadas palavras que lhes venham à cabeça, que são escritas por ele na lousa. O intuito é que os alunos façam um aquecimento para desenvolver as próximas atividades, além de permitir ao professor entender quais caminhos percorrer.

No caso da nossa atividade, a intenção era que os alunos ativassem o vocabulário que tinham sobre o tema. Sendo assim, eles foram divididos em dois grupos e venceria aquele que conseguisse mais palavras. A divisão dos estudantes em grupos possibilitava a competitividade entre eles e, dessa forma, foi possível atingir um maior número de palavras.

Spolin (2005) destaca a cautela como fator primordial para o aluno que está iniciando a sua experiência com práticas teatrais, pois, embora trabalhar com o grupo ofereça segurança, se entendida como exibicionismo, a atividade pode representar uma ameaça. Pinheiro (2014, p. 20) adverte, ainda, que:

Há, portanto, a responsabilidade do professor de inserir o aluno nesse ambiente, respeitando a capacidade imediata de integração de cada um. Além disso, o ambiente que privilegia a expressão do grupo é aquele em que a participação substitui a competição e o trabalho com o aluno parte de onde ele estiver, e não de onde pensamos que ele deveria estar.

Durante o desenvolvimento da atividade, as palavras foram divididas em categorias, sendo elas: *Alimentos/Platos/Lugares/Utensílios de comer e Expresiones*. Essa divisão permitiu que os alunos não se prendessem às categorias mais óbvias e pudemos chegar a um resultado mais expandido.

A importância da utilização dessa técnica foi permitir que os alunos ativassem e expandissem seu vocabulário, uma vez que, cada um, provavelmente, tinha um vocabulário um pouco distinto. Conseguimos resgatar 45 palavras, das quais 8 eram novas para a maioria dos alunos.

Ao final da atividade, resolvemos manter as palavras na lousa. A ideia era que os alunos pudessem fazer uso delas durante o improviso das cenas. Essa estratégia foi importante para que os alunos não recorressem a palavras da Língua Portuguesa e para que não perdessem a fluidez da cena.

Conseguir as Ideias

Nossa ideia inicial era que os alunos pensassem em frases de humor que dariam início à cena. Pensamos nisso, acreditando que uma cena com humor seria mais eficaz ao dar liberdade para que o aluno realizasse a atividade. Entretanto, o grande problema foi que esse momento mostrou-se muito importante mais adiante, na manutenção do tema que nos interessava. Ou seja, percebemos que, dependendo da frase que fosse escolhida, os alunos não retomavam o tema e, por isso, acabavam por não utilizar o vocabulário proposto. Isso resultou em uma cena, dentre as três que foram gravadas, que fugiu ao tema.

Apresentação do Vídeo

Acreditávamos que talvez fosse difícil aos alunos entender os procedimentos da atividade. Portanto, nos parecia importante que tivessem um exemplo de como se daria o improviso das cenas. Por isso, nessa parte da aula, os alunos tiveram contato com um vídeo da “Cia Barbixas de Humor”, no qual o grupo desenvolvia uma cena para o “jogo da troca”.

De fato, o vídeo foi importante para o entendimento da proposta, além de criar expectativas e dar um clima de humor e descontração à sala de aula. A partir daí, os alunos conseguiram entender melhor o tipo de atividade em que estariam inseridos.

O procedimento descrito anteriormente é definido por Spolin (2001) como “descrição” e “instrução”, ações necessárias para estabelecer o fazer teatral. A primeira refere-se ao como jogar, e a segunda, aos principais comandos, com o intuito de manter a participação e o foco dos alunos na proposta.

Apresentação dos Comandos

Quando inicialmente pensamos essa atividade, focamos em formas de adaptá-la, de forma que os alunos tivessem melhor aproveitamento. Portanto, se o nosso objetivo era ampliar o vocabulário, as adaptações buscavam conseguir o maior aproveitamento possível.

Sendo assim, uma das adaptações pensadas foram os comandos. Criamos cinco comandos para que conseguíssemos melhorar o desenvolvimento do léxico dos alunos, eram eles, “*cambia*”, “*más*”, “*menos*”, “*sinónimos*” e “*antónimos*”.

Ao escutar “*cambia*”, o aluno deveria trocar a palavra por outra. Com “*más*” ele deveria trocar sua palavra por uma relativa de porção maior, ou amplificar os sentimentos de sua ação. Ao ouvir “*menos*”, as ações do aluno deveriam ser contrárias àquelas de quando ouvisse “*más*”.

Além desses comandos, ainda tínhamos “*sinónimo*” e “*antónimo*”. Com esses últimos, esperávamos que os alunos reproduzissem palavras com os mesmos significados ou com o significado oposto. Entretanto, percebemos que esses dois comandos atrapalhavam bastante o desenvolvimento dos alunos. Por isso, desistimos desses comandos ainda durante as aulas.

Nessa perspectiva de estabelecer os comandos de maneira clara e objetiva, a atividade propõe a fiscalização, procedimento compreendido por Spolin (2001) como momento em que os alunos tornam visíveis suas ações, as quais são fiscalizadas por meio de comunicação física direta (percepção mútua), em nosso contexto, os aprendizes têm oportunidade de expressar o seu acervo lexical de maneira dinâmica, significativa e interativa.

Cenas Improvisadas

Todas as outras etapas tiveram o papel de conduzir o aluno a essa última, que se constituía como o nosso objetivo principal, justamente por acreditarmos haver várias vantagens nas atividades que mesclam recursos como teatro e humor, fazendo com que os alunos sintam-se mais confortáveis e desinibidos para falar.

Estudos realizados sobre a influência de variáveis afetivas na aquisição de línguas, entre eles Dulay e Burt (1977), Krashen (1982), Maurice (1988), Stevick (1994), Deneire (1995), Schmitz (2002), Nascente (2000) e Margonari (2001, 2006), apontam para a importância da criação de uma atmosfera descontraída. Quando o aluno acredita que vai ser criticado, ridicularizado, punido ou ameaçado, ele certamente deixa de expressar novas ideias e de fazer uso de suas potencialidades criativas.

Para Krashen (1982), entre os métodos novos, os mais bem sucedidos são aqueles que encorajam um baixo “filtro afetivo”, pois propiciam uma atmosfera relaxada, na qual o aprendiz não está “na defensiva”.

Para criar essa atmosfera descontraída, transformando o espaço da sala de aula e propiciando um clima psicológico favorável, é necessário um ambiente encorajador e positivo, onde o aluno se sinta seguro e livre para expor suas ideias, sem medo de críticas e avaliações. É um clima em que se aceitam diferenças, reconhecem-se habilidades e esforços de cada indivíduo.

Nesse contexto, Maurice (1988, p. 20-21) refere-se ao humor como uma “técnica afetiva”, que pode ser de grande ajuda ao professor na sua tarefa de facilitador da aprendizagem em sala de aula. Segundo ele: “O humor pode ajudar a quebrar as barreiras afetivas, aumentando, portanto, o entusiasmo e, com sorte, o envolvimento, para que uma aquisição e uma aprendizagem mais efetivas da língua possam ter espaço”².

² Tradução nossa a partir do original: “*Humor can help in breaking down the affective barriers, thus increasing enthusiasm and hopefully*”

Deneire (1995) e Schmitz (2002), também afirmam que o humor e o riso fornecem um auxílio valioso, pois contribuem para a redução do “filtro afetivo” dos alunos, diminuindo sua ansiedade e estabelecendo um ambiente propício para a aprendizagem.

De acordo com Chapman (CHAPMAN; FOOT, 1976), a utilização do humor provocará o riso, que ampliará a interação social e o aprendizado.

Assim, nota-se também a contribuição do humor como facilitador da interação em sala de aula, devido à necessidade imanente do ser humano em compartilhar o riso.

Segundo Bergson (1983, p. 13): “Não desfrutaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados. O riso parece precisar de eco. [...] O nosso riso é sempre o riso de um grupo”.

O riso, por se tratar de uma manifestação estritamente humana e coletiva, exige a participação do outro, é uma atividade grupal, profundamente condicionada às motivações culturais e sociais, de forma que a sua realização implica em uma certa cumplicidade entre o produtor da mensagem cômica e o receptor.

Para Morreall (1997, p. 130), que se utiliza da frase de Victor Borge, famoso humorista norte-americano, “a risada é a distância mais curta entre duas pessoas”, e o poder e a eficácia do humor se revelam na forma como ele atinge e toca as pessoas, promovendo e facilitando a interação entre elas.

De modo geral, o humor é um rico recurso e as vantagens de sua utilização podem ser resumidas nas palavras de Woolard (1998), que destaca seu tríplice papel de motivador, de auxiliar na retenção dos conteúdos e de desencadeador da prática espontânea:

A atração pelos materiais humorísticos de ensino de língua residem no fato de que eles aumentam a motivação, auxiliam a retenção por serem memoráveis, e, por meio do desejo natural de compartilhar o humor com os outros, levam à prática espontânea e ao reforço da linguagem³. (WOOLARD, 1998, p. 25).

Assim, o reconhecimento do uso do humor como um recurso didático importante na educação de modo geral e, mais especificamente no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conduz a uma verificação do seu papel dentro da abordagem comunicativa de línguas.

Além disso, ao atuar, o próprio aluno faz com que sua cena fique o mais real possível. Portanto, cabe a ele tornar o momento uma situação real de uso da língua. A partir dessa compreensão, podemos dizer que as dinâmicas teatrais também podem auxiliar no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si e sobre o mundo, isto é, ao improvisar em uma língua estrangeira, o aluno tem condições de se deparar com situações de comunicação que demandam significação e articulação do léxico aprendido.

Sobre os erros e as proposições para um melhor aproveitamento

Enquanto na abordagem tradicional, especialmente no método audiolingual, o erro era considerado extremamente mal visto e deveria ser evitado a todo o custo, na abordagem comunicativa o erro é encarado como uma possibilidade para suprir lacunas na competência comunicativa dos alunos. Dessa forma, as práticas de sala de aula incluem atividades nas quais o professor monitora e encoraja o aprendizado, porém suprime sua inclinação para a correção de erros durante a fala dos alunos, pois isso implica em prejuízos no desenvolvimento da sua fluência. Na perspectiva comunicativa, o professor anota esses erros para que sejam retomados posteriormente, na conclusão das atividades do grupo, momento no qual ele os aponta e incentiva a sua autocorreção pelos estudantes.

involvement, so that more effective language acquisition and learning can take place”. (MAURICE, 1988, p. 20-21).

³ Tradução nossa a partir do original: “*The attraction of humorous language-learning materials lies in the fact that they increase motivation, aid retention by being memorable, and, through the natural desire to share humor with others, lead to spontaneous practice and reinforcement of language*” (WOOLARD, 1998, p. 25).

Assim, quando utilizamos os comandos “*más*” e “*menos*”, foi possível praticar a prosódia dos alunos, pois precisaram alterar seu temperamento. Entretanto, observamos que seria interessante que esses comandos tivessem sido melhor explicados, pois, em vários momentos, os dois comandos geravam nos alunos a mesma resposta.

Outro problema com o qual lidamos em nossa proposta foi a omissão de alguns estudantes, principalmente porque tínhamos mais de duas pessoas encenando. Observamos que alguns alunos pouco participaram, já que cabia a eles decidir seu momento de intervenção.

Em relação ao papel desempenhado pelos alunos na abordagem comunicativa, Breen e Candlin (1980, p. 89-112) o descrevem como o de negociador entre o seu próprio processo de aprendizagem e o dos colegas de sala de aula. Esse tipo de papel implica em aprendizes cooperativos que, ao mesmo tempo, recebem e contribuem para a aprendizagem, propiciando que ela se dê de uma forma ativa e independente.

Entretanto, esse novo contexto gerado pela abordagem comunicativa normalmente causa um certo conflito aos estudantes, que acostumados com metodologias passivas, não apenas na aprendizagem de línguas, mas também no ensino regular, muitas vezes relutam em assumir a participação responsável do seu próprio aprendizado. Nesses casos, um trabalho de conscientização do professor junto aos educandos mostra-se necessário, aumentando sua motivação para que sua colaboração seja realmente significativa.

Uma forma pensada para amenizar esse inconveniente seria que as cenas fossem feitas em duplas, pois em um diálogo é pressuposto que haja interação dos interlocutores, enquanto em grupos maiores isso pode não acontecer. Entretanto, se isso não for possível, cabe ao professor incitar o aluno menos participativo a interagir e também o mais participativo a esperar seu turno.

A partir desse ponto, conseguimos chegar à conversação, mas, nos deparamos com um último desafio: a fuga do tema. Na medida em que o objetivo deste trabalho era expandir, no aluno, o léxico e seus contextos de uso, a fuga do tema acabou prejudicando um dos principais objetivos dessa atividade. Portanto, propomos que o professor tenha frases prontas que devem possibilitar a volta ao campo lexical desejado. Essas frases devem ser entregues aos alunos em dado momento da cena (momento em que o professor perceba, por exemplo, o desvio do tema proposto) e deverão ser utilizadas para restabelecer a relação da cena com o tema.

Considerações finais

O trabalho com o léxico ainda é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores ao aderirem à abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Há algumas razões para isso que derivam do entendimento de que a língua deve ser usada em contexto. Isso fica óbvio se pensarmos nas técnicas utilizadas pela abordagem tradicional para a memorização de novas palavras, como o preenchimento de lacunas, grupos de palavras de uma mesma categoria, etc. Já na abordagem comunicativa, há a dificuldade, por exemplo, em se conseguir textos autênticos com palavras de uma mesma categoria – e aprender palavras em categorias facilita a memorização. Por outro lado, utilizar textos criados com intenção didática se mostra pouco eficaz e pouco estimulante para os alunos. A partir dessas constatações propusemos uma atividade, baseada em uma dinâmica de improviso no teatro, chamada “Troca”. Utilizada pela “Cia Barbixas de Humor” no espetáculo “Improvável”, criado, produzido e encenado por esse mesmo grupo, o jogo é composto por um mestre de cerimônias e alguns atores, que devem improvisar em uma cena criada pela plateia. Em dados momentos, o mestre de cerimônias diz “troca” e esse será o sinal para que o ator refaça sua última frase, palavra ou ação de forma a alterar o sentido da cena. Algumas poucas regras do jogo podem ser alteradas para o melhor aproveitamento em sala de aula. Por exemplo, o professor pode usar cenas que acredite serem autênticas; ao invés de apenas dizer “troca”, ou pode pedir que o aluno use sinônimos ou antônimos. Essa é uma dinâmica que desinibe a prática oral, pois o aluno perde a preocupação com o erro quando a língua torna-se foco secundário e, vencer o jogo, o foco primário. Além disso, improvisar em uma segunda língua é muito importante em um contexto real. Por fim, pensando na prática do léxico, essa é uma forma bastante comunicativa de adaptar os exercícios de memorização que se mostravam eficazes desde os tempos da abordagem tradicional. Sendo assim, acreditamos que seja possível unir

o melhor de cada abordagem no ensino do léxico.

Morrow (1992) afirma que até mesmo os conteúdos mais estruturais como os exercícios de repetição que seguem um determinado modelo (*pattern drills*), podem ser trabalhados de uma forma comunicativa. Para tanto, basta que o professor e os alunos tenham clareza dos seus objetivos durante a sua realização, redimensionando-os para o desempenho de tarefas comunicativas.

Em uma época de mudanças de perspectivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a proposta de dinamizar as aulas por meio do viés do teatro abre uma nova possibilidade de prática, cujo objetivo é proporcionar aos alunos momentos significativos em seu aprendizado. Desse modo, segundo Silva (2001) estaríamos contemplando a necessidade de diversificar constantemente os recursos didáticos, em nosso caso, o uso do léxico para a comunicação na língua-alvo.

Nessa perspectiva, o dinamismo dos jogos e a descontração do humor no processo de ensino-aprendizagem podem sinalizar para uma revitalização do papel do professor no sentido de torná-lo colaborativo, participativo e observador de sua própria prática; além disso, contrasta fortemente com exercícios tradicionais, uma vez que permite uma experiência linguística a qual estabeleça uma aproximação dos alunos com diferentes tipos de situações de comunicação.

Nosso desejo com este trabalho é vislumbrar novos caminhos que possam contribuir para um ensino-aprendizagem no qual o léxico, especificamente, não esteja desarticulado do contexto de uso da língua para a comunicação; pelo contrário, seja um desencadeador de questionamentos, reflexões e significações da língua que está sendo aprendida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- BERGSON, H. **O Riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BREEN, M.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- CHAPMAN, A. J. Social Aspects of Humorous Laughter. In: CHAPMAN, A. J.; FOOT, H. C. (Ed.). **Humour and Laughter: Theory, Research and Applications**. London: John Wiley & Sons, 1976. p. 155-185.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DENEIRE, M. Humor and foreign language teaching. **Humor**, v. 8, n. 3, p. 285-298, 1995.
- DULAY, H.; BURT, M. Remarks on Creativity in Language Acquisition. In: BURT, M. et al. (Ed.). **Viewpoints on English as a Second Language**. New York: Regents Publishing Company, 1977. p. 95-126.
- FIGUEIREDO, O. A leitura como um processo cognitivo, In: **Atas do XXI Congresso da Associação Portuguesa de Linguística**, Porto, 2009. p. 465-470.
- JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.
- MARGONARI, D. M. **A Competência Humorística e a Criatividade no processo de formação de professores de Língua Inglesa**. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- _____. **O Papel do Humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. 2001. 181f. Dissertação

(Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MAURICE, K. Laugh while Learning another Language: Techniques that are functional and funny. **English Teaching Forum**, p. 20-24, Apr. 1988.

MORREALL, J. **Humor Works**. Amherst/Massachusetts: HRD, 1997.

MORROW, K. Principles of Communicative Methodology. In: JOHNSON, K.; MORROW, K. (Ed.). **Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach**. 11th ed. Hong Kong: Longman, 1992, p. 59-66.

NASCENTE, R. M. M. **Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês**: um estudo de caso. 2000. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge University Press, 1999.

PINHEIRO, A. V. R. **Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (Italiano)**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Universidade de São Paulo - São Paulo, 2014.

REDIN, M. **Entrando pela janela**. O encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 2003.

SCHMITZ, J. R. Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. **Humor**, v. 15, n. 1, p. 89-113, 2002.

SEIXAS, A. P. J. **O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras**: um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFGM, Belo Horizonte, 2001.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STEVICK, E. W. **Teaching and Learning Languages**. 11th ed. USA: CUP, 1994.

TRACHTENBERG, S. Joke Telling as a Tool in ESL. **TESOL Quarterly**, v. 13, n. 1, p. 89-98, Mar. 1979.

VALLEJO, R. M. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Arco/Libros, S.L, Madrid, 2005. p. 88.

WOOLARD, G. You must be joking! **Modern English Teacher**, Cambridge: CUP, v. 7, n. 3, p. 23-26, 1998.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PLE

Leonardo ARCTICO
Marina Rosa SEVERIAN
Monique CINTRA
Nildiceia Aparecida ROCHA

Introdução

A demanda pelo português como língua estrangeira (doravante PLE) – nos âmbitos econômico e educacional – nas últimas décadas tem ganhado atenção no cenário de ensino e aprendizagem de línguas e impulsionado diversas pesquisas nessa área devido à relevante projeção do Brasil no contexto internacional. Levando em consideração, principalmente, o ensino de PLE, almejamos, com este capítulo, discutir a importância de abordar na sala de aula algumas expressões idiomáticas (doravante EI) em uso na língua corrente com o intuito de retratar os aspectos culturais e sociais tipicamente brasileiros.

Como professores colaboradores no projeto de PLE da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, ministramos aulas durante um semestre para alunos chineses que frequentavam o curso de Letras nesta instituição. Nossos questionamentos vieram à tona quando percebemos que algumas dúvidas referentes ao léxico, mais especificamente acerca de EIs, apresentadas por esses alunos, não eram de caráter estritamente linguístico. Isto é, constatamos que as dúvidas suscitadas por eles não demonstravam uma defasagem de conhecimento dos aspectos linguísticos, tal como a compreensão do sentido denotativo desses termos. O que verificamos é que a ausência da contextualização cultural e social¹ referentes à língua-alvo comprometia a apreensão do sentido conotativo dessas expressões e, conseqüentemente, afetava a comunicação.

Entendemos que o contato dos alunos com termos que carregam valores sociais e também culturais muito disseminados na nossa memória coletiva é importante para a construção do conhecimento em relação aos costumes brasileiros e pode ser essencial dentro de um contexto comunicativo. Percebemos que ocorre, nesses casos, a necessidade de negociação de sentidos, a qual é estabelecida por meio de compartilhamento de informações e entendida como um “produto de coletividade linguística” manifestada pela conotação do estatuto sociocultural, implicando, assim, numa “noção reconhecida por uma coletividade” (MALHEIROS-POULET, 2007, p. 43-47).

Partindo desses pressupostos, visamos contribuir para a ampliação da compreensão, por parte do aluno de PLE, em relação ao valor cultural e social que certos termos acarretam em determinados contextos comunicacionais. Reconhecemos que o domínio de uma língua estrangeira (doravante LE) possibilita ampliar nossos horizontes e nos revela uma nova realidade desvendada pelas articulações da língua-alvo. Dessa forma, estudar as expressões idiomáticas dentro de seu contexto cultural é extremamente enriquecedor para o aluno de LE.

Panorama do Ensino do PLE

Num primeiro momento, uma das principais necessidades de se ensinar o português como língua estrangeira estava associada à vinda dos jesuítas ao Brasil com o intuito de ensinarem a sua língua materna a um povo falante de outra língua. Contudo, devemos lembrar que antes das expedições marítimas e das colonizações, a língua portuguesa restringia-se ao território português, sem que houvesse a preocupação do seu ensino num contexto de língua estrangeira. Foi, então, por meio dos jesuítas que a religião, a cultura e, acima de tudo, a língua portuguesa do povo dominante ultrapassaram os limites nacionais e alcançaram novos espaços geográficos, permitindo a expansão do português para

¹ Ao mencionarmos que os idiomatismos retratam os aspectos sociais e culturais específicos de uma sociedade, compreendemos que tais termos podem ser negociados e veiculados pelos falantes de uma determinada comunidade linguística, uma vez que compartilhamos da ideia de que tanto a língua quanto a cultura são produtos ou fatos sociais num contínuo processo de transformação (JAEGER, 2010, p. 72).

novas fronteiras.

A partir do momento em que a língua portuguesa se instaura em territórios diferentes, ela começa a se desenvolver e assumir características próprias, modificando-se de acordo com o contexto no qual ela está agora inserida. No cenário brasileiro, o português adquiriu uma nova configuração em razão de ter sido influenciado por fatores sociais, culturais e econômicos que, historicamente, não foram os mesmos ocorridos em Portugal.

Nos últimos 30 anos, em virtude de diversas políticas públicas adotadas pelo Brasil, o português brasileiro passou a ser alvo de interesses externos concomitantemente ao fato de o país ascender economicamente no mercado exterior. Tais iniciativas impulsionaram a visibilidade da nossa língua no cenário internacional como, por exemplo, a criação do bloco econômico do Mercosul em meados da década de 1990, permitindo um maior fluxo imigratório de estrangeiros – principalmente dos países fronteiriços com o Brasil – em busca de melhores oportunidades de trabalho, aperfeiçoamento educacional, investimentos no setor industrial, entre outros.

Outro ponto importante para a ascensão do português brasileiro foi a criação de um novo “bloco econômico” em 2011, o BRICS, que consiste num conjunto de países (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) cujas economias são consideradas “estáveis” nesse novo cenário. Com essa nova formação, laços foram estreitados entre Brasil e China devido a interesses econômicos, o que permitiu a expansão da língua portuguesa brasileira em território chinês e, mais especificamente, na comunidade lusófona concentrada na região de Macau, onde existem universidades que já trabalham com o ensino de PLE. Também houve um grande aumento no número de convênios² assinados entre universidades dos dois países, permitindo o intercâmbio de alunos de diversas áreas para ambos os territórios. Como exemplo, podemos citar o convênio feito entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) com o Instituto Confúcio, órgão responsável pela vinda de alunos chineses³, matriculados nos cursos de Letras, visando o cumprimento de parte da sua formação em território brasileiro.

Além disso, os eventos esportivos mundiais que foram e serão sediados no Brasil – tais como a Copa das Confederações de 2013, a Copa Mundial de 2014 e as Olimpíadas de 2016 – aqueceram a nossa economia e também o “mercado de PLE”. Tanto o esporte quanto a nossa atual condição político-econômica favorável têm atraído a atenção de empresas multinacionais e internacionais para estabelecerem negócios no ou com o Brasil, colocando o nosso país e também a nossa língua em destaque no mapa, de modo a incentivar e a ampliar o ensino do português brasileiro a um público cada vez maior.

Porém, não foram somente as políticas públicas ou econômicas que fizeram a língua portuguesa brasileira se sobressair, uma gama de políticas linguísticas também foi desenvolvida para esse fim, dentre elas: a criação do exame de proficiência da Língua Portuguesa Brasileira (CELPE-Bras); a criação de cursos específicos para a formação de professores de PLE; o incentivo à elaboração de livros didáticos, entre outras⁴. Inclusive, dentro do Brasil acompanhamos o crescimento não apenas da procura de profissionais qualificados em PLE, mas também de estrangeiros que almejam aprender o português brasileiro, permitindo que as universidades públicas e privadas incluam nos seus currículos disciplinas ou a própria habilitação na área em questão.

Nesse contexto, a cada ano surgem novos eventos acadêmicos, dentro e fora do Brasil, cujo interesse recai na pesquisa e no cenário de ensino e aprendizagem do PLE. Um dos órgãos nacionais que mais tem incentivado esse crescimento é a SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira), a qual promove e organiza anualmente eventos da qualidade do Congresso Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira e o Simpósio SIPLE. Por meio de tais medidas, percebemos que docentes e discentes vinculados às universidades públicas e privadas dedicam-se à pesquisa do PLE a fim de proporem ações que estimulem ainda mais o crescimento da área e o interesse em estudá-la.

² Torna-se interessante ressaltarmos que todos os acordos foram assinados a partir de 2008, ano no qual começam as especulações sobre a formação do BRICS. A título de curiosidade, no *link* a seguir consta uma relação dos convênios de intercâmbio assinados entre a UNESP e algumas universidades estrangeiras: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/internacional/convenios-unesp/>>.

³ Discorreremos mais sobre o perfil dos alunos na sequência do texto.

⁴ Para maiores informações sobre políticas públicas e linguísticas, consultar Zoppi-Fontana (2009).

No exterior, os Centros Culturais Brasileiros (doravante CCB) também vêm ganhando notoriedade por oferecerem a oportunidade, a falantes de outras línguas, de aprenderem e entrarem em contato tanto com a nossa língua quanto com a nossa cultura. Segundo Forte (2013), tais instituições são subordinadas ao consulado brasileiro no país onde estão instauradas e contam com, em média, 21 unidades espalhadas nos continentes americano, europeu e africano. Dessa maneira, os CCBs configuram um importante ambiente para a propagação e para o ensino e aprendizagem da língua e da cultura brasileira em territórios estrangeiros.

Traçada essa breve contextualização, notamos que o PLE tem despertado, consideravelmente, o interesse de pesquisadores e de investimentos especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas. É importante considerar, portanto, que à medida que se ampliam os campos para o desenvolvimento de pesquisas científicas, questionamentos e discussões a respeito da nossa língua como “mercadoria”, como **língua transnacional**⁵, cresce também – e de modo acelerado – a exigência por profissionais qualificados e a necessidade de atuação deles em diferentes contextos específicos.

A motivação para refletir e desenvolver atividades relacionadas às EIs surgiu da nossa prática e da relação que se construiu entre alunos e professores vinculados a um mesmo projeto de extensão. Pretendemos, a seguir, tecer as nossas reflexões, fundamentadas teoricamente, e as metodologias que direcionaram nossas aulas sobre o ensino e a aprendizagem de EIs nas práticas de PLE.

As Expressões Idiomáticas no Ensino e Aprendizagem de Línguas

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. (FIGUEIREDO, 2001, p. 110).

O léxico é um dos componentes estruturais de uma língua que melhor a caracteriza por refletir não apenas o pensamento de um povo, mas também a sua história e cultura, diferenciando-a das demais línguas no seu entorno⁶. Pertencendo a um sistema dinâmico que está sempre em movimento, as palavras de um dado léxico manifestam certa diligência e cumplicidade ao acompanhar as vicissitudes humanas, no decorrer da história, transformando-se também de acordo com a necessidade que lhe é incumbida pelas novas formas que são engendradas na sociedade. Assim, é por meio do e no léxico que se cria a possibilidade de não apenas nomear, mas também de compreender o mundo ao nosso redor, constituindo-se como um sistema que admite a “nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado” (BIDERMAN, 1981, p. 138).

Inclusive, é possível depreender, já na Antiguidade⁷, premissas que sugerem o fato de as palavras estarem e irem além da dimensão puramente linguística, pois implicam sentidos que se relacionam a fatores extralinguísticos e cujos valores histórico-sócio-culturais estão intrinsecamente imbricados. A partir do desenvolvimento de estudos, como aqueles realizados pelos gregos antigos, tornou-se factível a percepção de que os termos de uma língua acarretam sentidos relacionados à sociedade na qual são produzidos, expressando tanto a cultura quanto os conhecimentos compartilhados por seus falantes.

⁵ Zoppi-Fontana (2009).

⁶ Leffa (2000).

⁷ A obra platônica *Crátilo*, por exemplo, discorre sobre a justeza dos nomes sob a égide do que, muito posteriormente, Saussure (2000) designou e diferenciou como **signo**, **significante** e **significado**, evidenciando, desde a Antiguidade, o apreço e a relevância do léxico na constituição não apenas de uma língua, mas também de uma sociedade e de sua cultura. Embora no contexto histórico de *Crátilo* o cerne da questão esteja pautado na etimologia das palavras, podemos observar que Platão introduz considerações tanto em relação à permanência da língua quanto à influência que esta recebe de outros fatores externos a ela (PEREIRA, 2008, p. 182-200).

Nesse sentido, as expressões idiomáticas⁸ de uma língua geralmente exprimem de maneira singular as características socioculturais e os pensamentos compartilhados por um povo, constituindo-se como um importante patrimônio linguístico e comunicativo de uma nação. Por se concretizarem na comunicação cotidiana entre falantes de uma mesma língua, tais idiomatismos simbolizam de forma expressiva e conotativa ideias que nem sempre podem ser traduzidas em termos simples devido aos efeitos de sentido cultural e social historicamente produzidos, subjacentes a tais termos.

Isso significa que, ao enunciar um discurso durante um ato comunicativo, o falante tende a recorrer às EIs a fim de agregar à sua fala elementos que representem de forma figurada e particular o seu pensamento de acordo com a realidade na qual se situa. Dessa maneira, o interlocutor que pertence à mesma comunidade linguística do falante familiariza-se com o idiomatismo – o qual faz parte da memória coletiva dessa comunidade –, podendo tanto se reconhecer no discurso do outro quanto depreender a especificidade ou a peculiaridade que o cercam⁹.

A escolha ou mesmo a predileção de falantes brasileiros pelo uso de EIs, ao invés de outros termos simples, desvela determinadas ideologias da nossa cultura e história, construídas socialmente no decorrer dos anos, que resgatam valores e representam a identidade do povo brasileiro. Portanto, dizer num contexto político, por exemplo, que determinado candidato ficou **a ver navios** após as eleições, não teria o mesmo valor social e cultural se substituíssemos tal EI pela palavra **frustrado**, pois a primeira recupera traços que não apenas se referem à memória coletiva dos brasileiros, mas que também marcam parte da nossa história de forma significativa e pitoresca¹⁰.

Em virtude de os idiomatismos encerrarem sentidos com intenso valor social, cultural e também emocional identitários de uma comunidade linguística, é necessário que o conhecimento acerca da sua significação figurada seja compartilhado pelos falantes para que o ato comunicativo aconteça e tenha continuidade. Considerando a necessidade de se conhecer tal referencial, Riva e Camacho (2010, p. 195) reiteram que “para o estrangeiro, ou mesmo para as crianças no início da aprendizagem da língua materna, o maior problema está na dificuldade de decodificar o sentido conotativo da EI”.

Refletindo especificamente sobre o processo de aprendizagem da língua-alvo por um falante estrangeiro, reconhecemos que para esse aluno a depreensão e o uso de termos mais complexos da língua, os quais agregam noções sociais e culturais, podem ser encarados comumente como uma problematização. Devido ao fato de a aprendizagem ou mesmo o desenvolvimento desses aspectos geralmente não ocorrerem de forma “espontânea” ou “incidental”, como lembra Leffa (2000), alguns educadores de língua estrangeira procuram evitar o uso das EIs e desistem de ensiná-las aos alunos estrangeiros imaginando que será deveras complexo abordar e explicitar os seus aspectos conotativos a alguém que não pertence à sua cultura e sociedade, e que não compartilha a mesma memória coletiva.

Contudo, compreendemos que a utilização desses recursos no ensino e aprendizagem de línguas pode ser de grande valia, posto que fornece ao estudante uma rica e autêntica fonte não apenas da língua-alvo, mas também da cultura e da sociedade na qual a mesma está imersa. Consonante com Leffa (2000, p. 19), vislumbramos ser essencial abordar e trazer exemplos de idiomatismos para a sala de aula, uma vez que “o desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto”.

Inclusive, com o advento da Abordagem Comunicativa (doravante AC), algumas estruturas da língua que refletiam aspectos extralinguísticos, como é o caso das EIs, tornaram-se alvo de importantes estudos de educadores e teóricos. Uma vez que a AC propunha um novo olhar sobre a questão da língua – que passa a ser vista como um **conjunto de eventos comunicativos** e cuja natureza é social –, o enfoque passou a ser concentrado na sua semântica, revelando que as palavras vão além do seu significado imediato (registrado no dicionário), podendo assumir sentidos

8 A expressão idiomática é definida como “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”, segundo Xatara (1998, p. 17).

9 Riva e Camacho (2010) e Sabino (2010).

10 Tal expressão retoma a importância dos elementos referentes à navegação e ao desbravamento contidos na nossa cultura devido à colonização portuguesa.

específicos de acordo com o contexto onde são usadas¹¹.

De fato a ideologia em torno dos idiomatismos está mudando dentro do cenário de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente após a AC, uma vez que por meio desses termos específicos de uma língua é possível integrar tanto a cultura da língua-alvo quanto a cultura do falante estrangeiro. Apesar de tal *input* estar basicamente nas mãos do docente de LE – devido ao fato de este ser encarado comumente como o responsável pelo que será abordado em sala de aula –, concordamos com Ortiz Álvarez (2000, p. 292) em relação ao tipo de ensino que almejamos proporcionar e construir com os nossos alunos:

Se o nosso objetivo de ensinar LE é oferecer ao aluno condições para que possa fazer uso real da nova língua, sem dúvidas, o componente cultural ganha um lugar significativo, pois se tornar sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nesta consciência uma abertura ao Outro na sua diferença e na sua diversidade.

No contexto de PLE, compreendemos que para os falantes estrangeiros que se encontram em situação de imersão no Brasil, os valores linguísticos, culturais e sociais que as EIs podem oferecer aos estudantes são muito importantes para que esse indivíduo crie e estabeleça uma relação de proximidade com a língua portuguesa brasileira. Por meio de exemplos reais e autênticos dos idiomatismos, comumente utilizados no Brasil, é possível construir uma ponte que ligue tanto os interesses do aluno estrangeiro com a língua-alvo quanto a sua cultura com a nossa, permitindo-o, possivelmente, depreender não apenas o uso desse recurso linguístico, mas também as implicações extralinguísticas veiculadas nesse termo.

Em razão disso, apresentaremos na próxima seção um exemplo de aula cujo foco era o de abordar alguns aspectos típicos da cultura e da sociedade brasileira por meio do uso de expressões idiomáticas faladas no português brasileiro.

Atividades Desenvolvidas nas Aulas de PLE

Projeto PLE

Nossa participação no projeto “Português como Língua Estrangeira” – desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCLAr/UNESP) – durante o primeiro semestre deste ano, trouxe à tona algumas inquietações que culminaram na elaboração de atividades voltadas para o uso de expressões idiomáticas recorrentes na mídia e em situações informais de comunicação.

O projeto de PLE tem como objetivo conciliar a efetivação da prática docente dos alunos de graduação e pós-graduação com as necessidades, relacionadas à língua portuguesa, dos alunos intercambiários que frequentam disciplinas nos cursos de graduação da FCLAr. Consideramos de grande valia a realização de um projeto como esse, visto que não há na grade curricular do curso de Letras uma disciplina direcionada ao PLE, o que confere ao projeto um caráter de complementação da formação docente. Essa iniciativa oferece a oportunidade de atuarmos no ensino da nossa língua materna como língua estrangeira, permitindo, assim, o despertar do nosso interesse pela área em questão, bem como suscitando reflexões teóricas e metodológicas acerca da nossa prática docente.

Pensando em atender a demanda de alunos estrangeiros que vêm estudar nas unidades da UNESP de Araraquara, o projeto de PLE prescreve, num primeiro momento, que os mesmos realizem uma prova escrita e oral que identificará o seu nível de conhecimento na língua portuguesa. Embora algumas universidades exijam dos alunos estrangeiros que pretendem estudar no Brasil a certificação no exame do CELPE-Bras, na nossa instituição não há esse requisito e, conseqüentemente, são aceitos alunos de vários níveis. As classes são formadas a partir do resultado obtido

¹¹ Leffa (1998, p. 213-226) e Larsen-Freeman (2000, p. 121-136).

pelos alunos nas provas e procurando atender às especificidades linguísticas de cada grupo.

Perfil dos Nossos Alunos

Ministramos aulas para alunos chineses que já cursavam Letras em seu país de origem, com habilitação em Língua Portuguesa, e tinham, portanto, estudado o português anteriormente, demonstrando, aparentemente, possuírem um nível intermediário do idioma.

Os alunos que recebemos pertenciam à faixa etária dos 20 aos 24 anos e mostravam-se extremamente abertos para o aprendizado da língua e da cultura brasileira. Tanto que, durante as aulas, eram comuns o interesse e as dúvidas dos alunos sobre o uso de algumas expressões idiomáticas presentes no nosso cotidiano e, por isso, atentamos para o fato de que a compreensão delas dependia de um conhecimento extralinguístico, associado, muitas vezes, à nossa cultura, como apresentado no recorte teórico.

Vale dizer que a nossa faixa etária, enquanto professores desses alunos, era coincidente ou pouco distante em relação à deles, o que proporcionava uma interação mais próxima à realidade dos estudantes e também propiciava o uso de algumas expressões idiomáticas que lhes causavam estranhamento e curiosidade durante a realização das aulas. Partindo de algumas dúvidas que eles trouxeram para a sala, optamos por elaborar atividades com expressões previamente selecionadas por nós de acordo com a frequência que as usamos nos atos comunicativos, principalmente, em situações informais.

Desenvolvimento da Atividade

Para o desenvolvimento da atividade em questão, selecionamos um total de 13 expressões idiomáticas que foram apresentadas em *slides* aos alunos chineses durante uma aula de PLE, cuja duração era de 3 horas. As EIs selecionadas foram as seguintes: “o tiro saiu pela culatra”; “estar em maus lençóis”; “ficar a ver navios”; “dar zebra”; “colarinho branco”; “amigo da onça”; “ir por água abaixo”; “sem eira nem beira”; “estômago de avestruz”; “tapar o sol com a peneira”; “começar com o pé direito”; “procurar pelo em ovo” e “feito nas coxas”.

Contudo, faremos um recorte dos termos mencionados acima para que possamos apresentar, neste trabalho, parte dos exemplos de idiomatismos abordados na aula com o intuito de ilustrar e descrever como realizamos tal atividade. Assim, 4 expressões idiomáticas serão contempladas e detalhadas adiante: “fazer nas coxas”, “amigo da onça”, “começar com o pé direito” e “ir por água abaixo”.

Como o nosso objetivo era o de apresentar as EIs mencionadas acima e discutir sobre o significado de cada uma delas, consideramos por bem, dividir a nossa prática em três momentos, os quais dependiam diretamente da compreensão dos alunos e da negociação dos sentidos dos idiomatismos:

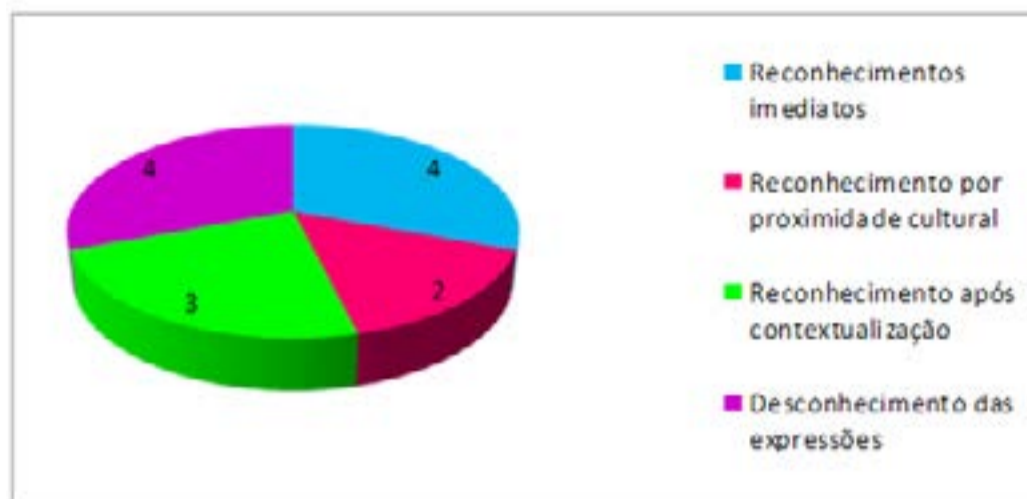
1. Apresentação das expressões sem qualquer explicação prévia;
2. Contextualização feita por meio de textos verbais e não verbais;
3. Explicação e discussão dos significados conotativos de cada expressão.

A nossa proposta foi a de, primeiramente, introduzir os termos sem explicá-los aos alunos a fim de percebermos qual era a ideia inicial deles acerca de cada palavra ou expressão. Em seguida, apresentamos textos autênticos com exemplos de uso real de cada EI apresentada a fim de incentivar os alunos a discutirem e negociarem o sentido de cada expressão. Por fim, quando necessário, explicávamos o significado desses termos enfatizando a conotação social e cultural que os mesmos assumem no português brasileiro.

Ao final da aula, reunimos os comentários e as observações individuais dos alunos com o intuito de analisar sua percepção em relação ao conhecimento e ao uso das EIs na comunicação cotidiana entre falantes da variante brasileira do português. Os dados obtidos a partir dessa atividade foram compilados num gráfico, apresentado a seguir, que elucida a interpretação dos alunos no que diz respeito ao sentido dessas expressões. Para facilitar a análise desse resultado, agrupamos os 13 idiomatismos selecionados nas seguintes categorias: i) reconhecimento imediato do significado das

Eis; ii) reconhecimento atribuído por meio da proximidade entre a nossa cultura e a deles; iii) reconhecimento obtido apenas depois de contextualizarmos essas expressões e, por fim, iv) desconhecimento total delas.

Gráfico1 – Reconhecimento do sentido das expressões idiomáticas pelos alunos



Podemos observar, de acordo com o gráfico acima, que os estudantes chineses desconheciam grande parte das expressões trabalhadas em sala, o que nos leva a considerar esse tipo de atividade como extremamente relevante no ensino de PLE. Percebemos que a apresentação de idiomatismos usados na língua corrente tende a sanar possíveis lacunas que possam causar problemas de compreensão na interação de um estrangeiro com um falante nativo de português, bem como durante a leitura de um texto.

Em razão de estarem num contexto de imersão da língua portuguesa brasileira, observamos que é significativa a quantidade de expressões cujo reconhecimento do sentido foi imediato, levando-nos a julgar que a inserção desses alunos na cultura e sociedade brasileira permitia a aprendizagem de termos específicos da nossa língua. Por outro lado, percebemos também a importância de se trabalhar com textos autênticos e reais para ilustrar o uso das EIs no cotidiano, uma vez que, após as contextualizações, os alunos conseguiram compreender o significado e também a aplicação de expressões que desconheciam anteriormente.

Exemplificação e Contextualização das Expressões Idiomáticas

A fim de explanar mais detalhadamente o trabalho desenvolvido em sala de aula, seguem os exemplos que utilizamos para abordar os idiomatismos selecionados e as explicações de como os alunos entenderam os significados:

Fazer nas coxas

Figura 1 – Exemplo do termo “feito nas coxas”



Fonte: <<http://www.nanihumor.com/2011/07/tirinhas.html>>

Os alunos compreenderam o sentido dessa expressão logo na primeira etapa, por meio da “tradução literal” dos termos. Eles inferiram o significado ao imaginarem um passageiro de ônibus, sentado, fazendo suas tarefas de modo desleixado durante a sua viagem até a escola. Após a exibição da tirinha, momento em que a EI foi contextualizada numa situação de uso, eles confirmaram as suas respostas de modo a compreender o sentido conotativo do termo e também como ele é usado na língua cotidiana.

A fim de abordar o valor social e cultural da EI em questão, apresentamos aos alunos maiores informações sobre o uso e a origem dessa expressão, retomando tanto o momento da escravidão no Brasil – quando os tijolos eram feitos nas coxas dos escravos e, devido a isso, possuíam diferentes formatos – quanto as sequelas que até hoje se mostram presentes na sociedade brasileira em relação a esse assunto, principalmente no que concerne ao preconceito e ao racismo.

Amigo da onça

Figura 2 – Exemplo de “amigo da onça”.



Fonte: <<http://designices.com/o-amigo-da-onca-1943-1961-por-pericles>>

Num primeiro momento, a interpretação feita pelos alunos em relação a esta EI foi a de que se tratava de um amigo amoroso; mas, logo em seguida, arriscaram dizer que se referia, na realidade, a um amigo perigoso. Na segunda etapa, ao se depararem com a imagem acima, compreenderam o significado que estavam tentando atribuir a essa expressão, sendo, portanto, necessária a sua contextualização para o entendimento pleno deste termo.

No que tange às questões culturais, discutimos com os alunos a ideologia construída ao redor dos termos **amigo** e **onça** a fim de negociarmos o sentido expresso pelo idiomatismo trabalhado. Pelo fato de o animal em questão não existir na China, os alunos tiveram certa dificuldade para depreender a imagem atribuída ao felino, assim como percebemos que as relações de amizade estabelecidas numa sociedade chinesa são significantemente diferentes das brasileiras, uma vez que o respeito ao próximo na China é mais reverenciado do que no Brasil.

Começar com o pé direito

Figura 3 – Exemplo de “começar com o pé direito”.



Fonte: <http://marcohailer.blog.uol.com.br/arch2011-12-25_2011-12-31.html>

A mesma ideia vinculada nessa expressão existe na cultura chinesa, no entanto, com uma diferença: na China, a boa sorte está relacionada à menção do pé **esquerdo** ao invés do direito. Na primeira etapa da atividade, sem haver qualquer explicação ou texto de apoio, os alunos, convictos, disseram que se tratava de uma referência a algo negativo, a uma conduta errada. Eles, então, falaram sobre a sua cultura e demonstraram que a não compreensão dessa EI advinha da diferença entre as duas culturas, posto que na China “começar com o pé esquerdo” é um sinal positivo.

Após verem a charge acima, entenderam que o significado era o inverso. Em outras situações, porém, a associação à sua cultura ajudava-os a reconhecerem de imediato o sentido da expressão apresentada, como por exemplo, **achar pelo em ovo**, que, na China, seria “achar **osso** em ovo”. Percebemos que o contraste entre as culturas é tão importante quanto a conformidade entre elas, já que por meio das diferenças também é possível estabelecer relações e se negociar significados.

Ir por água abaixo

Figura 4 – Exemplo de “ir por água abaixo”.



Fonte: <<http://www.arreganho.com.br/5-fatos-que-fazem-um-namoro-ir-por-agua-abaixo>>

Esse é um exemplo que revela o desconhecimento pleno, por parte dos estudantes chineses, do significado da expressão apresentada. Os alunos, na primeira etapa, arriscaram definições como “perder todas as forças e não querer mais se esforçar”; “não saber o que fazer” e “mergulhar”.

Depois, com a imagem e algumas frases colocadas na lousa (como: “todo meu empenho para obter um bom resultado na prova foi por **água abaixo**”), os estudantes continuaram a atribuir significados equivocados, como “ficar de mau humor”, tentando decifrar a imagem ou, ainda, “ter reconhecimento”, no caso da frase escrita. Por fim, passamos para a terceira etapa e explicamos o sentido da expressão baseando-nos na importância e nas marcas que as navegações portuguesas imprimiram no contexto e na cultura brasileiros, de maneira a enfatizar que o sentido da EI apresentada se relacionava à ideia de que algo não estava dando certo, estava em declínio. Foi, portanto, apenas essa explicitação que os estudantes chineses compreenderam o sentido do idiomatismo em questão.

Considerações finais

Como mencionado anteriormente, percebemos que explorar apenas os sentidos denotativos das palavras da língua portuguesa brasileira durante as aulas de PLE para estudantes chineses não era o suficiente para que compreendessem o valor desses termos dentro da nossa cultura e sociedade, sendo também necessário que se introduzissem os seus contextos socioculturais que implicam num determinado sentido. Isso nos motivou a explorar de forma mais profunda essa temática em sala de aula.

Mesmo tratando-se de alunos que se encontravam numa situação de imersão linguística devido ao fato de residirem no Brasil pelo período de um ano, frequentando as aulas da universidade e se comunicando diariamente com falantes nativos do português, constatamos que o conhecimento por parte desses estudantes – tanto no que dizia respeito à abrangência social quanto à cultural que recobre parte de nosso léxico – era bastante escasso. Devido ao fato de desconhecerem tais aspectos por não estarem completamente inseridos na nossa sociedade e cultura, encontramos nessa lacuna uma oportunidade de explorarmos de maneira mais enfática a importância das expressões idiomáticas como ferramenta para aprender e se apropriar de uma língua-alvo.

Por um lado, percebemos que a tentativa de tradução dos termos é uma estratégia da qual se valeram os estudantes para (re)construírem um significado desconhecido, dado que já tinham um domínio linguístico suficiente para compreenderem o sentido denotativo das palavras. Por outro, notamos que os alunos chineses também buscaram encontrar um ponto de identificação entre a própria cultura e aquela que se refere à língua-alvo a fim de estabelecerem conexões que lhes permitissem compreender o sentido de expressões que desconheciam, como bem vimos nos exemplos apresentados.

Já no que diz respeito ao repertório sociocultural de um povo, o qual aparece imbricado nos usos das EIs, compreendemos que esse não pode ser apreendido senão por meio do entendimento das imagens coletivas compartilhadas pelos falantes daquela língua. Levando isso em consideração, reconhecemos que o uso de expressões idiomáticas durante as aulas de PLE se configura como um importante recurso para resgatar sentidos e valores socioculturais específicos e intrínsecos à língua portuguesa brasileira, permitindo que estudantes estrangeiros sejam introduzidos a esse novo universo e tenham capacidade de melhor se comunicarem com os falantes dessa língua em situações comunicacionais.

Contudo, ressaltamos ainda que apesar de muitos falantes nativos também desconhecerem a origem de certas expressões, eles não hesitam em usá-las adequadamente e compreendê-las sem qualquer dificuldade. Isso ocorre justamente pelo fato de partilharem desde muito cedo com seus interlocutores uma visão de mundo expressa pela cultura e sociedade por meio da sua língua materna.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. A Estrutura Mental do Léxico. In: **Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. p. 131-145.
- FIGUEIREDO, O. M. O português abre as portas: a quem? E como?. In: **Colóquio Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas**. Porto, 2001, p. 107-114.
- FORTE, G. O mundo do PLE. **Revista Língua Portuguesa Conhecimento Prático**, p. 46-53, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/7564521/O_Mundo_do_PLE>. Acesso em: 21 set. 2014.
- JAEGER, A. C. O léxico em perspectiva – uma agenda de trajetórias a percorrer. In: BARROS, L. A.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **O léxico em foco: múltiplos olhares**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 65-78.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas, 2000, v. 1. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.
- _____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I. VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998. p. 211-236.
- MALHEIROS-POULET, M. E. Locuções com valor intensivo em português: transferências semânticas, graus de lexicalização. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Vol. III. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007. p. 41-52.
- ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira**. 2000. 334f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- PEREIRA, M. G. **Aproximación historiográfica al concepto de signo lingüístico a partir del Crátilo: la distinción entre léxico y gramática**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2008.
- RIVA, H. C.; CAMACHO, B. F. Expressão idiomática: uma unidade fraseológica. In: BARROS, L. A.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **O léxico em foco: múltiplos olhares**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 195-218.
- SABINO, M. A. Expressões idiomáticas, provérbios e expressões idiomáticas proverbiais: iguais semelhantes ou diferentes? In: BARROS, L. A.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **O léxico em foco: múltiplos olhares**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 331-348.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- XATARA, C. M. **A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. 1998. 253f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.
- ZOPPI-FONTANA, M. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009.

USO DO DICIONÁRIO *TRECCANI* NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ITALIANA: REFLEXÕES E PROPOSTA DIDÁTICA.

Michele Fernanda Romão DATORE

Introdução

Com o avanço dos recursos tecnológicos aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), uma ferramenta tão importante quanto o dicionário não poderia deixar de ser incorporada a este universo. Sendo assim, os professores de LE podem servir-se da utilização de dicionários eletrônicos ou *on-line*, desde que haja a possibilidade de trato a tais recursos em ambientes como os laboratórios de informática com computadores que acessem a internet ou, ainda, aproveitar as tecnologias oferecidas pelos próprios alunos, disponíveis em equipamentos atuais como *tablets* ou *smartphones*, que possibilitem o acesso à internet ou que tenham os aplicativos (*softwares*) instalados.

A intenção é que tanto professores quanto alunos possam, ao se deparar com o dicionário *on-line*, conhecer as implicações e os benefícios que este oferece, verificando possíveis caminhos na aplicabilidade em sala de aula ou até mesmo fora dela, nas atividades que envolvam a autonomia do aluno.

Embora o próprio dicionário *Treccani* por si só já se apresente como uma excelente ferramenta de pesquisa e seja de fácil manipulação, neste trabalho pretende-se fazer uma pequena explanação dos recursos disponíveis por este dicionário virtual, além de demonstrar algumas possibilidades de uso didático em atividades rotineiras da prática do ensino de línguas estrangeiras.

Para a elaboração das atividades com o uso do *Treccani* foi tomado por base o material recém-chegado às escolas públicas enviado pelo PNLD 2012 (Plano Nacional do Livro Didático): *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*¹. Neste nosso estudo serão propostas algumas atividades adaptadas ao ensino de língua italiana, visto que o material de fundamento já citado é próprio para o ensino de língua materna – língua portuguesa.

Além disso, a concepção que este material oferece para trabalho com o dicionário em sala de aula também nos será de grande valia, já que sua visão didático-metodológica apresenta uma nova abordagem que vem ao encontro daquela proposta por Zucchi (2010), afirmando que as atividades que requeiram o uso de dicionários não devem reduzir-se a simples exercícios de busca vocabular, ao contrário, devem ser inseridas em situações de ensino e aprendizagem que suscitem demandas típicas da linguagem em uso. Com essa proposta, o material *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* aponta alguns questionamentos que o aluno deva fazer no momento em que se apresente o interesse pelo uso do dicionário em si, tais como:

- Como se escreve a palavra X?
- O que significa X?
- Qual das palavras que eu já conheço é a melhor para o texto que estou escrevendo?
- Quais sinônimos (ou antônimos) têm essa palavra?
- A palavra X é ofensiva, pertence a um nível mais vulgar de uso da língua ou faz parte do contexto de uso formal? (BRASIL, 2012. p. 45 – adaptado)

Embora muitas vezes essa prática de formulação de questionamentos seja algo introduzido pelo professor de língua estrangeira, se for considerado que o aluno já seja capaz de elaborar indagações desse tipo, possivelmente ele também saberá lançar mão de recursos comunicativos com o objetivo de melhorar sua competência linguística.

¹ *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* é uma publicação que acompanha cada acervo (seleção de obras avaliadas pelo PNLD) de tipologias de dicionários e tem como objetivo apresentar aos professores da Rede Pública tanto o mundo dos dicionários quanto as características gerais desse acervo, esperando assim que o uso possa ser otimizado como apoio significativo para as atividades em sala de aula (trabalho coordenado por Egon de Oliveira Rangel e colaboração de Marcos Bagno e Orlene de Sabóia Carvalho, num criterioso processo coordenado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA) – conforme descrição na apresentação da obra.

Por essa razão, o uso adequado de dicionários tanto aumenta o grau de competência linguística quanto aprofunda o funcionamento social da escrita e da interação em si para a resolução de problemas reais na comunicação, colaborando assim para a aquisição da língua estrangeira.

Objetivos

A partir da teoria apresentada por Marello (1997), Welker (2008) e por Zucchi (2010) realizou-se uma reflexão sobre as possibilidades de uso do dicionário monolíngue *Treccani*, tomando por base a abordagem lexical no ensino de uma língua estrangeira – no nosso caso, o italiano. Dessa forma, o trabalho apresenta uma visão didático-metodológica do dicionário *Treccani* nos estudos de língua italiana, com ou sem o auxílio docente na atividade de pesquisa de vocabulários e termos.

Além disso, há o intuito de facilitar, tanto ao aprendiz de língua italiana quanto ao professor, melhores formas de identificar vocábulos e termos, compreendendo e aplicando-os corretamente aos seus contextos de produção; e, por fim, apresenta o dicionário *Treccani* em si, suas ferramentas de apoio e sugere atividades práticas de uso do dicionário para a aquisição de léxico.

O uso de dicionários no ensino de língua e a abordagem lexical

Há inúmeras formas de se propor o aprendizado de novas palavras, novos termos, novos vocábulos: seja por meio da leitura, da escrita, da fala e da compreensão oral. Entretanto, a aquisição do léxico deve ser, sobretudo, motivadora e envolvente e, muito mais, deve ser aprendida de modo contextualizado. Em outras palavras, o ensino e a aprendizagem do léxico estão estreitamente relacionados ao ensino e aprendizagem das demais competências linguísticas. Para tanto, é preciso levar em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno, o nível em que ele se encontra, qual vocabulário (de qual temática) será mais fácil e qual será mais difícil de ser “absorvido” por este aluno, cujas situações de emprego de cada palavra sejam de fato respeitadas (CORDA; MARELLO, 2012).

Muitas vezes, o dicionário é utilizado, tanto no contexto de sala de aula quanto nas pesquisas autônomas, apenas como suporte para a busca do significado de determinada palavra. Este uso é repudiado ou desaconselhado por boa parte de especialistas do campo da Lexicografia, que dizem ser uma atividade secundária no ensino e aprendizagem de uma língua, pois a busca se restringe ao uso desconexo da palavra. No entanto, é importante dar ao dicionário e ao seu uso a devida atenção e também ao modo como este é apresentado durante as aulas, uma vez que, muitas vezes, é por meio da aprendizagem do léxico que o aluno será capaz de perceber a importância deste dentro do processo de aquisição do sistema linguístico. Sendo assim, o dicionário é um grande aliado (senão o maior) para a aquisição de uma língua estrangeira (WELKER, 2008).

Os dicionários, tanto eletrônicos como impressos, são uma ferramenta riquíssima para o professor de língua, seja na sua própria reflexão sobre a aprendizagem lexical, esta que, por sinal, deve ser ensinada aos alunos; seja ainda nos problemas e conflitos que uma simples consulta pode trazer. É exatamente nestes casos que o papel de mediação do professor se faz fundamental, uma vez que o docente será o suporte para que os alunos saibam identificar qual seria o melhor significado a ser aplicado ao contexto de uso do léxico em si. Para tanto, o professor deve propor atividades que estimulem o aluno a investigar o uso do léxico no contexto em que este se aplica, com o objetivo de ampliar seu repertório e também de comprovar/contestar a aplicabilidade nas colocações na língua estrangeira que está em processo de aquisição.

Para isso, Corino e Marello (2010) afirmam que é o docente quem deverá trazer aos alunos uma gama de exercícios e sugestões práticas para o trabalho em classe que envolva atividades para o ensino do léxico. Esta afirmativa corrobora a visão de Zucchi quando destaca que a Abordagem Lexical proposta ao ensino de língua não se opõe aos princípios da Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978), mas coloca o léxico em igualdade de importância com a gramática (ZUCCHI, 2010, p. 40.).

Sendo assim, o trabalho com o léxico deve ser enfatizado, não simplesmente para ser submetido à gramática, porém como instrumento eficaz de comunicação. Conforme citado no parágrafo acima, se a abordagem comunicativa for levada em consideração no ensino de língua, há que se afirmar que é possível fazer comunicação apenas com o léxico – para ilustrar, *grosso modo*, numa situação de uso real da língua, por exemplo, ter um dicionário em mãos é muito mais útil que possuir uma gramática normativa. Além disso, é possível ensinar a gramática através do léxico (LEWIS, 1993), considerando, por exemplo, os exercícios italianos do tipo CLOZE (*completamento testi*)².

Em outras palavras, entende-se que o ensino de léxico jamais deixará de lado o uso e a compreensão global da língua por meio de textos, já que, para que haja uma compreensão do léxico é necessário considerar sua aplicabilidade no contexto de produção de língua na qual está inserido. Por isso, a proposta de uso didático do dicionário *Treccani* aqui neste trabalho apresenta suas ferramentas de auxílio ao ensino e aprendizado do léxico de língua italiana ao reforçar a importância do trabalho desenvolvido a partir de um todo textual e não apenas do léxico em si.

Reflexões acerca das TIC's no contexto de estudo de uma língua estrangeira e o dicionário virtual

No tocante ao ensino das línguas estrangeiras com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação – as TIC's – muito já se evoluiu desde que estas foram apresentadas para o contexto da educação há pelo menos duas décadas, porém pouco se vê efetivamente sendo aplicado em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino de vocabulário, quando considerados os cursos de ensino presencial.

Porém, é preciso ater-se ao fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não acontece apenas no contexto de sala de aula, há que se convir que muitos alunos buscam praticar a língua estrangeira em aquisição exatamente por meio das novas tecnologias e também se envolvem em diversas atividades de interação para que se consolidem essas suas aprendizagens. Haja vista o uso das redes sociais, de *sites* de busca (pesquisa), de *blogs*, etc. para uma tentativa de interação direta com a língua e com seus falantes, sejam eles nativos ou não. Sendo assim, de modo mais autônomo, o aluno faz uso de ferramentas virtuais de acesso fácil para a resolução de problemas com o léxico. Dentre elas, a busca por um dicionário *on-line* se faz indispensável.

Entretanto, nem sempre o aluno lança mão, num primeiro momento, do dicionário como recurso específico de pesquisa vocabular. Muitos deles utilizam, na maior parte das vezes, uma ferramenta de mais fácil acesso atualmente: os tradutores automáticos³. Como se sabe, as traduções automatizadas feitas por esse tipo de recurso nem sempre são capazes de atingir o significado esperado (ou melhor, os vários significados possíveis), pois há peculiaridades e expressões idiomáticas específicas de uma língua que dependem da contextualização na situação de comunicação, ou seja, a busca pela simples tradução do vocábulo pode não ser tão eficaz no contexto real de uso da língua que se pretende atingir. Por isso, o uso do dicionário virtual na aprendizagem de LE não mediada é ainda a melhor opção. Sendo assim, essa prática deve ser defendida e direcionada pelo professor de língua estrangeira, para que o aluno possa, *a posteriori*, aplicá-la nas suas atividades autônomas de aprendizagem.

O dicionário *Treccani on-line* oferece, de imediato, quatro grandes formas de pesquisa que aparecem sobre o *browser* da pesquisa vocabular: *Enciclopedia*, *Vocabolario*, *Sinonimi* e *Dizionario Biografico degli Italiani*. Cada uma delas proporciona uma gama de soluções para a busca de uma determinada palavra e, depois de pesquisada, o *site* aponta a quantidade de resultados encontrados. Além das quatro formas, o *site* propõe ainda um elenco de outras subáreas de pesquisa, tais como: *Enciclopedia Online*, *Enciclopedia Italiana*, *Dizionario di Storia*, *Enciclopedia dei Ragazzi*, *Il Libro dell'anno*, dentre outras.

² Para mais detalhes cf. <<http://vimeo.com/58089824>>. Acesso em: 06 set. 2013. É possível ainda consultar BONVINO, Elisabetta (2004). *Esercizi e attività per l'apprendimento dell'italiano L2*. Università Roma Tre, (p. 20). Disponível em: <<http://grafiche.radioshock.info/uni/corsoscuolaita/2lezione/Esercizi%20e%20attivit%C3%A0%20per%20l'apprendimento%20dell'italiano%20L2.pdf>>. Acesso: 07 out. 2013.

³ Para mais esclarecimentos sobre TA ver: ALFARO, Carolina. *Descobrendo, Compreendendo e Analisando a Tradução Automática*. [on-line]. 1997. Disponível em: <<http://www.tecgraf.pucrio.br/~carolina/monografia/>> Acesso em: 14 set. 2013.

Corino e Marelo apresentam, a respeito das páginas dos dicionários eletrônicos, em específico sobre o dicionário Zanichelli que

No panorama das ferramentas eletrônicas e *on-line*, no entanto, ainda falta um instrumento que combine a elucidação da estrutura do dicionário com uma orientação didática e uso do mesmo. Os guias *on-line*, de fato, revelam-se insuficientes – ver, por exemplo, os guias dos dicionários Zanichelli *on-line* (<http://dizionari.zanichelli.it/index.php?it/220/il-sistema-di-consultazione-online-dei-dizionari-zanichelli>), que se limitam a elencar os tipos de pesquisa disponíveis e as funções do menu, sem também dar exemplos ou explicar “como” pesquisar um simples lema, um colocado, uma unidade multilexical, uma expressão idiomática...⁴ (CORINO e MARELLO, 2010, p. 03, tradução nossa).

Porém, o mesmo já não se pode declarar no tocante à página do dicionário *Treccani*, pois esta oferece um suporte ao usuário por meio da ferramenta “aiuto” e busca ser bem elucidativa, conforme pode ser vista na imagem a seguir:

Figura 1 – Ferramenta “Aiuto” do *dizionario on-line Treccani*

Ricerca in Vocabolario ed Enciclopedie
In tutte le pagine del portale sono presenti due campi di ricerca: Vocabolario ed Enciclopedie, che ti permettono di cercare nelle risorse che Treccani ha reso disponibili on line, tramite l'inserimento di una o più parole chiave. Una volta inserita la parola di tuo interesse nel campo di testo, seleziona il bottone a fianco (Vocabolario o Enciclopedie) per lanciare la ricerca. Si aprirà una pagina con i risultati, organizzati in ordine di aggiornamento (appariranno per prime le voci aggiornate più recentemente). Selezionando il titolo si aprirà la voce corrispondente. Per tornare alla lista dei risultati utilizza il tasto “Indietro” del tuo browser (in alto a sinistra). Per modificare l'ordine di visualizzazione dei risultati in base alle tue preferenze, clicca su una delle frecce che trovi nelle colonne iniziali della tabella (titolo, fonte, anno, lunghezza, testo). Per affinare la tua ricerca, seleziona la voce ‘Ricerca avanzata’ presente alla fine della pagina, dove potrai indicare un argomento tematico e una data di riferimento.

Fonte: <<http://www.treccani.it/footer/mainAiuto.html>>. Acesso em: 29 set. 2013.

Em outras palavras, é possível apontar que o *Treccani* oferece uma explicação em forma de tutorial – em língua italiana – para o usuário, o que nos faz crer que ele não é um guia *on-line* tão insuficiente assim. No entanto, como já explanado por Corino e Marelo (2010) com relação ao *Zanichelli*, também para o *Treccani* não há um exemplo prático com imagens ou com uma explicação detalhada de pesquisa por um vocábulo específico que sirva de base ao usuário. Além disso, também é importante esclarecer que a ferramenta “aiuto” oferecida pelo *site* está um tanto quanto “escondida”, pois se localiza no rodapé da página, no canto inferior direito, necessitando que o usuário faça uma rolagem até o final desta e tenha um olhar apurado para encontrá-la.

O que pesquisar e como identificar o melhor significado no *Treccani*: Proposta de atividades didáticas

Conforme justifica Corino e Marelo, o dicionário deve servir como instrumento para as atividades linguísticas, ou seja, “A didática **com** dicionário como objeto de estudo e superação da didática **do** dicionário”⁵ (CORINO; MARELLO, 2010, p. 2, tradução nossa).

Dessa forma, ofereceremos a seguir uma série de sugestões de atividades que têm como base o uso do dicionário *Treccani* tanto para serem desenvolvidas em sala de aula como de suporte para atividades complementares.

4 [...] nel panorama degli strumenti elettronici e online, invece, ancora manca uno strumento che sappia coniugare la spiegazione della struttura del dizionario con un percorso didattico di orientamento e uso dello stesso. Le guide online infatti si rivelano insufficienti - si vedano ad esempio le guide dei dizionari Zanichelli online (<http://dizionari.zanichelli.it/index.php?it/220/il-sistema-di-consultazione-online-dei-dizionari-zanichelli>), che si limitano ad elencare i tipi di ricerche disponibili e le funzioni del menu, senza peraltro fornire esempi, né spiegando “come” cercare un lemma semplice, una collocazione, un'unità multilessicale, un modo di dire...

5 “la didattica col dizionario come vero scopo e superamento della didattica del dizionario”.

Também poderão ser aplicadas no auxílio de seqüências didáticas pré-determinadas, oferecidas como atividades extraclases ou, ainda, como ferramenta de autodidaxia por parte do aluno aprendiz de LE. Como dito anteriormente, a partir das propostas do material *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (p. 57-78) foram elaboradas as sugestões deste artigo. Serão mencionadas as atividades que são adaptadas diretamente do material e aquelas que são de elaboração da autora.

1. Com certeza ou com dúvida?⁶

Objetivo: Sensibilizar os alunos quanto ao problema com a escrita das palavras em italiano, principalmente relacionadas à ortografia.

Deve-se preparar uma lista de 10 a 15 palavras, normalmente aquelas em que os alunos apresentem dificuldade na escrita. Podem ser palavras recolhidas de algum trabalho de casa ou palavras que se julgue necessário que os alunos conheçam para um trabalho futuro.

Cada aluno deve dividir uma folha de caderno em duas colunas, assim:

com certeza	com dúvida
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Em seguida algumas palavras serão ditadas para que eles escrevam em uma das colunas, dependendo se têm certeza ou não da grafia. Não precisam se preocupar se sabem ou não a grafia correta, basta colocar na coluna “com dúvida”.

Após o ditado os alunos deverão comparar suas respostas em duplas. Se tiverem duas versões diferentes da mesma palavra na coluna “com certeza”, devem se questionar: quem está certo?

Após isso, as duplas conferem as respostas no dicionário *Treccani*.

Esta atividade pode ser usada para apresentar o vocabulário-chave de um texto ou tema que será estudado (por exemplo, os objetos da cozinha). Quando os alunos estiverem conferindo a grafia correta, é preciso certificar-se de que também estão se atentando para o significado das palavras novas e se adivinham a que tema essas palavras estão vinculadas. Quando o texto for entregue, os alunos deverão encontrar e sublinhar todas as palavras ditadas para, em seguida, conferir o sentido que elas têm nesse contexto específico.

2. Tem sempre uma novidade!⁷

Objetivos: Desenvolver o vocabulário da língua italiana. Reconhecer novos usos de uma palavra já conhecida na língua.

A turma precisa ser dividida em duplas e os alunos deverão dizer palavras bem simples que usem frequentemente. Por exemplo: *Prendere, bianco, giorno, idea, gente, testa, bocca, foglio, animale*, etc.

Cada dupla escolhe duas palavras da lista e discute o que cada um sabe sobre as palavras, quando e como as usam: é uma coisa, um sentimento, uma ação? O que significa? Que outras palavras podem se combinar com essa palavra? Quando a usaram por último, etc. Isso cria um perfil da palavra na mente dos alunos. É importante que façam o registro das reflexões.

Passado um instante, as duplas pesquisarão suas palavras no dicionário *Treccani* para descobrir alguma coisa que não conheciam antes sobre cada palavra: pode ser uma locução, uma expressão idiomática, um fato gramatical, pode estar relacionada a qualquer outra forma de pesquisa que o dicionário oferece (nas enciclopédias, por exemplo) — qualquer coisa!

⁶ Atividade adaptada.

⁷ Atividade adaptada.

É preciso certificar-se de que eles discutam o que descobriram e que entendam a descoberta. Devem registrar também os fatos novos encontrados.

Certamente todas as duplas conseguiram encontrar alguma coisa nova sobre suas palavras. Se alguma não conseguiu, o professor deve tomar nota das palavras na lousa. Se todas tiverem encontrado, agora as duplas formarão quartetos e compartilharão o que descobriram, referindo-se ao dicionário novamente, se necessário.

Após isso se deve verificar: quais foram as maiores surpresas? A coisa nova é fácil de entender ou o sentido novo ou os exemplos não são fáceis de usar?

Essas coisas novas também podem ser apresentadas numa folha com palavras pré-determinadas e os alunos convidados a descobrir o que elas significam.

3. Lista-temas⁸

Objetivos: Realizar a consulta mediada de palavras. Desenvolver o vocabulário específico de diversas temáticas na língua italiana.

Uma tabela com 09 ou 12 casas (ver exemplo abaixo) deve ser elaborada. É preciso escolher campos temáticos específicos que se quer trabalhar com os alunos ou permitir que eles escolham os temas que lhes interessem (ou ainda: escolher alguns temas e deixar que eles escolham o resto). Os alunos precisam saber que irão procurar no dicionário *Treccani* palavras associadas com determinados temas que estarão nas tabelas distribuídas.

Os alunos deverão encontrar palavras que começam com a letra escolhida pelo professor e que sejam associadas a cada tema. É preciso estipular uma quantidade de palavras, por exemplo: pode ser uma palavra para cada tema, ou três, ou mais, a depender da turma, ou, ainda, deixar os alunos livres para pesquisar quantas quiserem.

A turma precisará de 20 a 30 minutos para vasculhar no dicionário *Treccani*. Enquanto isso o professor deve circular pela classe e verificar as respostas à medida que forem aparecendo. Quando tiverem terminado, os alunos deverão comparar as respostas em quartetos. Qualquer palavra nova deve ser explicada ao resto do grupo. Ao final será preciso fazer a verificação do aprendizado: Quantas palavras novas eles conseguiram, ao todo, para cada tema? Quais temas foram os mais difíceis de ser preenchidos?

<i>animais</i>	<i>transporte</i>	<i>profissões</i>
<i>comidas/ bebidas</i>	<i>construções</i>	<i>atividades</i>
<i>vestimentas</i>	<i>tamanhos e formas</i>	<i>cores</i>
<i>música</i>	<i>plantas</i>	<i>sentimen- tos/emoções</i>

4. Ditos e ditados⁹

Objetivos: Familiarizar os alunos com expressões idiomáticas usuais da língua italiana. Praticar a busca dessas expressões no dicionário.

Deve ser feita uma ficha de trabalho intitulada “Ditos e ditados” (em italiano: *Proverbi e Detti*) e distribuída aos alunos, que estarão em duplas.

Cada dupla deverá tentar completar (sem usar o dicionário) os provérbios ou as expressões idiomáticas do

⁸ Atividade adaptada.

⁹ Atividade adaptada.

exercício. Para tanto, podem usar a tabela de palavras na parte inferior da página. Eles precisarão de 15 a 20 minutos para isso.

Passado esse tempo, as duplas deverão verificar no dicionário *Treccani* se preencheram as respostas corretas. No caso de terem deixado lacunas, eles deverão tentar preenchê-las agora usando o dicionário. (Com isso, os alunos terão de decidir em que verbete procurar). Findo o tempo, é preciso verificar com toda a turma os resultados obtidos, respondendo as seguintes questões:

- Quantas duplas conseguiram completar todas as lacunas?
- Quais as que ficaram em branco?
- Quais as expressões que não foram encontradas no dicionário?
- Em que seção do verbete aparecem as expressões?
- O que significa cada uma dessas expressões?
- Quais expressões os alunos já conheciam? Quais são novidades para eles?
- Que outras expressões além dessas os alunos conhecem e acham curiosas ou engraçadas?
- Quais as expressões desse tipo que circulam na nossa língua materna? Quem as usa com mais frequência?

Como tarefa para casa, é possível pedir aos alunos que produzam pequenos textos em que essas expressões se encaixariam ou que procurem, em algum texto (jornal, revista, publicidade, internet etc.), expressões semelhantes a essas.

Exemplo de exercício:

*Proverbi, detti ed espressioni idiomatiche*¹⁰

Completa le frasi sotto con le parole della lista che formano i proverbi o i detti usati in italiano. Prova da completare prima senza il dizionario e dopo, in caso in cui non riuscissi, cercando sul dizionario Treccani.

- Elena sempre ripete che il suo nuovo appartamento è costato un _____ della testa.*
- Sei davvero molto esagerato. Ne fai sempre un' _____.*
- Per affrontare questa situazione dovremo _____ sette _____.*
- Inutile continuare in questo modo perché è adesso che il _____ si fa _____.*
- Questa parrucchiera è sempre spettinata. Per questo tutti dicono: il _____ va in giro con le _____.*
- Non bisogna spiegarmi come funziona questo apparecchio! Non venire ad _____ il padre nostro al _____.*
- Quel politico dice sempre che è un _____ aperto.*
- Luigi vive adesso un brutto periodo: Passa le _____ dell' _____.*

<i>sudare</i>	<i>occhio</i>	<i>insegnare</i>
<i>prete</i>	<i>pene</i>	<i>Odissea</i>
<i>scarpe rotte</i>	<i>gioco</i>	<i>camicie</i>
<i>libro</i>	<i>inferno</i>	
<i>duro</i>	<i>calzolaio</i>	

¹⁰ Os ditados vêm expostos aqui em ordem: *Costare un occhio della testa; farne un'Odissea; sudare sette camicie; quando il gioco si fa duro; il calzolaio va in giro con le scarpe rotte; insegnare il padre nostro al prete; essere un libro aperto; passare le pene dell'inferno.*

5. Completamento testo (atividade do tipo Cloze)¹¹

Objetivos: Desenvolver vocabulário em língua italiana. Exercitar e verificar a capacidade de inferência e leitura por parte dos alunos. Praticar técnicas de preenchimento de lacunas.

O professor deverá selecionar um texto que contenha uma quantidade significativa de palavras que seus alunos ainda não conheçam. É preciso elaborar um critério de seleção de palavras (por exemplo, por classes de palavras como substantivos, adjetivos, preposições, tempos ou modos verbais, etc.) e retirá-las do texto, inserindo-as num quadro separado.

Os alunos deverão estar em duplas. Para um deles será entregue o texto com os espaços vazios e para o outro o quadro com as palavras tiradas e embaralhadas. Serão precisos de 20 a 30 minutos para que eles tentem completar os espaços e, caso necessário, deverão consultar o dicionário *Treccani* para identificar o significado das palavras e suas colocações mais pertinentes.

Depois é necessário fazer a verificação com o grupo e contextualizar o significado de cada palavra nova dentro do texto estudado. Alguns questionamentos sobre as descobertas realizadas deverão ser feitos e também sobre a sistematização proposta, solicitando, por exemplo, qual a classe de palavras que aquela lista pertencia.

Abaixo segue um exemplo de texto:

*La volpe e l'uva*¹²



C'era una volta una volpe, furba e _____...

Un giorno _____ dalla fame, gironzolando qua e là, trovò una vigna dagli alti tralicci. Ecco disse: "Finalmente qualcosa di _____". Tentò allora di saltare spingendo sulle zampe con quanta forza aveva in corpo... ma nulla.

Calma, si disse: "io così _____ non posso arrendermi ma, devo escogitare qualcosa per raggiungere quell'uva". Dopo un breve riposo riprese a saltare ma dopo alcuni balzi, non potendo neppure toccarla, così disse mentre mestamente si allontanava: "Pazienza, non è ancora _____, non mi va di spendere troppe energie per un frutto ancora _____".

MORALE:

Svilire ciò che non si è in grado di fare è tipico del _____... a volte una sana umiltà aiuta a vivere meglio.

Lista das palavras retiradas do texto: *acerbo, prelibato, borioso, furba, matura, presuntuosa, spinta.*

¹¹ Atividade elaborada pela autora.

¹² Disponível em: <<http://www.pianetabimbi.it/sp/anteprima.php?ID=304...p>>. Acesso: 08 jun. 2013.

Considerações finais

Diante de tudo que foi exposto neste trabalho pôde-se constatar a importância e a necessidade de uso do dicionário em atividades rotineiras na prática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente no que diz respeito à aquisição de léxico. Zucchi (2010) aponta a necessidade do olhar criterioso por parte do docente para o intuito que se quer atingir com o uso dos dicionários, principalmente com relação à compreensão escrita no ensino de LE:

Para um docente, principalmente num curso de Letras, o ideal é que o aluno tenha conhecimentos linguísticos sistemáticos e conscientes e consiga desenvolver sua capacidade linguística na comunicação. Nesse sentido, a lexicografia pode ser de grande auxílio, pois segundo Tarp (2006, p. 307) a comunicação cumpre a função mediadora pela qual aquilo que se extrai do dicionário “pode converter-se em capacidade linguística”. [...] Para aumentar essa capacidade é necessário haver internalização das informações dali obtidas que aumentariam o conhecimento linguístico e que, uma vez internalizadas, poderiam vir a ser empregadas pelo estudante na comunicação, o que demonstraria a capacidade linguística. (ZUCCHI, 2010, p. 66-67).

Sendo assim, o que se tentou apresentar neste trabalho foi uma reflexão sobre a concepção diferenciada para trabalho com o dicionário em sala de aula, isto é, ao se propor atividades a partir de um material já elaborado para o ensino de língua materna e transpô-lo ao ensino de língua estrangeira, buscou-se exatamente conectar esta nova abordagem com aquela defendida por Zucchi (2010). As atividades aqui expostas, sempre tendo como suporte o dicionário virtual *Treccani*, não se restringiam a simples exercícios de busca vocabular, ao contrário, procuravam estar inseridas em situações de uso e que levassem o aluno a contínuas reflexões sobre o léxico.

Resta-nos apenas apontar uma visão crítica sobre o dicionário em si: este se apresentou muito satisfatório na maioria das pesquisas realizadas para a produção deste trabalho. Acredita-se então que também os alunos apresentariam poucas dificuldades em seu uso ou em seu acesso, principalmente para a execução das atividades aqui propostas. Desse modo, há uma verdadeira contribuição do dicionário virtual *Treccani* no desenvolvimento de atividades que ofereçam situações reais de uso da língua estrangeira.

Buscou-se também compreender e apontar que o ensino de léxico jamais deixará de lado o uso e a compreensão global da língua por meio de contextos de produção efetiva da língua, já que, para que haja uma compreensão do léxico é necessário considerar sua aplicabilidade e seu uso prático. Por essa razão, através da análise do dicionário monolíngue virtual *Treccani* pôde-se constatar que é possível sim desenvolver, de modo lúdico e dinâmico, com objetivos pré-determinados, o uso adequado do dicionário virtual em sala de aula e também criar no aluno o hábito e o prazer de se utilizar esta ferramenta de ensino e aprendizagem para a aquisição da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. RANGEL, E. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- CORDA, A.; MARELLO, C. **Lessico Insegnarlo e impararlo**. 2. ed. Perugia: Guerra, 2012.
- CORINO, E.; MARELLO, C. Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera In. CAON, F. **Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere**. Torino: UTET Università, 2010. p. 192-205.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.
- LEWIS, M. **The Lexical Approach – The state of ELT and the way forward Hove**. Language Teaching Publication (LTP), 1993.
- MARELLO, C.; RAPARO, A. **Guida all'uso del vocabulário della Lingua Italiana**. Bologna: Zanichelli, 1997.
- TRECCANI.IT. **L'enciclopedia italiana**. Disponível em: <<http://www.treccani.it>>. Acesso em: 08 out. 2013.
- WELKER, H. A. **Dicionários. Uma Pequena Introdução à Lexicografia**. Brasília, Thesaurus, 2004.
- _____. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus Editora, 2008.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Tradução de José Carlos Paes. Campinas: Pontes, 2005 [1978].
- ZUCCHI, A. M. T. **O dicionário nos estudos de línguas estrangeiras: os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano**. 2010. 284f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GLOSSÁRIO DIDÁTICO DE IDIOMATISMOS DO ESPANHOL PARA APRENDIZES BRASILEIROS DE ELE¹

Marco Luiz Mendes de OLIVEIRA

Introdução

A aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) passam por várias etapas, levando os aprendizes de uma LE a valer-se de recursos para implementar e melhorar seu processo de aprendizagem, lançando mão de meios para atingir tal fim, muitas vezes de forma autônoma e intuitiva. Dentre eles, verifica-se a presença de anotações do significado de palavras ou expressões desconhecidas em espaços pequenos do próprio livro didático, em folhas avulsas que até se perdem entre tantas outras e, para os mais organizados, em listas ordenadas alfabeticamente, com os correspondentes em língua materna. Não obstante, para chegar ao patamar de domínio da língua é necessário observar se determinados elementos que compõem a competência comunicativa foram efetivamente proporcionados do ponto de vista didático. Dentre eles, destacamos o léxico² como fator relevante para o domínio de uma LE. Dessa forma, nota-se atualmente um maior interesse pelos estudos e pesquisas de léxico, principalmente no que se refere à Lexicografia, seu objeto de estudo: a análise da significação das palavras (BIDERMAN, 1998).

A partir das observações em sala de aula das estratégias dos estudantes de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), surgiu o interesse pelos estudos, em Fraseografia e em Fraseodidática, cujo objetivo primordial é propor um glossário didático composto por expressões idiomáticas (EIs) do espanhol extraídas das coleções *Saludos* e *¡Entérate!*-aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, referente ao Ensino Fundamental II da Educação Básica brasileira e de atividades para o trabalho com essas EIs no âmbito escolar.

As ciências do léxico

Compreende-se por lexicografia a ciência que se ocupa da elaboração e do estudo de dicionários e glossários (ABBADÉ, 2006, p. 220). Podemos considerar como embrião da lexicografia os glossários latinos medievais, contudo percebe-se que seu início de fato ocorre nos séculos XVI e XVII com elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues (BIDERMAN, 1998, p. 17).

Dentre as obras elaboradas pelos lexicógrafos destacamos o glossário, definido por Welker (2004, p. 25) como:

[...] glossários se encontram geralmente no final de certos livros para esclarecer o significado de determinadas palavras ou expressões usadas pelo(s) autor(es): “as unidades que o lexicógrafo seleciona (sic) e as informações gramaticais e semânticas que sobre elas são fornecidas dizem respeito a um corpus, exteriormente delimitado, que funciona como discurso individual, como por exemplo de um acto [sic] de fala produzido num dado tempo e lugar”.

Desprende-se da citação que o glossário tem uma função didática importante na aprendizagem de qualquer conhecimento e, sem dúvida, na aprendizagem de LE, serve como ferramenta para o desenvolvimento de competência lexical em direção à competência maior que é a competência comunicativa.

1 Trabalho desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira, vinculado ao projeto de pesquisa *Contribuições da metafraseografia para a descrição bilíngue de idiomatismos (português-espanhol)*. O presente estudo baseia-se no *corpus* em elaboração composto por EIs extraídas do volume 4 da coleção *Saludos*.

2 O conjunto de itens lexicais estocados na mente dos falantes (“léxico mental”) (WELKER, 2004).

Por se tratar da elaboração de um glossário de EIs, faz-se necessário elencar alguns aspectos referentes à Fraseografia, ciência que está direcionada aos problemas teóricos e práticos presentes na confecção de dicionários fraseológicos (TRISTÁ PÉREZ, 1998). Portanto, no momento de elaboração de uma obra fraseográfica deve-se levar em conta a concepção teórica da Fraseologia sempre vinculada aos conhecimentos da teoria lexicográfica, resultando na intersecção dessas áreas de estudos.

A seleção das unidades fraseológicas deve estar em consonância com a concepção teórica que o autor da obra fraseográfica decide seguir, levando em consideração suas características principais, de acordo com Tristá Pérez (1998):

- a) sua estrutura complexa, formada por dois ou mais elementos;
- b) a fixação ou estabilidade;
- c) a integridade semântica;
- d) o sentido figurado;
- e) a frequência.

Há outras características, mas consideramos as acima citadas como as mais frequentes no que diz respeito aos fraseologismos e que devem ser incluídas na hora de elaborar um dicionário. A partir da teoria fraseológica, utilizamos o conceito de EIs proposto por Xatara (2013, p. 1): “seqüência polilexical, figurada e cristalizada pela tradição cultural de uma comunidade lingüística”.

Nota-se um conceito satisfatório para o nosso objetivo, pois como são unidades lexicais que pertencem ao acervo cultural da tradição de um povo de forma cristalizada e que não se entende o seu significado desprendendo cada elemento que a compõe, logo indecomponível e com sentido translático, seguramente gerando dificuldades de compreensão por parte dos falantes não-naturais de línguas, o que denota a necessidade de serem descritas em forma de glossário bilíngue.

A confecção do glossário proposto nesse estudo tem o seu sentido pleno somente se for utilizado de maneira eficaz em sala de ELE. Para tal, é importante fornecer aos docentes recursos para que os mesmos possam desenvolver atividades utilizando as EIs. A área de investigação que se ocupa dos estudos voltados para a forma como se ensina as EIs e como os materiais didáticos dispensam um tratamento as mesmas é a Fraseodidática.

Existe um aumento considerável de pesquisadores e professores que se interessam pela temática como podemos observar nos estudos de: Castillo Carballo (2003), Navarro (2004) e Olimpio de Oliveira Silva (2004), e também a produção de materiais didáticos: *Ni da igual, ni da lo mismo* (SILVA et al., 2006), *Expressões idiomáticas: valores y usos* (FERNÁNDEZ et al, 2004), além de dicionários como os de Penadés Martínez (2002, 2005, 2008) (apud RIOS, 2010, p. 256).

A seleção ou escolha das EIs que devem ser ensinadas deve levar em consideração sua frequência de uso a partir de materiais autênticos como jornais impressos ou digitais, campanhas publicitárias, obras de referência, *corpora* impressos ou digitais, entre outros materiais.

O ensino sistemático das EIs requer um cuidado no que concerne ao planejamento do curso de forma sequenciada e organizada, como um elemento inerente à aprendizagem de ELE, portanto não pode ser feito de forma improvisada ou simplesmente negligenciado no ensino de uma língua estrangeira. Assim, segundo Pastore (2010, p. 184) a sistematização do ensino dessas EIs deve levar em conta³.

- 1) expressões idiomáticas semelhantes com equivalência idêntica nas duas línguas;
- 2) EIs cuja tradução corresponde a expressões também idiomáticas na língua-alvo, porém com estruturas sintáticas diferentes;
- 3) EIs que não possuem correspondência na outra língua, sendo por esse motivo traduzidas por paráfrases.

³ A autora baseia-se em estudos de Ortiz Álvarez (2000) e Xatara (2001).

Para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem de uma LE, mais especificamente ELE, é importante elaborar materiais didáticos que atendam aos docentes e discentes, suprimindo sua necessidade de obter cada dia mais fluência e domínio do idioma espanhol de forma mais rápida e contextualizada, o que torna relevante a elaboração do glossário de EIs mitigando deficiências, principalmente se for pensado de forma sistemática, como postulam os pesquisadores da área da Fraseodidática.

Metodologia

O procedimento usado para a coleta de dados se baseia na pesquisa documental, já que os livros didáticos serviram de documento, como fonte para a formação do *corpus*⁴. Faz-se necessário esclarecer que o ponto de partida para esta pesquisa corresponde ao *corpus* em elaboração, composto por EIs presentes nas coleções *Saludos* e *¡Entérate!* – língua espanhola para o Ensino Fundamental II, e que, para o estudo em questão usamos exemplos extraídos do *corpus* do volume 4 da coleção *Saludos*, que estão agrupados em forma de tabela, apresentando as seções e páginas correspondentes.

Tabela 1 – *Corpus* de expressões idiomáticas do volume 4 da coleção *Saludos*

Expressão Idiomática	Seção do livro	Página
1 - [...] Ni pensarlo [...]	Así se dice	23
2 - [...] hecho y derecho [...]	Así también se expresa la gente	27
3 - [...] me cae gordo [...]	Algo más	33
4 - [...] a lo mejor [...]	Así se dice	56
5 - [...] a tientas [...]	Cómo se usa	83
6 - [...] de moda [...]	Así también se expresa la gente	94
7 - [...] está hecho polvo [...] [...] se acuesta con las gallinas [...] [...] duerme a pata suelta [...] [...] hagamos la vista gorda [...] No tener pelos en la lengua [...] No vuelva a las andadas [...] [...] entre dos aguas [...]	Algo más	101
8 - [...] haciendo dedo [...]	Charla	114
9 - [...] está a caballo.	Así se dice	124

Fonte: Elaboração própria

Para a elaboração do glossário didático de idiomatismos do espanhol para aprendizes brasileiros de ELE, as EIs foram organizadas em forma de quadro em ordem alfabética segundo o modelo apresentado por Durão (2005). Na primeira coluna estão elencadas as EIs em língua espanhola extraídas do *corpus*, na segunda a explicação em língua espanhola coletada do *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual* (DFDEA), de Seco et al. (2005), e na terceira coluna um correspondente em língua portuguesa do Brasil, presente no glossário proposto por Durão (2005)

⁴ *Corpus* adaptado de *El Análisis del Tratamiento Didáctico Dispensado a las Unidades Fraseológicas en los Manuales de Español como Lengua Extranjera* (MENDES DE OLIVEIRA, 2011).

e no *Señas Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (2010).

Quadro 1 – Glossário didático de idiomatismos de espanhol para aprendizes de E/LE

EXPRESSÃO IDIOMÁTICA EM ESPANHOL	EXPLICAÇÃO	CORRESPONDÊNCIA EM PORTUGUÊS
Acostarse con las gallinas.	Acostarse muy temprano.	<i>Dormir com as galinhas. Señas, p. 604.</i>
A lo mejor.	Quizá, tal vez.	<i>Talvez. Señas, p. 821</i>
A tientas.	Valiéndose del tacto para reconocer las cosas en la oscuridad, o por falta de vista.	<i>Às apalpadelas. Señas, p. 1226</i>
Caerse gordo.	Resultar antipático a uma persona.	<i>Não ir com a cara. Señas, p. 621</i>
De moda.	Usarse o estilarse.	<i>Na moda. Señas, p. 844</i>
Dormir a pata suelta.	Dormir mucho.	<i>Dormir a sono solto, Señas, p. 989</i>
Entre dos aguas.	Adoptar una actitud ambigua para no enemistarse con ninguna de las partes em una disputa.	<i>Ficar em cima do muro. Durão, p. 143.</i>
Estar a caballo.	Apoyándose en dos cosas contiguas o participando de ambas.	<i>Encavalado. Señas, p. 188</i>
Estar hecho polvo.	Estar muy fatigado o muy quebrantado físicamente.	<i>Estar arrasado. Señas, p. 1011</i>
Hacer dedo.	Hacer señas para indicar a los automovilistas que se pretende viajar utilizando el sistema del autoestop.	<i>Por compreensão significa pedir carona, porém não há registro no Señas ou Durão.</i>
Hacer la vista gorda.	Fingir con disimulo que no ha visto algo.	<i>Fazer vista grossa, Señas, p. 1303</i>
Hecho y derecho.	Dicho de una cosa: Ejecutada cumplidamente.	<i>Feito. Señas, p. 643</i>
Ni pensarlo.	para negar el permiso para hacer algo.	<i>Nem pensar. Señas, p. 969</i>
No tener pelos en la lengua.	Decir sin reparo ni empacho lo que piensa o siente, o hablar con demasiada libertad y desembarazo.	<i>Não ter papas na língua. Señas, p. 965</i>
No volver a las andadas.	Reincidir en un vicio o mala costumbre.	<i>Por compreensão significa cair na tentação, porém não há registro no Señas ou Durão</i>

Fonte: Elaboração própria

Proposta didática

Aliada à confecção do glossário, apresentamos uma proposta didática pensada para os grupos do Ensino Fundamental II da Educação Básica, visto que as coleções que nos serviram de base para a coleta das EIs utilizadas no presente estudo atendem a esse grupo de aprendizes.

Deve-se, para tanto, imprimir um caráter lúdico às atividades elaboradas para os alunos, já que tal estratégia costuma ser eficiente com estudantes da faixa etária do Fundamental II.


Uma estratégia eficaz é a do professor levar à classe mostras reais de uso das EIs, tais como canções, vídeos, textos da internet etc.

Considerando as variáveis elencadas, propomos que as EIs sejam trabalhadas em sala de aula a partir de jogos tradicionais como os de memória, palavras cruzadas ou caça-palavras, como apresentamos na Figura 1:

Figura 1 – Atividade de sopa de letras

1.- Haz la siguiente sopa de letras con las palabras del globo:

A	R	E	F	I	L	R	N		
A	J	E	I	V	I	S	E	O	L
L	I	C	O	B	O	J	J	O	E
L	N	B	A	T	B	A	T	S	N
I	S	A	K	L	E	N	O	C	A
N	M	T	O	C	I	C	M	E	
A	Z	A	O	U	A	E	O	I	
S	F	A	M	R	A	C	E	V	
A	O	V	I	E	A	C	O	E	
Q	U	E	N	O	I	S	O	A	F
S	U	V	R	O	M	I	S	O	O



2.- Ahora completa las siguientes frases con las palabras aprendidas.

1. Mi madre se acostaba con las _____.
2. La chica volvió a casa haciendo _____.
3. Mi hermana no tiene pacis en la _____ Siempre dice lo que le viene a la cabeza.
4. Papito aún no ha decidido con quién va a la fiesta, siempre está nadando entre dos _____.
5. Mi abuelo hace la _____ gorra todas las veces que rompe algo en casa.

SOLUCIONARIO

A	R	E	F	I	L	R	N	A	I
A	J	E	I	V	I	S	E	O	L
L	I	C	O	B	O	J	J	O	E
L	N	B	A	T	B	A	T	S	N
I	S	A	K	L	E	N	O	C	A
N	M	T	O	C	I	C	M	E	
A	Z	A	O	U	A	E	O	I	
S	F	A	M	R	A	C	E	V	
A	O	V	I	E	A	C	O	E	
Q	U	E	N	O	I	S	O	A	F
S	U	V	R	O	M	I	S	O	O

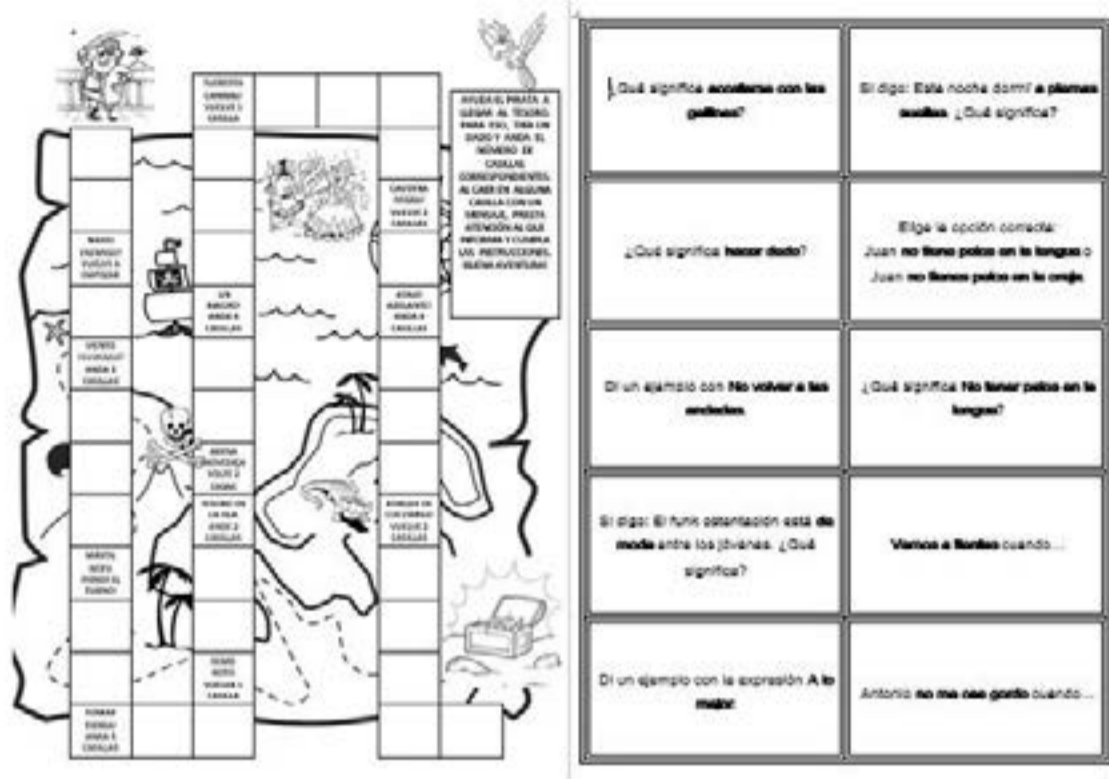
1) gallas 2) dedo 3) lengua 4) agua 5) vista.

Fonte: Elaboração própria

Na atividade da sopa de letras, o professor pode explicar aos alunos que as palavras encontradas isoladamente, possuem um significado, mas que, a partir da junção com outras palavras, como propõe a questão 2 da atividade, o significado anterior dá lugar ao significado da EI.

Para a consolidação da aprendizagem, uma boa alternativa são jogos de tabuleiro ou de cartas com situações que estimulem ao aluno a utilizar as EIs aprendidas, como o ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Jogo de tabuleiro e cartões



Fonte: Google (jogos tabuleiros e cartas)

Para o jogo de tabuleiro, os alunos formarão grupos ou duplas e os componentes terão um peão (que pode ser um clip, uma bolinha colorida, um botão) que os represente no tabuleiro. A medida que joguem um dado, avançam as casas no tabuleiro de acordo com o número tirado e mediante a execução correta da tarefa proposta pelo professor em cartões previamente elaborados.

Para verificar se a aprendizagem das EIs foi alcançada pelos alunos, o docente pode solicitar, como instrumento de avaliação, diálogos curtos em que os estudantes utilizem as EIs aprendidas, promovendo um momento de interação social entre o grupo, propício para revisar o uso das EIs e esclarecer as dúvidas que persistirem. Uma alternativa à proposta de dramatização é a confecção de tirinhas, exemplificada na Figura 3:

Figura 3 – Atividade com tirinhas



Fonte: Guerra [s.d.]

No primeiro momento da atividade, o professor solicita aos alunos que, em duplas, leiam as tirinhas e expliquem o sentido da EIs. A seguir, que criem uma historinha em que utilizem alguma EI que tenham aprendido na aula de ELE. Ao final o grupo pode socializar as tirinhas criadas ou até mesmo promover um concurso da tirinha mais criativa.

Considerações finais

Esperamos que nossa proposta de elaboração do glossário didático de idiomatismos do espanhol para aprendizes brasileiros de ELE seja útil a professores e alunos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, pois sua elaboração tem o objetivo de fornecer mais subsídios no que se refere ao tratamento didático dispensado a EIs em sala de aula.

O glossário poderá resultar em fonte de aprendizagem das EIs. Além de recurso de consulta de significados, ele é ferramenta na busca de equivalentes em língua portuguesa do Brasil, como também material de apoio para a elaboração de atividades didáticas.

Vale a pena ressaltar que o presente estudo é um recorte em uma pesquisa em andamento e, como tal, tem a função de projeto piloto, a fim de captar orientações para calibrar o processo de construção e execução da pesquisa. Um dos primeiros encaminhamentos é a utilização das coleções aprovadas no PNLD2012 – Ensino Médio – como fonte de coleta de EIs para a ampliação do *corpus*, bem como uma revisão na sistemática de organização lexicográfica.

Desejamos que mais pesquisas sejam desenvolvidas na área de estudos lexicográficos, em especial no âmbito da Fraseologia, e por conseguinte, da Fraseografia, com o objetivo de criar mais materiais pensados para o ensino de ELE como o esboço de glossário apresentado, aliado a uma proposta didática que possa favorecer a aprendizagem das EIs como elemento relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p. 11-20.
- DURÃO, A. B. A. B. Expressões Idiomáticas do Espanhol: Um Osso Duro de Roer! In: DURÃO, A. B. A. B.; BALBINO dos REIS, M. A. de O.; ANDRADE, O. G. (Org.). **Vários Olhares Sobre o Espanhol. Considerações sobre a língua e a literatura**. Londrina: UEL, 2005. p. 131-166.
- GUERRA, M. Á. G. **Manual de Modismo**. Disponível em: <<http://www.magarciaguerra.com/wp-content/fotos/modismos/manual-de-modismos-2ed.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- MENDES DE OLIVEIRA, M. L. **Análisis del Tratamiento Didáctico Dispensado a las Unidades Fraseológicas en los Manuales de Español Lengua extranjera**. 49f. 2011. Monografia (Especialização) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- NAVARRO, C. **Didáctica de las unidades fraseológicas. Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera**. 2004. Disponível em: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em: 18 abr. 2014.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: GONZÁLEZ REY, M. I. (Org.). **Les expressions figées en didactique des langues étrangères**. Fernelmont: EME, 2007.
- PASTORE, P. C. F. Para uma aprendizagem sistemática dos idiomatismos. In: XATARA, C. **Estudos em Lexicologia e Lexicografia contrastiva**. Curitiba: Honoris Causa, 2010. p. 179-192.
- RIOS, T. H. C. Fraseologia, Fraseografia e ensino de línguas. In: XATARA, C. **Estudos em Lexicologia e Lexicografia contrastiva**. Curitiba: Honoris Causa, 2010. p. 241-272.
- SECO, M. et al. **Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual**. Madrid: Aguilar, 2005.
- SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TRISTÁ PÉREZ, A. M. La fraseología y la fraseografía. In: WOTJAK, G. (Ed.) **Estudios de fraseología y fraseografía del español actual**. Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 1998. p. 297-305.
- WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004. 2. ed. p. 11-54.
- XATARA, C. **Dicionário de Expressões Idiomáticas**. Português do Brasil e de Portugal – Francês da França, da Bélgica e do Canadá. São Paulo: UNESP, 2013.



LÉXICO E GRAMÁTICA



A RELAÇÃO LÉXICO E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE

Introdução

O presente artigo tem como objetivo colocar em discussão a relação léxico e gramática no ensino de línguas. A relevância de refletir sobre esta questão está relacionada à tradição escolar que se perpetua no ensino da Língua Portuguesa. Examinando as práticas voltadas para o ensino da língua materna, observamos que a concepção que pode ser deduzida das atividades propostas pelo professor é aquela segundo a qual o significado das palavras seria transparente ao sujeito¹. Em circunstâncias nas quais os indivíduos revelam desconhecimento em relação ao sentido das palavras, a tendência tem sido acreditar que as dificuldades se resolveriam pela consulta ao dicionário, pela apresentação de um glossário aos alunos, enfim, pela formulação de exercícios que permitiriam trabalhar o fenômeno da sinonímia. Em exercícios de tal natureza, a correspondência entre as palavras processa-se quando os alunos conseguem estabelecer relações termo a termo.

Posição menos esperada e certamente mais refinada é expressa quando o professor revela ter conhecimento de que uma palavra pode recobrir o sentido de outra, na medida em que apresenta um espectro mais amplo de sentido.

Ao leitor com experiência docente não é difícil reconhecer que o estudo do léxico, em geral, ocorre em seção destinada à leitura e à interpretação de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Queremos assinalar, ao destacar esse fato, que não se articula léxico e gramática no ensino da Língua Portuguesa desde o início da escolaridade.

Das controvérsias que envolvem especialmente o ensino da gramática em contexto escolar, gostaríamos de ressaltar o seguinte fato. Na medida em que os alunos avançam na escolaridade, gramática passa a ser sinônimo de sintaxe e vice-versa. Passa-se, assim, do período simples ao período composto; das orações coordenadas às orações subordinadas; das orações subordinadas substantivas às adjetivas; das adjetivas às adverbiais; das orações adverbiais às reduzidas de infinitivo, de particípio e de gerúndio que podem, por sua vez, ser orações reduzidas substantivas, adjetivas e adverbiais.

É, nesse momento, que duas classes morfossintáticas ganham destaque no estudo da gramática: as conjunções e as preposições.

A consulta a uma gramática pedagógica mostra as diferenças que queremos ressaltar na descrição das partes do discurso. “Conjunção é a classe de palavras que: do ponto de vista sintático, estabelece relação entre duas orações; do ponto de vista mórfico, é invariável; do ponto de vista semântico, estabelece relações de vários sentidos entre as orações que liga.” (SAVIOLI, 2007, p. 381).

Observa-se, com base nessa definição, que se atribui às conjunções valores semânticos que podem ser deduzidos do modo como as orações são classificadas. Dessa perspectiva, as relações que essa classe de palavras pode estabelecer entre as orações são relações de natureza aditiva; adversativa; alternativa; conclusiva; explicativa; causal; consecutiva; condicional; concessiva; conformativa; comparativa; final; temporal; proporcional.

Embora se reconheça que as conjunções, no caso em questão, possuem um valor semântico tanto quanto as outras classes de palavras, nominais e verbais, a tendência tem sido introduzir nessa discussão questões relacionadas ao conteúdo referencial das palavras, a fim de que se torne possível distinguir nomes e verbos, de um lado, e as classes consideradas como não tendo escopo referencial, de outro.

Como no ensino de Língua Portuguesa a questão da referência não se coloca com a profundidade necessária, o valor semântico das unidades lexicais não é problematizado. Acaba-se, assim, operando-se no ensino de línguas como se tais unidades tivessem um sentido a priori.

¹ O fato de os Parâmetros e as Propostas Curriculares (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 1988, 1993, 1998, 2008, 2012.) incentivarem o trabalho com os gêneros que circulam socialmente nos leva a crer que as dificuldades lexicais tenham diminuído consideravelmente entre os alunos.

Da perspectiva que assumimos, consideramos importante teorizar a esse respeito com o objetivo de compreender os mecanismos engendrados na construção dos sentidos das “unidades lexicais”.

Não nos esqueçamos que, no momento em que a gramática começa a ser sistematizada no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tais unidades recebem um tratamento com a finalidade de que o aluno aprenda a classificá-las a partir de suas variações morfológicas, embora haja materiais didáticos voltados para a classificação das unidades lexicais do ponto de vista morfossintático, certamente, por influência da Linguística.

Por isso, dedicar-nos-emos à compreensão dos processos implicados na construção de unidades “plenas” ou “vazias” de sentido, segundo a Linguística.

A experiência tem nos mostrado que investir no entendimento das operações implicadas na construção da significação oferecerá subsídios para o desenvolvimento da expressão oral e escrita por parte dos alunos.

As contribuições da TOPE para a compreensão das relações léxico-gramaticais no ensino de línguas

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas tal como foi formulada por Antoine Culioli, linguista francês, traz importantes contribuições tanto para a compreensão do trabalho do linguista quanto para o ensino de línguas.

A TOPE, usada para designar a teoria culioliana, instaura uma problemática diferente dos paradigmas hegemônicos concorrentes nesse campo de conhecimento pelo fato de estabelecer a atividade de linguagem como objeto da Linguística.

Embora a linguagem tenha recoberto um domínio bastante extenso, com problemáticas que, do ponto de vista disciplinar, estão na origem da Psicolinguística, da Etnolinguística, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada (CULIOLI, 1990), a especificidade do trabalho do linguista, para este autor, implica na construção de uma teoria que busque dar conta da atividade languageira que os indivíduos realizam em uma dada comunidade linguística.

Para realizar esse trabalho de maneira a explicar a capacidade linguística da espécie, Culioli (1990) trabalha com as formas empíricas com base em representação metalinguística por meio da qual distingue língua e linguagem.

Nesse sentido, não se trata de construir um sistema de representação metalinguística objetivando explicar os “agenciamentos linguísticos”, as “manifestações de superfície” pelo fato de considerar a linguagem anterior à língua.

Altera-se, assim, a concepção de língua a partir da distinção feita por Culioli (1990) para quem as sequências textuais, as formas linguísticas, são consideradas produto da atividade de linguagem cujas operações mentais são responsáveis por sua existência. Para a TOPE, é necessário que o linguista as identifique por meio da manipulação de enunciados, para, posteriormente, chegar a generalizações a respeito das operações responsáveis pela produção das formas em diferentes línguas.

Com efeito, ao sair de um quadro classificatório proposto por diferentes teorias visando à compreensão dos fenômenos da língua para teorizar sobre a linguagem, poderíamos duvidar do programa culioliano.

Que instrumentos teria o linguista para explicar fenômenos ligados à cognição, à atividade mental dos indivíduos?

Observe que, para Culioli (1990, p. 14), a linguagem constitui uma “atividade da espécie humana” e enquanto tal deve ser compreendida, sob pena de operarmos, sem perceber, com uma concepção positivista nos estudos linguísticos.

A respeito do acesso a operações cognitivas, encontramos às páginas 21-22, citação relevante para a compreensão da forma de articulação entre a linguagem e as línguas naturais.

[...] O linguista pode desempenhar um papel, mas seu mediador é o texto, que é apenas uma parte dos traços desta atividade cognitiva [...]; quanto à atividade cortical, ela não é da competência do linguista e, de qualquer modo, por enquanto, ninguém conseguiu ligar satisfatoriamente os estudos sobre a atividade neuronal com o que sabemos sobre a atividade de representação de nível 1. (CULIOLI, 1990, p. 21-22, tradução nossa)²

É necessário lermos com atenção a citação que acaba de ser feita, a fim de colocarmos em evidência a referência que Culioli (1990) faz ao nível 1, instância onde ocorre a atividade de construção de representações pelos indivíduos.

A compreensão dos níveis referidos pelo linguista francês em sua obra é extremamente relevante³, pois ela resulta da atividade de teorização com base em ocorrências linguísticas observáveis que são suscetíveis de generalização.

Para Culioli (1990, p. 21, tradução nossa)⁴,

[...] O nível 1 é um nível de representação, em que representação remete à representação mental [...]. Trata-se, portanto, nesse nível, de representações que organizam experiências que nós elaboramos desde nossa infância mais remota, que nós construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, de nossa pertença a uma cultura, do interdiscurso nos quais nos banhamos. Nesse nível também se realizam operações relacionais, de encadeamento, de construção de propriedades compostas.

O nível 2 corresponderia àquele com o qual os linguistas trabalham pelo fato de corresponder à instância da língua?

Para a TOPE, corresponderá se o linguista considerar este nível como o nível das representações linguísticas que constituem o traço da atividade de representação que se constrói no nível 1. Para Culioli (1990, p. 21), “temos, no nível 2, representação de segundo grau e agenciamentos de representações [...]”.

O nível 3, com efeito, corresponde ao “nível da construção explícita de representações metalinguísticas”, sem as quais se torna impossível realizar atividades de pesquisa compatíveis com a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI, 1990, p. 21).

É essa distinção que possibilita compreender o enunciado que segue citado em muitos contextos por pesquisadores da TOPE para demonstrar que, para Culioli, língua e linguagem não constituem termos intercambiáveis.

Eu diria que a linguística tem por objeto a atividade da linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais (e através da diversidade dos textos, orais e escritos). Eu insisto sobre os dois pontos: de um lado, eu digo que o objeto da linguística é a atividade da linguagem (ela própria definida como operações de representação, de referenciação e de regulação); de um outro lado, eu digo que nós podemos apreender essa atividade, a fim de estudar o seu funcionamento, somente através de configurações específicas, de arranjos em uma língua determinada. (CULIOLI, 1990, p. 14, tradução nossa).⁵

2 « [...] Le linguiste, lui, peut jouer un rôle, mais son médiateur à lui, c'est le texte, qui n'est qu'une partie des traces de cette activité cognitive [...]; quant à l'activité corticale, elle n'est pas de la compétence du linguiste et, de toute façon, personne n'a à ce jour relié de façon satisfaisante les études sur l'activité neuronale et ce que nous savons sur l'activité de représentation de niveau 1 ».

3 Enquanto a Linguística clássica opera com níveis de análise linguística, Culioli (1990) estabelecerá níveis que permitem articular linguagem e língua.

4 « [...] le niveau 1 est un niveau de représentation, où représentation renvoie à la représentation mentale [...]. Il s'agit donc, à ce niveau, de représentations qui organisent des expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de interdiscours dans lequels nous baignons. A ce niveau aussi s'effectuent des opérations de mise en relation, d'enchaînement, de construction propriétés composées ».

5 « Je dirai que la linguistique a pour objet l'activité de langage appréhendée à travers la diversité de langues naturelles (et à travers la diversité des textes, oraux et écrits). J'insiste bien sur le deux points: d'un côté, je dis que l'objet de la linguistique est l'activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentation, de référenciation et de régulation): d'un autre côté, je dis que cette activité nous ne pouvons l'appreender, a fin de le étudier le fonctionnement, qu'à travers des configurations spécifiques, de agencements dans une langue donnée ».

Evidências de que a linguagem é anterior às línguas são encontradas, particularmente, em textos de crianças em processo de aquisição das línguas naturais⁶. O fato de termos acesso ao nível 1, onde se processa a construção das representações, no nível 2, nível das representações linguísticas, nos leva a dar destaque especial aos enunciados que os infantes produzem na construção do signo. As ocorrências que apresentam algum tipo de “infringência” nos permitem valorizar o erro não para abrir caminho para o levantamento de hipóteses acerca do que é intencionado pela criança, mas para legitimar uma das teses de Culioli (1990) que o leva a distinguir noções linguagísticas e unidades lexicais. O fato de essas unidades apresentarem valores estáveis, certamente, ofusca a percepção de que há processos envolvidos nas associações semânticas, nos encadeamentos que os indivíduos realizam na construção das representações mentais que podem ser “aferidos” na instância da língua.

Diante do exemplo que segue,

M: 5’11

Mariana e papai estavam assistindo uma reportagem sobre a ginasta olímpica Daiane, que mostrava a dura realidade na qual ela vivia: seus amigos da favela que não tiveram a oportunidade que ela teve. Uma reportagem emocionante. Mariana “tocada” virou para o papai e disse: - Ela é tão “olímpica” né pai!

caberia perguntar sobre o significado que Mariana “atribuiu” em seu enunciado à noção < olímpica >? Que hipóteses poderíamos formular sobre o sentido que se encontrava em processo de construção? Para Mariana, Daiane era < esforçada >, < sofrida >, < especial >, < valente >, < única > quando comparada aos que viveram a sua dura realidade? < Olímpica > deveria ser localizada em relação a que valor semântico?

Na impossibilidade que temos de definir o valor que estava na iminência de se estabilizar, validamos a tese de Culioli (1990, p. 181, tradução nossa), segundo a qual as noções constituem “entidades predicáveis”, que “[...] uma noção pode ser definida como um complexo de representações psico-culturais e não deveria ser comprado com itens lexicais”.⁷

Nessa altura do artigo, é importante deixar claro por que fizemos referência a conceitos específicos da TOPE e à apresentação de uma ocorrência linguística produzida por uma criança quando tinha cinco anos e um mês?

Para apresentar ao leitor a distinção feita por Culioli (1990) entre a linguagem e as línguas naturais e para fazer referência a uma das consequências dessa distinção que o leva a localizar as noções linguagísticas em relação à linguagem e as unidades lexicais em relação à língua.

As noções corresponderiam às representações mentais assim como as unidades lexicais às representações linguísticas?

Diremos provisoriamente que sim com a seguinte ressalva. O fato de só termos acesso às noções que são construídas no nível 1 na instância da língua que se materializa por meio de textos torna irrelevante a atribuição de valores distintos voltados para a valorização ou do léxico e ou da gramática quando se quer deduzir questões relativas à produção da significação bem como à diferenciação entre unidades plenas e vazias de sentido. Trata-se, salvo engano, de operar com uma concepção de texto como unidade significante. Ao invés de nos dedicarmos à classificação das unidades que habitam o texto, da perspectiva da TOPE, parece-me ser coerente operar com uma concepção que leve o analista a reconhecer que o texto em sua materialidade sonora ou em sua materialidade gráfica chama pelo conceito de signo agora do ponto de vista extensional.

Quanto à citação do enunciado produzido por Mariana, ela não foi casual. Apesar de termos tido acesso ao enunciado em questão por meio de discurso narrado, do discurso narrado pela mãe, que retoma uma reportagem, ele dá

⁶ As discussões que faremos sobre uma ocorrência que se refere ao processo de aquisição das línguas naturais por Mariana resulta de discussões que realizamos com a Prof^a Dr^a Marília Blundi Onofre, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de São Carlos, a quem agradecemos pelas orientações.

⁷ “[...] can be defined as a complex of physico-cultural representations and should not be equated with lexical labels” (CULIOLI, 1990, p. 181).

visibilidade ao fato de que as representações mentais não podem prescindir dos textos por meio do qual os indivíduos realizam a atividade de referenciação. É preciso destacar com base na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas que se os objetos discursivos adquirem o que costumeiramente tem sido referido como conteúdo referencial é somente porque os valores que eles passam a ter foram construídos na instância do texto. Nesse sentido, o estabelecimento de hierarquias entre as unidades lexicais têm pouca contribuição a dar para a compreensão dos processos envolvidos na atividade de referenciação, uma vez que todas as unidades estão implicadas na construção de referentes linguísticos que apresentam propriedades psico, físico e culturais. Por isso, a questão apresentada, inicialmente, precisa ser recolocada. Salvo engano, não se trata de refletir sobre a relação léxico e gramática no ensino de línguas, mas, ao contrário, trata-se de deslocar o foco de nossas atenções para as relações sintáticas e semânticas entre unidades por meio das quais se constroem representações linguísticas na instância do texto⁸.

A indeterminação categorial, e, por conseguinte, lexical do enunciado de Mariana em relação ao que significa < ser olímpica > resulta certamente de indeterminações sintáticas e semânticas relacionadas tanto às representações de natureza linguística que mobilizam recursos de expressão quanto a representações de natureza cognitiva que se encontram em processamento.

Se o enunciado tivesse sido coletado para uma pesquisa, certamente poderíamos ter criado protocolos para tentar “deduzir” as propriedades que Mariana estava tentando atribuir a Daiane através da marca < olímpica > por meio de predicções.

É importante destacar que para Culioli (1990) uma das operações implicadas na construção das noções está ligada às relações predicativas, instância onde ocorre a orientação dos termos colocados em relação na léxis⁹, por meio da seleção de uma origem e de um alvo para o enunciado, em que um termo será localizado em relação a outro termo que tem o estatuto de localizador.

Consideramos que na construção de um protocolo para aferir o significado atribuído a < ser olímpica > por Mariana, deparar-nos-íamos com termos que acabariam localizando a noção em questão¹⁰ em um processo de sucessivas predicções por parte da criança.

Por último cabe ressaltar afirmações que não podem ser feitas em relação à atividade de referenciação construída na instância do texto. O valor de verdade dos enunciados que habitam o texto não se coloca para a TOPE. Ao contrário, os textos bem formados que circulam em uma dada cultura materializam representações singulares, pois são construídas pelos indivíduos, em relação ao universo das representações validadas pela cultura de uma comunidade de falantes. Dessa perspectiva, a tarefa do linguista passa a ser a de descrever as marcas linguísticas que dão materialidade às representações mentais¹¹.

Lições aprendidas

Gostaríamos, neste ponto, de fazer uma breve reflexão sobre o artigo que estamos produzindo à luz das motivações que tivemos inicialmente. Como nosso objetivo era discutir a respeito da relação léxico e gramática no ensino de línguas, poderíamos realizar dois movimentos. O primeiro exigiria que descrevêssemos a concepção que se perpetua no ensino da língua materna em relação ao tratamento dessa questão como fizemos no item 1 que corresponde à Introdução. O segundo nos levaria a demonstrar que existe outro modo de conceber a relação léxico-gramatical se se tomar como referência a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas como fizemos na seção 2.

Como temos a preocupação permanente de compreender porque os alunos produzem os textos que produzem em contexto escolar, pareceu-nos que seria importante manipular a marca “então” no presente artigo não

8 Cf. citação de Culioli (1990, p. 21-22) apresentada na quinta página deste artigo.

9 A léxis, para Culioli (1990), constitui um esquema abstrato que está na base da modulação das noções em construção.

10 Embora o nível 1 seja da ordem do invisível, a construção de protocolos permitiria chegar a valores aproximados no processo de aquisição da língua oral.

11 Cf. seção “As contribuições da TOPE para a compreensão das relações léxico-gramaticais no ensino de línguas”.

somente porque teríamos condições de realizar as reflexões que realizamos como também porque a sua manipulação nos ofereceria a possibilidade de defender a tese de que cabe aos professores mediar o processo de construção dos textos, de forma a ativar os processos de representação mental, de referenciação e de regulação intersubjetiva que definem a própria atividade de linguagem. Operando com traços semânticos primitivos como agentividade, causalidade, etc., os alunos teriam condições de articular as noções linguagísticas que se materializam no nível 2 com recursos de expressão que circulam notadamente em textos escritos.

A discussão que fizemos até o momento nos leva, no entanto, a recolocar a questão que pretendíamos discutir por meio da marca “então”.

Olhando com distanciamento para a introdução do presente artigo, podemos afirmar que a preocupação com as conjunções têm razão de ser. As conjunções e as preposições constituem classes de palavras que possibilitam colocar em xeque a tradição dos estudos linguísticos, pois elas nos colocam diante de dois domínios: o gramatical e o lexical, desde que não seja introduzida nessa discussão a questão do conteúdo referencial das palavras. Já nos posicionamos diante do fato de que a atividade de referenciação ocorre na instância do texto por meio das classes morfossintáticas cujo ordenamento pode variar no interior de diferentes sistemas linguísticos¹².

Embora não haja espaço para realizar análise dos textos que nos inspiraram a propor a discussão em pauta, julgamos importante apresentá-los na sequência.

Texto 1¹³¹⁴

No fim do ano, eu e minha família decidimos ir viajar, mas minha mãe não tinha decidido para onde nós iríamos.

No dia seguinte, eu falei para ela: - Mãe que tal nós irmos para praia? Ela gostou da ideia de ir para praia. Então arrumamos as malas e fomos pegar o avião.

No caminho do aeroporto, houve um fato desagradável: minha irmã estava com muita tontura. Então meu pai levou-a para o hospital. Voltando do hospital, pegamos o avião e fomos.

Chegamos naquele lugar divino. Nós fomos nadar, nadamos, conhecemos vários lugares e fizemos amizades. Chegando a escurecer, procuramos um hotel para se hospedar e lá tinha tudo de bom.

Então, chegou a hora de despedida. Eu e minha família adoramos tudo, os lugares, lá era muito bonito e iluminado.

Texto 2¹⁵

(M: 15;8) Na cidade de San Chirico Raparo, na Itália, em 1895, havia um homem chamado Francesco Paolo Rizzo. Um dia estava trabalhando em seu sítio, esperando a água corrente para as plantas, dos sítios vizinhos. Quando chegou sua vez, o morador do sítio acima fechou o registro da água, impedindo que chegasse ao sítio de Francesco. Ele sobe ao sítio do vizinho para tirar satisfações e, durante a briga pela posse da corrente de água, Francesco acerta o vizinho com o olho da enxada que tinha em mãos.

Pensando na hipótese de ter assassinado o homem, Francesco corre para casa pedindo a ajuda de sua mãe para fugir da Itália e vir para o Brasil, deixando mulher e filhos.

Ele embarca no porão de um navio de carga clandestinamente rumo à cidade de Américo Brasiliense, no estado de São Paulo.

Parece-nos flagrante a diferença entre o texto 1 e o texto 2. Perguntamo-nos qual seria a diferença entre eles. Estaria relacionada à diferença de idade dos alunos que produziram os textos em questão? Às experiências dos indivíduos? Ao fato de que os enunciados do texto 1 são justapostos como demonstrou Carlos Franchi (2006) em seu texto “Mas o que é mesmo gramática”, ao discutir o padrão discursivo dos textos escolares? Deveríamos substituir a

12 Tanto as classes morfossintáticas podem não ser as mesmas quando se compara diferentes sistemas linguísticos quanto o seu ordenamento na linearidade do texto.

13 O texto 1 foi alterado somente em relação à pontuação.

14 Esse texto foi coletado junto ao *corpus* de produções de textos de alunos de diferentes níveis de ensino constituído pelo grupo de pesquisa LEnTE, cadastrado junto ao CNPq. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8759468338396939>.

15 Esse texto foi-nos cedido pela própria autora agora com dezesseis anos de idade.

ocorrência da marca “então” do texto 1 por expressões que circulam em textos escritos? Estas foram as perguntas de fundo que nos parecem agora não ter valor explicativo.

Por outro lado, fizemos um exercício de leitura dos enunciados do texto 1 apagando a marca “então” durante a sua leitura bem como apagamos as expressões em negrito do texto 2. Não deixamos também de fazer o movimento contrário no sentido de verificar se poderíamos substituir as expressões que se encontram em negrito no texto 2 pelo marcador “então” do texto 1.

Embora tais manipulações sejam possíveis, elas não explicam a diferença entre os textos do ponto de vista léxico-gramatical.

Enquanto o texto 1 vai sendo construído por meio de polarizações que instanciam dúvidas em relação a < para onde viajar >, a < como resolver problemas de saúde surgidos durante a viagem >¹⁶, o texto 2 tematiza a dúvida de Paolo Francesco Rizzo, a partir da narração de um acontecimento, que o faz “correr para casa pedindo a ajuda de sua mãe para fugir da Itália e vir para o Brasil [...]”.

O problema do texto estaria no uso do “então” que estabeleceria relações gramaticais entre os enunciados tal como legitima as gramáticas pedagógicas? O problema estaria na repetição dessa marca no texto 1?

Parece-nos que não, já que “então” é usado corretamente, ainda que reproduza estereótipos textuais como forma de garantir a progressão da narrativa.

A diferença do segundo texto parece-nos estar ligada ao fato de que se narra a viagem de Francesco Paolo Rizzo tematizando a causa da viagem que está na origem da sua fuga.

Considerações finais

Gostaríamos de fazer dois comentários ao final deste artigo.

O primeiro é de que cabe ao professor tematizar já na proposta de produção de texto as causas que podem estar na origem da construção de uma “noção”, como condição para que a textualização rompa com as redações escolares mais estereotipadas onde se cria conflitos artificiais para a progressão da narrativa.

Redimensiona-se, assim, a relação léxico-gramatical por meio da textualização de eventos ocorridos, ainda que o narrador possa ter, ou não, participado do acontecimento narrado.

O segundo comentário que julgamos procedente fazer está relacionado ao fato de que se existe uma unidade lexical que encapsula o sentido “viagem” é porque ela foi construída na instância do texto que dá materialidade às representações cognitivas construídas no nível 1. “Viagem”, enquanto unidade da língua, constitui, nesse sentido, um simulacro de representações construídas na instância textual. E por aqui ficamos.

16 Entre < viajar > e < não viajar >, entre < viajar para a serra > ou < viajar para a praia >, < viajar, apesar da irmã ter ficado doente > e < viajar, embora a irmã tenha ficado doente >, a resolução dos enunciados torna possível a progressão da narrativa e passa a constituir a causa do episódio subsequente. Disto decorrer o uso do “então” no texto 1.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997. v. 2.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-33.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa: 1º grau**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau**. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de português: ensino médio**. São Paulo: SE/CENP, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: língua portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: língua portuguesa. In: _____. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. p. 27-106.

SAVIOLI, F. P. **Gramática em 44 lições com mais de 1700 exercícios**. São Paulo: Ática, 2007.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UM ESTUDO HISTÓRICO-COMPARATIVO DOS ADVÉRBIOS EM –MENTE NO PORTUGUÊS ARCAICO E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Thais Holanda de ABREU

Introdução

O presente estudo pretende realizar uma comparação das formas adverbiais em **-mente** em duas sincronias da língua portuguesa – Português Arcaico (PA), século XIII, e Português Brasileiro (PB) atual. É importante ressaltar que este trabalho não se configura como um estudo de cunho sociovariacionista, uma vez que não é feito um estudo quantitativo das formas encontradas, mas sim qualitativo entre as formas da mesma palavra em períodos diferentes do Português. Portanto, o intuito é observar e descrever possíveis mudanças com relação ao estatuto prosódico dessas formas nas duas sincronias da língua portuguesa citadas anteriormente, ou seja, pretende-se mostrar que tais advérbios sempre foram compostos ou sintagmas ao longo de toda a história do português e não formas derivadas simples, como são tratados pelo ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para a realização deste estudo, elegeram-se como *corpus* de pesquisa do PA as cantigas medievais galego-portuguesas remanescentes, das quais fazem parte as 420 cantigas em louvor à Virgem Maria, conhecidas como *Cantigas de Santa Maria* (CSM), e as 1251 cantigas profanas (510 de amigo, 431 de escárnio e maldizer e 310 de amor). Essas cantigas foram escolhidas pelo fato de fazerem parte do *corpus* do grupo de pesquisa ao qual este estudo está vinculado (*Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro*), e também serem consideradas uma das fontes mais ricas do galego-português, em termos lexicais (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2005 e LEÃO, 2007). Sendo assim, as cantigas medievais são de suma importância para a realização de um estudo que tem como propósito investigar fenômenos prosódicos de um tempo passado da língua, uma vez que é somente por meio de textos metrificados (cf. seção sobre metodologia e análise dos dados) que podemos identificar a localização de acentos poéticos e supor a localização do acento nas palavras no período arcaico de nossa língua (PA), nos auxiliando na determinação do estatuto prosódico dessas formas como compostas; não como derivadas, como apresenta-nos a maioria das gramáticas escolares. Por outro lado, elegeram-se como *corpus* de estudo do PB um recorte do banco de dados do *Corpus Online do Português*, elaborado em conjunto pelos pesquisadores Michael Ferreira, da Universidade de Georgetown, e Mark Davies, da Brigham Young University.

Um pouco sobre os advérbios em **-mente** na história da língua: formas simples ou compostas?

Ao consultarmos as primeiras gramáticas da língua portuguesa percebemos que não é por acaso que os nossos dicionários mais contemporâneos consideram o advérbio a palavra que modifica um verbo, mas sim por influência daquelas, como podemos observar na citação abaixo, extraída de Barros (1540, p. 345, grifo do autor): “AVÉRBIO é ãa das nove partes da òraçám que sempre anda conjunta e coseita com o verbo e daqui tomou o nome, porque *ad* quer dizer cerca e, composto com *verbum*, fica *adverbium* que quer dizer acerca do verbo”.

Sobre os advérbios em **-mente**, as primeiras gramáticas apresentam ainda a questão de tais formas serem constituídas de uma base adjetival feminina. A propriedade de um advérbio em **-mente** ser formado a partir de uma base adjetival feminina¹ é exposta também por diversas gramáticas históricas. Vejamos o que Coutinho (1970) pensa a respeito do assunto:

¹ Veremos, na seção de análise dos resultados, que a propriedade de um advérbio em **-mente** ser adjungido a uma base adjetival feminina já era observada no período arcaico de nossa língua.

O latim clássico tinha várias terminações para formar os advérbios de modo. Eram elas *-im, -ter, -tus, -e, -o, -um*: *sensim, firmiter, radicitus, romanice, certo, multum*. Tais advérbios de modo não passaram ao latim vulgar. Para compensar esta perda, usou longamente o latim vulgar uma locução que consistia em se ajuntar a um adjetivo qualquer no feminino a palavra *mens, tis* (espírito) no caso ablativo. (COUTINHO, 1970, p. 264, grifo do autor).

A citação acima nos revela que desde o latim vulgar a maioria dos advérbios em **-mente** era formada a partir da junção desse elemento a uma base adjetiva feminina. Silveira Bueno (1958) possui opinião semelhante à de Coutinho (1970).

Outra propriedade dos advérbios em **-mente** exposta pelas gramáticas históricas está relacionada à grafia desses advérbios na origem de nossa língua. Ao repararmos na afirmação de Silveira Bueno (1958) feita acima, percebemos que uma das características dos advérbios em **-mente** era serem grafados separadamente, como em *obstinata mente e bona mente*. Tal fato acontecia, segundo Michaëlis de Vasconcelos (1912/1913, p. 49), pois “*Mente*, do latim *mens, mentis*, era substantivo nessa língua” (MICHAËLIS DE VASCONCELOS, 1912/1913, p. 49, grifo nosso) e, sendo assim, era entendido como uma palavra independente linguisticamente². A respeito disso, Leite de Vasconcelos (1959, p. 169) possui a mesma opinião de Michaëlis de Vasconcelos (1912/1913) e Nunes (1960[1919]):

Em português antigo, até se separavam os dois elementos do advérbio: *mente*, na sua qualidade de substantivo, e o adjetivo correspondente, por exemplo, *cortês mente*; nas locuções à *boa mente*, de *boa mente*, as quais, por causa do *a* e do *de*, é menos exato escrever *boamente*, mostra-se ainda *mente* como substantivo. (LEITE DE VASCONCELOS, 1959, p. 169, grifo do autor).

Tomando como base a citação acima, podemos inferir que se na origem **-mente** era considerado um substantivo integrante de uma locução, logo pode-se afirmar que essa forma era uma palavra independente e, portanto, poderia ser considerada como formadora de compostos ou sintagmas desde o início de nossa língua e não de formas derivadas, como classificam as gramáticas escolares. Segundo Nunes (1960[1919], p. 350), outro argumento para se considerar as formas adverbiais do português como compostas era o fato de “persistir ainda hoje no uso de, quando se seguem dois adjetivos de igual terminação, juntar esta só ao último”³ (NUNES, 1960[1919], p. 350).

Passaremos agora às gramáticas escolares ou gramáticas tradicionais. Cunha (1970, p. 372) é um dos poucos autores que aborda o processo anterior descrito por Nunes (1960[1919], p. 350). Assim como este, aquele faz apenas uma constatação do processo de coordenação por que passam os advérbios em **-mente**. Cunha (1970) afirma que “Quando numa frase dois ou mais advérbios em **-mente** modificam a mesma palavra, pode-se, para tornar mais leve o enunciado, juntar o sufixo apenas ao último deles” (CUNHA, 1970, p. 372, grifo do autor).

A respeito também dos advérbios em **-mente**, algumas gramáticas (cf. CEGALLA, 1978; CUNHA, 1970) consideram o morfema **-mente** como o **único sufixo** adverbial em português, como podemos constatar na citação extraída de uma delas: “O único sufixo adverbial, em português, é **-mente** (da palavra latina *mentem* = mente, espírito, ânimo, intenção), que se acrescenta aos adjetivos, na flexão feminina (quando houver), para exprimir circunstâncias de modo, quantidade, tempo.” (CEGALLA, 1978, p. 65, grifo do autor).

Devemos ressaltar que é um tanto problemático considerar **-mente** um sufixo da língua portuguesa, pois em sua origem tal morfema era um substantivo, ou seja, uma palavra independente, e não um sufixo. Se observarmos a citação de Cegalla (1978), percebemos uma pequena contradição quando o autor afirma ser **-mente** o único **sufixo** adverbial em português e logo em seguida nos apresenta tal forma originária de uma **palavra** latina. Segundo Cagliari (1997, p. 121), essa interpretação um tanto inadequada feita pelas gramáticas escolares se deve ao fato de que, como essas formações são escritas juntas (base derivacional + **-mente**), “pode-se inferir que as pessoas sempre acharam

² Opinião semelhante será encontrada no trabalho de Câmara Jr. (1979[1970]), que será exposta mais adiante nesta subseção.

³ A esse processo descrito por Nunes (1960[1919], p. 350) denominamos **coordenação**.

que **-mente** era um sufixo como os demais da língua” (CAGLIARI, 1997, p. 121, grifo do autor). Este mesmo autor apresenta alguns argumentos justificando sua posição em relação a NÃO considerar **-mente** como sufixo. Sendo assim, os advérbios formados em **-mente** no Português Brasileiro (PB) seriam para este estudioso formas compostas. Vejamos esses argumentos⁴:

a) os advérbios em **-mente** vieram de uma expressão usada no latim vulgar, “em que um adjetivo se associava à palavra ‘mente’” (CAGLIARI, 1997, p. 121);

b) **-mente** pode ser visto como parte de uma locução e não como um sufixo, uma vez que, embasando-se em Câmara Jr. (1985[1970]), as formações em **-mente** teriam dois vocábulos fonológicos, com características próprias de palavras independentes.

c) **-mente** concorda com a forma adjetival no feminino. Em nenhuma palavra derivada esse fato da concordância entre radical derivacional e sufixo ocorre, exceto nos diminutivos em **-zinh(o,a)**.

d) o morfema **-mente** pode ocorrer junto apenas do último elemento em construções de coordenação, ou seja, em construções em que “duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional podem combinar-se[...]” (BECHARA, 2005, p. 48), o que não acontece com os sufixos da língua. Por exemplo, há a possibilidade em Português Brasileiro (PB) de estruturas como **Ele chegou vagarosa e tranquilamente**, na qual observamos que temos duas bases adjetivais (mesmo estrato funcional) e que, por isso, **-mente** pode ocorrer apenas junto da última base.

Considerando o fato exposto até o momento de que **-mente** poderia ser uma forma independente e não um sufixo da língua, observemos agora a opinião de Câmara Jr. 1979[1970] a respeito do assunto:

No latim literário clássico já se encontra o início dessa construção, mas ainda sem a significação diluída e genérica do substantivo *mente* (*alta mente* “com um estado de alma superior”). Continua a se tratar em português de uma locução: dois vocábulos fonológicos e mórficos distintos usados em bloco como uma unidade secundária. (CÂMARA JR., 1979[1970], p. 121-122, grifo do autor).

Tomando como base a citação acima, observamos que o estudioso considera na formação dos advérbios em **-mente** a existência de vocábulos fonológicos e mórficos distintos. Sendo assim, “o adjetivo tem sempre o seu acento, baixado a grau menos intenso do que em posição isolada (§2, II) e se flexiona com a desinência de feminino para concordar com *mente*” (CÂMARA JR., 1979[1970], p.121-122, grifo do autor). A partir do fato de que os advérbios em **-mente** são formados por vocábulos independentes, Câmara Jr. 1979[1970] justifica o processo de coordenação possível com essas palavras da língua portuguesa: “Daí, a coordenação de dois ou mais adjetivos, subordinados a um único vocábulo **mente** no fim da sequência: **firme, serena e corajosamente**” (CÂMARA JR., 1979[1970], p. 121-122, grifo nosso). Toda essa reflexão feita por Mattoso nos leva a concluir que o autor não considerava **-mente** um sufixo em PB, mas sim uma forma independente.

Ao término desta seção, pudemos constatar que grande parte da literatura, sobretudo as gramáticas e os dicionários escolares, considera os advérbios em **-mente** como formas derivadas, afirmando ser **-mente** um sufixo em língua portuguesa. Por outro lado, alguns estudos, como o de Câmara Jr. (1979[1970]), consideram as formas adverbiais em **-mente** como compostas, devido a diversos motivos expostos anteriormente e que serão retomados na seção de análise e descrição dos resultados.

Corpus e metodologia

Para a realização deste estudo, elegeram-se como *corpus* de pesquisa do Português Arcaico (PA) as cantigas medievais galego-portuguesas remanescentes, das quais fazem parte as 420 cantigas em louvor à Virgem Maria, conhecidas como *Cantigas de Santa Maria* (CSM), e as 1251 cantigas profanas (510 de amigo, 431 de escárnio

⁴ Na seção de análise e descrição dos resultados deste trabalho, utilizaremos os argumentos b e c para discutirmos o estatuto prosódico dos advérbios em **-mente** em PA.

e maldizer e 310 de amor). Por outro lado, elegeu-se como *corpus* de estudo do PB um recorte do banco de dados do *Corpus Online do Português*, elaborado em conjunto pelos pesquisadores Michael Ferreira, da Universidade de Georgetown, e Mark Davies, da Brigham Young University.

As CSM chegaram até nós por meio de quatro manuscritos antigos⁵, conhecidos como códices: E: El Escorial, Real Monasterio de san Lorenzo, MS B.I.2 (conhecido como Escorial ou códice dos músicos) – o mais completo de todos; T: El Escorial, Real Monasterio de san Lorenzo, MS T.I.1 (códice rico ou códice das histórias) – considerado o mais rico em conteúdo artístico (sobretudo iconográfico); F: Firenze, Biblioteca Nazionale Centrale, Banco Rari, 20 (códice de Florença) – que forma um conjunto com o códice Escorial rico, uma vez que as cantigas que contém completam o códice T; To: Toledo, Madrid, Biblioteca Nacional, MS 10.069 – o menor e mais antigo de todos, que contém também um índice de cem cantigas.

Assim como as cantigas religiosas, as cantigas profanas foram preservadas por três cancioneiros, podendo ser denominados também códices ou manuscritos: o *Cancioneiro da Ajuda (A)*, o *Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa* (antigo *Colocci-Brancuti*) e o *Cancioneiro da Vaticana*, a cujas edições fac-similadas os pesquisadores do Grupo “Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro” também têm acesso.

A justificativa para a escolha das cantigas medievais como *corpus* de estudo se dá pelo fato de que, segundo Mattos e Silva (2006, p. 37), os textos líricos são os mais ricos para o estudo da fonética prosódica da língua e seus dados, pois apenas *corpora* poéticos podem revelar fenômenos de natureza prosódica, como o acento.

Sendo assim, a metodologia utilizada é similar à proposta por Massini-Cagliari em seus trabalhos de 1995 e 2005 – por meio da escansão dos versos em que se encontram as ocorrências adverbiais mapeadas poderemos localizar o acento poético e, conseqüentemente, o acento nas palavras, facilitando a investigação da estrutura prosódica das formas adverbiais em **-mente** de um período da língua em que não existem mais falantes nativos vivos.

Com relação à nossa escolha para o *corpus* em PB, deve-se ressaltar que esta foi feita devido ao fato de o banco de dados deste *corpus* possuir diversos textos escritos no Brasil, de diversas fontes e gêneros, de literários a jornalísticos e, dessa forma, reúne uma variedade muito grande de temas, gêneros e enfoques que permitem uma investigação abrangente sobre os fenômenos prosódicos do português atual.

Para finalizar esta seção, ressaltamos que a breve exposição aqui feita sobre as Cantigas Medievais e sobre o *Corpus Online do Português* teve o intuito de mostrar as características mais relevantes desse *corpora* e, sobretudo, justificar nossa escolha para a composição do *corpus* de pesquisa deste estudo. Pudemos perceber que a eleição de cantigas galego-portuguesas (religiosas e profanas) como *corpus* do estudo proposto justifica a relevância do tema da pesquisa compreendido pelo estudo em questão (fenômenos prosódicos em PA), uma vez que essas cantigas fazem parte do momento de formação da língua portuguesa a partir do qual o que, antes, era qualificado como “latim” passa a ser reconhecido como uma nova língua, diferente desta (cf. MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Embasamento teórico: A Fonologia Prosódica

Segundo Vigário (2001), a teoria da Fonologia Prosódica é uma teoria que lida com “uma estrutura construída com referência a estruturas morfossintáticas, mas distintas destas, que define o domínio de fenômenos puramente fonológicos” (VIGÁRIO, 2001, p. 2, tradução nossa)⁶.

A partir disso, a Fonologia Prosódica considera que a afirmação de que os processos fonológicos referem-se a constituintes fonológicos é originária da observação de que certas regras fonológicas deixam de ter informações presentes nas representações morfossintáticas, como por exemplo, a existência de categorias como nome, verbo e advérbio. Em outras palavras, as regras fonológicas são aplicadas dentro de domínios que nem sempre coincidem com

⁵ O Grupo de Pesquisa *Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro* (ao qual esta pesquisa está vinculada) tem acesso aos microfímes desses manuscritos e também a duas edições fac-similadas das *Cantigas de Santa Maria*.

⁶ “[...] a structure built with reference to morphosyntactic structures, but distinct from them-, which is taken to define the domain of pure phonological phenomena”.

o domínio definido pela sintaxe ou morfologia, como podemos ver nos exemplos abaixo, extraídos de Vigário (2001):

- (1) [[O João]_{NP} [deu [rosas]_{NP} [à Maria]_{PP}]_{VP}] estrutura sintática
 (2) [[O João]_φ [deu rosas]_φ [à Maria]_φ] estrutura prosódica

A Fonologia Prosódica teve início com a proposta de Elisabeth O. Selkirk (1979). Outros trabalhos de renome na área são os de Nespor e Vogel (1986) e Vigário (2001).

De acordo com Selkirk (1979), a teoria da Fonologia Prosódica surgiu da necessidade de se postular os níveis acima da sílaba: “Trabalhos recentes em linguística têm dado foco para as unidades maiores que o segmento, e, ao mesmo tempo ao dar suporte adicional para a sílaba, têm mostrado, além disso, **a necessidade de postular uma série ainda mais complexa de tipos acima do nível da sílaba**”. (SELKIRK, 1979, p. 1-2, grifo e tradução nossos)⁷.

Vejamos a seguir os níveis (constituintes prosódicos) demonstrando a ideia inicial de Selkirk (1979):

Quadro 1 – Constituintes prosódicos segundo proposta de Selkirk (1979)

Proposta de Selkirk (1979)		
CONSTITUENTES PROSÓDICOS		
constituintes	tradução	símbolos
phonological	enunciado	U
intonational phrase	grupo entoacional	I
phonological phrase	grupo fonológico	φ
phonological word	palavra fonológica	ω
foot	pé	Σ
syllable	silaba	σ

Fonte: Massini-Cagliari (1995, p. 102).

Tomando como base o quadro anterior, destacamos que esta pesquisa enfoca o nível da palavra fonológica (ω), uma vez que nosso objetivo é definir, ao longo da história da língua, se as formas adverbiais em **-mente** possuem apenas o acento de palavra (formas simples) ou o acento de palavra e um acento secundário (formas compostas). Sendo assim, apresentamos brevemente a definição de palavra fonológica e o critério principal de delimitação desse constituinte prosódico.

A maioria dos estudiosos da área da Fonologia Prosódica é unânime em dizer que o acento primário da palavra é um dos diagnósticos mais intuitivos para a definição do domínio da palavra prosódica. Segundo Vigário (2001, p. 23, tradução nossa), “A palavra prosódica deve ter um e apenas um acento primário (de palavra)”⁸. Nespor e Vogel (1986) também pensam da mesma forma em sua análise para o Italiano: “Uma vez que a palavra fonológica pode conter, no máximo, um acento primário, os dados [...] mostram que os sufixos formam uma ω com a base, enquanto que [...] na palavra composta, deve haver duas ωs”. (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 130, tradução nossa)⁹.

Vejamos a seguir a condição de boa formação de uma ω, proposta por Vigário (2001, p.276, tradução nossa¹⁰): “Condição de boa formação do domínio de palavra prosódica: a. Uma palavra prosódica mínima tem apenas um e único acento primário de palavra; b. Uma palavra prosódica máxima tem apenas um e único elemento proeminente”.

⁷ “Recent work in linguistics has focused attention on units larger than the segment, and, while giving additional support for the syllable, has furthermore shown the necessity of positing an even richer array of types above the level of the syllable”.

⁸ “A prosodic word must bear one and only one (word) primary stress”.

⁹ “Since a phonological word may contain at most one primary stress, the data [...] show that suffixes form one ω with the stem, while [...] in compound word there must be two ωs”.

¹⁰ “Well-formedness condition on the prosodic word domain: a. A minimal prosodic word has one and only one (word) primary stress; b. A maximal prosodic word has one and only one prominent element.”.

A citação acima nos leva a inferir que, independentemente do tamanho da palavra prosódica (mesmo tamanho ou menor que o nó sintático terminal), o que vai defini-la e delimitá-la é o acento primário de palavra. Sendo assim, para a descrição do estatuto prosódico das formas adverbiais em **-mente**, temos de definir se nessas formas há apenas uma palavra prosódica ou duas.

Ao término desta seção chegamos à conclusão de que a teoria da Fonologia Prosódica é a mais adequada para tentarmos definir o estatuto prosódico das formas adverbiais em **-mente** no período arcaico de nossa língua, uma vez que é a partir dela que podemos ter a delimitação de um constituinte prosódico extremamente importante para o estudo desenvolvido por esta pesquisa: a palavra fonológica (ω). O fator determinante para sabermos quando estamos diante uma ω é a presença de um domínio acentual independente, ou seja, a presença de um acento primário de palavra. Ao definirmos o número de palavras fonológicas nas ocorrências mapeadas nas cantigas medievais e no *corpus* do português podemos classificá-las em formas simples ou compostas.

Descrição e apresentação dos resultados

A coleta de dados no *corpus* deste estudo possibilitou o mapeamento de todos os casos de advérbios em **-mente** nas 420 cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria, nas 431 cantigas de escárnio e maldizer, nas 310 cantigas de amor e nas 510 cantigas de amigo. A partir disso, constatamos que a estrutura morfológica da maioria das formas adverbiais mapeadas nas cantigas medievais apresenta a seguinte construção:

base adjetiva feminina + **-mente**

Sobre o gênero dos adjetivos, Câmara Jr. 1979[1970] afirma que o fato de um adjetivo não trazer indicação formal de masculino e feminino já ocorria no latim, em palavras como: *tristem* (triste), *generalem* (geral)¹¹ e ocorre também no português. Segundo este autor, desde a origem de nossa língua “a flexão de feminino é característica dos adjetivos de tema em *-o*” (CÂMARA JR., 1979[1970], p. 84), ou seja, o feminino dos adjetivos em português é feito a partir dos adjetivos terminados naquela vogal. Este fato, como já exposto anteriormente, foi constatado também nos dados coletados nas cantigas medievais, em que as bases femininas formadoras dos advérbios em **-mente** (que eram a maioria) tinham seus correspondentes terminados em *-o* (*fremoso/fremosa, comprido/comprida, espesso/espessa...*). Porém, as bases que não eram femininas não tinham um correspondente em *-o* (*leal/*lealo, natural/ *naturalo, sutil/*sotilo, firme/*firmeo, forte/*forte...*). Sendo assim, os adjetivos que não são terminados em *-o* não possuem a forma feminina e, conseqüentemente, não flexionam, uma vez que não podemos ter uma mudança para uma palavra terminada em *-o*. É por esse motivo que convencionamos chamar as bases que não eram femininas de bases sem flexão de gênero nas cantigas medievais.

A estrutura morfológica dos advérbios aqui focalizados é predominantemente aquela em que se seleciona uma base adjetiva **feminina** para se adjungir a **-mente**. Segundo Cagliari (1997), constata-se isso também para o Português Brasileiro (PB) e, como já visto na seção de embasamento teórico, para esse autor, tal fato pode indicar que na formação dos advérbios em **-mente** no PB não temos um processo de derivação, pois há uma concordância entre base (**exata** – adjetivo feminino) e **mente** (feminino, do latim *mente*)¹² que não é típica da maioria dos processos derivacionais.

¹¹ Exemplos extraídos de Câmara Jr. (1979[1970], p. 74).

¹² Exemplos próprios.

Sendo assim, parece que para o PA algo semelhante acontecia, o que pode nos indicar que não estamos diante de um processo derivacional, como muitas gramáticas afirmam, e que **-mente não** seria um **sufixo** da língua, mas uma palavra independente, que se adjunge a uma palavra já flexionada no feminino, como por exemplo, a ocorrência *fremosamente* (CEM 130;18) em PA, na qual temos uma base feminina (*fremosa*) unida à forma **-mente**. Portanto, a partir dessa reflexão inicial, supomos que as formas adverbiais em **-mente** no PA poderiam ser classificadas não como parte de um processo derivacional, mas sim compostas, no sentido de que se tratavam de palavras independentes.

A partir dessa constatação, podemos iniciar a nossa análise com base na Fonologia Prosódica.

Na seção de embasamento teórico, vimos que a palavra fonológica (ω) é o constituinte prosódico que representa a relação entre os componentes morfológicos e fonológicos. Uma palavra fonológica pode ter como domínio Q, ou seja, um nó sintático terminal. Mas também, segundo Nespor e Vogel (1986), pode apresentar como domínio: (a) uma raiz; (b) algum elemento identificado por critérios morfológicos e/ou fonológicos; (c) algum elemento marcado com o diacrítico [+W]; (d) qualquer elemento solto dentro de Q faz parte do ω adjacente mais próxima da raiz.

Tomando como base o conceito de domínio exposto no parágrafo anterior, podemos pensar que, no caso de nosso estudo, o domínio pertinente poderia ser: (b) algum elemento identificado por critérios morfológicos e/ou fonológicos, uma vez que as bases formadoras dos advérbios em **-mente** teriam como critérios morfológicos o fato de serem adjetivas com ou sem marca de flexão de gênero. A partir disso, levando em consideração tal teoria do domínio de ω , podemos supor que os advérbios em **-mente** investigados por este estudo podem ser considerados elementos que são formados por partes independentes entre si, em que a Regra de Atribuição do Acento atua em domínios distintos: nas bases já flexionadas e no “elemento” **-mente**. Logo, cada uma das partes pode ser considerada uma palavra fonológica distinta, visto que a delimitação de palavra fonológica depende da presença de um domínio acentual independente, ou seja, a presença de acento primário de palavra.

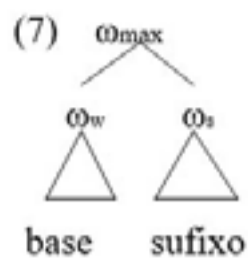
Com relação ainda ao domínio da palavra prosódica, apesar de ser afirmado que não há isomorfismo entre estrutura prosódica e estrutura morfossintática, observa-se em algumas línguas tal isomorfismo (a mesma forma) entre palavra prosódica e palavra morfológica (W). Constatamos, com a coleta de nossos dados que, no caso da maioria das bases dos advérbios em **-mente**, isso acontece também, tanto em PA como em PB:

- | | |
|--|--|
| (3) [[aberta] _W] _{PW} → PA | (4) [[aberta] _W] _{PW} → PB |
| (5) [[fremosa] _W] _{PW} → PA | (6) [[formosa] _W] _{PW} → PB |

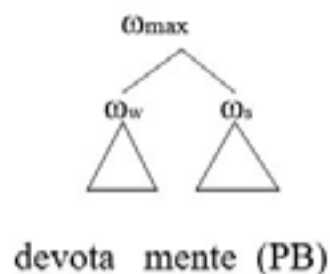
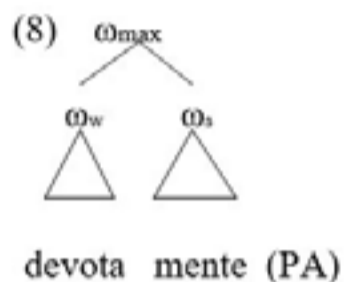
As bases expostas nos exemplos anteriores podem nos mostrar a independência fonológica existente nelas, uma vez que, se tais bases são palavras fonológicas, torna-se evidente a presença de um acento primário naquelas e, como já visto, **um dos critérios de delimitação de palavra prosódica é a presença de um acento de palavra**. Logo, pode-se inferir que as bases adjetivas formadoras dos advérbios em **-mente**, quer sejam femininas, quer sejam sem flexão aparente de gênero, eram em PA e são em PB portadoras de um acento próprio e, conseqüentemente, independentes do ponto de vista prosódico, visto que são por si só palavras fonológicas.

A Palavra Prosódica (ω) pode subdividir-se, segundo Vigário (2003), em dois tipos: a **Palavra Prosódica Mínima** – a qual é dotada de apenas um acento primário e composta por estruturas incorporadas (palavras com sufixos ou hospedeiros mais enclíticos) ou estruturas adjungidas (palavras com prefixos ou hospedeiros mais proclíticos) – e a **Palavra Prosódica Máxima ou Composta** – a qual é formada por duas Palavras Prosódicas (caso das palavras compostas que não formam um sintagma fonológico), entretanto tem apenas um elemento proeminente que carrega a proeminência principal desse domínio.

No caso dos advérbios estudados, observamos que tais formas adverbiais apresentam a palavra prosódica máxima ou composta, mais precisamente o subtipo II: palavras derivadas com sufixos que constituem domínios de acento independentes de sua base, como ‘francamente’ [[franca]W[mente]W]PWMAX, como mostra a representação a seguir, extraída de Vigário (2003):



Para o PA e o PB, constatamos a mesma estrutura proposta acima por Vigário (2003):



Os exemplos anteriores nos mostram que na formação dos advérbios em **-mente** no Português temos dentro da Palavra Prosódica Máxima um elemento mais proeminente localizado à direita dessas formas, no caso – **mente**. Com isso podemos supor que esse elemento é portador do acento de palavra ou o acento principal. Observa-se ainda que a palavra prosódica máxima nos traz uma proeminência mais fraca, denominada também ω_w , que no caso se encontra nas bases formadoras desses advérbios. Para comprovar a existência de tais proeminências no período arcaico de nossa língua (época da qual não temos mais falantes nativos vivos para conferirmos a pronúncia desses advérbios), recorreremos à metodologia de nosso trabalho: escansão dos versos em que algumas ocorrências adverbiais aparecem, como mostra o exemplo a seguir:

(9) Ca/ a/**ques**/tas/ **du**/as/ **cou**/sas | **fa**/zen/ **mui**/ con/**pri**/da/**men**/te 3-5-7| 1-3-5-7
ga/a/**nnar**/ a/**mor**/ e/ **gra**/ça | **de**/la/, se/ de/**vo**/ta/**men**/te 1-3-5-7| 1-5-7
se/ **fa**/zen/ e/ **co**/mo/ **de**/ven;| e/ a/**ssi**/ a/**ber**/ta/**men**/te 2-5-7| 1-3-5-7
pa/**re**/ce/ a/ ssa/ ver/**tu**/de | **so**/bre/ **to**/**d'** o/me/ coi/**ta**/do. 2-4-7| 1-3-4-7
O/ra/**çon**/ con/ **pi**/a/**da**/de | o/e/ a/ **Vir**/gen/ de/ **gra**/do... 1-3-5-7| 1-4-7
(CSM 132; 86)

O exemplo acima nos mostra três ocorrências com advérbio em **-mente** (**conpridamente**, **devotamente** e **abertamente**), todas em posição de rima. Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1998), embasados em poetas e teóricos de metrificação (cf. CASTILHO, 1908; CUNHA, 1961), as palavras em posição de rima são portadoras do acento mais forte do verso. Através da metrificação poética, sabemos que tais ocorrências possuem acento primário na sílaba **men** de cada uma delas, uma vez que esta sílaba é uma das tônicas e carrega consigo o acento mais forte do verso. Observamos também que em cada uma das ocorrências acima há uma segunda proeminência, localizada na base formadora desses advérbios. Sendo assim, retomando a estrutura proposta por Vigário (2003), podemos comprovar, por meio das metrificações, que os advérbios em **-mente**, desde o início da história da língua portuguesa apresentam duas palavras fonológicas distintas: uma portadora de uma proeminência mais forte, localizada à direita (o elemento **-mente**) e uma portadora de uma proeminência mais fraca (a base formadora de tais advérbios).

Conclusão

A breve exposição aqui feita pretendeu mostrar que as formas adverbiais em **-mente** sempre apresentaram indícios de que não fazem parte de um processo derivacional, como ainda é tratado no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Constatou-se que as ocorrências de advérbios em **-mente**, desde a origem de nossa língua (PA), apresentam várias evidências para serem classificadas como formas independentes, autônomas. Uma delas diz respeito ao fato de essas formas apresentarem na maioria dos casos mapeados a seguinte estrutura morfológica: base adjetiva feminina + **-mente**. A partir disso, pode-se inferir que não se trata de um processo derivacional, pois, como já discutido, há uma concordância de gênero entre a base feminina e a forma **-mente** (originária da palavra latina feminina *mens*, em português **intenção**), fato este que não ocorre com os outros processos derivacionais da língua. Sendo assim, cada uma das partes que entram na formação dos advérbios em **-mente** poderiam ser consideradas independentes, formadas por palavras fonológicas distintas.

Portanto, dentro do contexto escolar, o mais adequado seria mostrar aos alunos que **-mente** não se comporta como os outros sufixos da língua portuguesa. Isso poderia ser realizado no desenvolvimento de trabalhos em sala de aula por meio da coleta de palavras com diversos sufixos da língua portuguesa e também palavras com o elemento **-mente**. A partir da comparação do comportamento dos sufixos e de **-mente**, os alunos perceberiam que **-mente** não é necessariamente um sufixo como os outros existentes em nossa língua. Ele apresenta algumas características particulares que nos permite classificá-lo como uma palavra independente.

O resultado obtido até o presente momento com este estudo é muito relevante e nos permite uma reflexão acerca do funcionamento e do ensino de língua portuguesa no Brasil, pois a maioria dos materiais didáticos presentes nas escolas considera os advérbios em **-mente** como formas derivadas simples, desconsiderando o fato de que ao longo de toda história linguística do português tais advérbios sempre se comportaram prosodicamente como compostos, isto é, formados por duas palavras fonológicas independentes.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. de. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 1971. [1540].
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Fonologia do Português: análise pela Geometria de Traços e pela Fonologia Lexical**. Campinas: Edição do Autor, 1997.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985. [1970].
- _____. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979. [1970].
- CASTILHO, A. F. de. **Tratado de metrificação portuguesa**. Lisboa: Casa dos Editores, 1908.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- COUTINHO, I. L. **Pontos de Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.
- CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo**. Minas Gerais: Editora Bernardo Álvares, 1970.
- _____. **Estudos de poética trovadoresca: versificação e ecdótica**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.
- LEÃO, A. V. **Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários**. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007.
- LEITE DE VASCONCELOS, J. **Lições de Filologia Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959.

MASSINI-CAGLIARI, G. **A música da fala dos trovadores. Estudos de Prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas.** 2005. 348f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

_____. **Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

_____. **Cantigas de amigo: do ritmo poético ao linguístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português.** 1995. 269f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. De sons de poetas ou estudando fonologia através da poesia. **Revista da Anpoll**, São Paulo, n. 5, p.77-105, 1998.

MATTOS E SILVA, R. V. **O Português Arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe.** São Paulo: Contexto, 2006.

MICHAËLIS DE VASCONCELOS, C. **Lições de Filologia Portuguesa (segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13) Seguidas das Lições Práticas de Português Arcaico.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, s/d [(1912-1913)].

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology.** Dordrecht: Foris Publications, 1986.

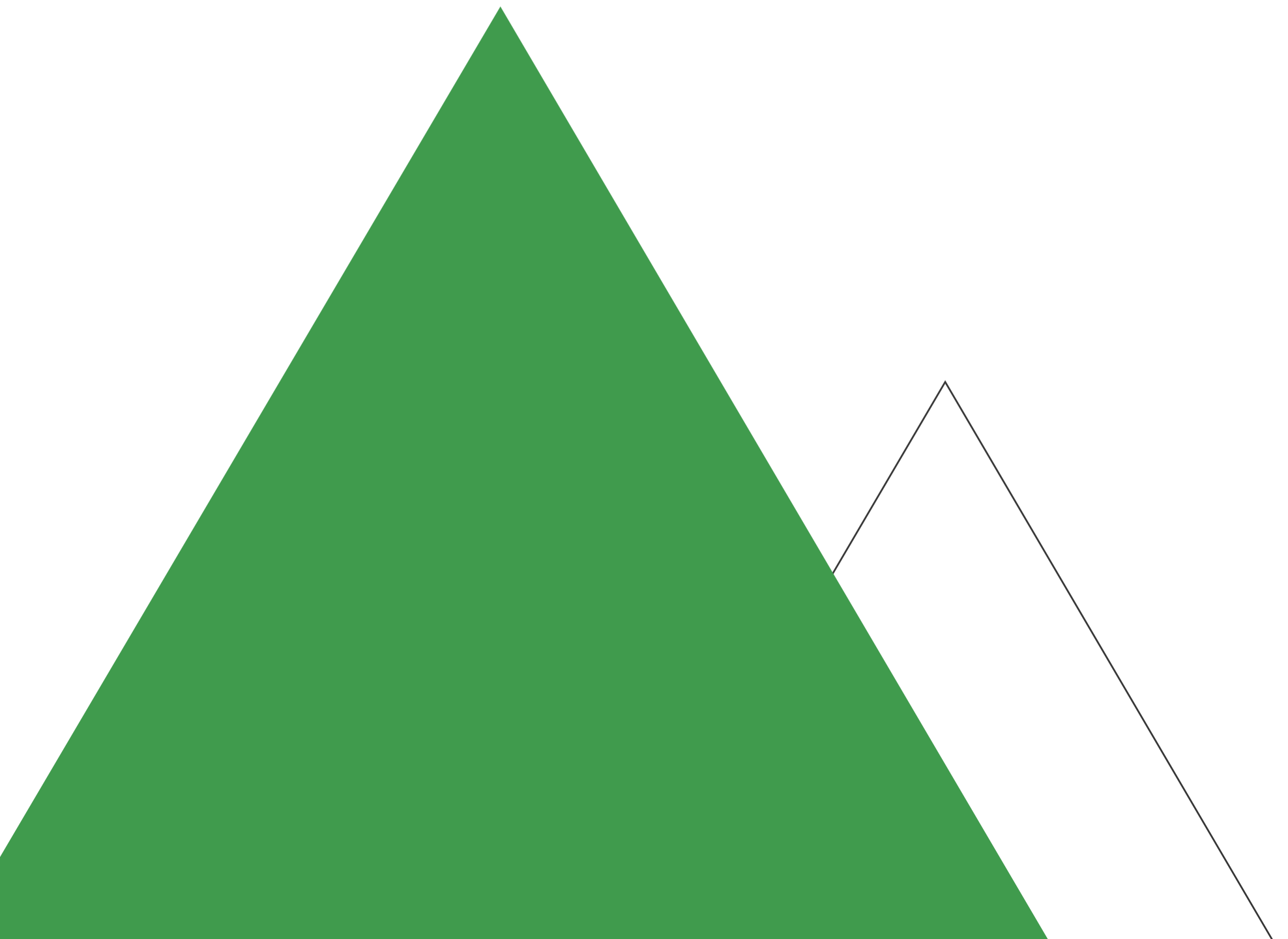
NUNES, J. J. **Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa – Fonética e Morfologia.** Lisboa: Livraria Clássica, 1960 [1919].

SELKIRK, E. O. **On prosodic structure and its relation to syntactic structure.** Bloomington, Indiana University Linguistics Club. 1980.

VIGÁRIO, M. Quando meia palavra basta: Apagamento de palavras fonológicas em estruturas coordenadas. In: **Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus.** v. II. Lisboa: Colibri, 2003. p. 415-435.

_____. **The prosodic word in European Portuguese.** 2001. 397f. Dissertation (PhD) – Faculdade de Letras, University of Lisbon, Lisbon, 2001.

LÉXICO, ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO



O LÉXICO MENTAL NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Ghisene Santos Alecrim GONÇALVES

Introdução

No cenário federal, a discussão sobre as práticas da alfabetização e letramento tem ganhado cada vez mais destaque. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) são exemplos de tentativas do governo para a garantia de que as crianças leiam e escrevam com autonomia até os oito anos. Ademais, a legislação vigente, que se configura através de resoluções como a 01/2010 e 06/2010¹, prevê a entrada obrigatória das crianças mais cedo nas instituições educacionais.

Esses programas têm cunho pedagógico, mas também partem de uma intenção política que é a melhoria dos níveis das avaliações sistêmicas e, fatalmente, o progresso do lugar que o Brasil ocupa no *ranking* mundial em relação à alfabetização².

Nessa conjuntura, ler e escrever tornam-se fatores principais que são destrinchados em direitos de aprendizagem, matrizes de referências curriculares e propostas pedagógicas. Todavia, aspectos igualmente importantes como o léxico e a competência lexical são colocados à margem, ou nem são apontados, nas práticas de alfabetização e letramento. O reconhecimento das metáforas como um elemento essencial para o estabelecimento de inferências e sentido figurado das palavras é outro fator que, quando trabalhado, ganha pouca ênfase nos anos iniciais.

As metáforas constituem um campo importante na medida em que possibilitam aos sujeitos a visualização de mais de um sentido numa palavra, numa frase ou mesmo, numa expressão. O desenvolvimento da competência lexical, que tem início no seio da família, na mesma medida, deve ser aprofundado através do trabalho pedagógico da instituição escolar para a ampliação do léxico mental.

Tendo em vista o cenário destacado, o propósito deste artigo é oportunizar esse debate que é novo para os profissionais dos anos iniciais e que consideramos fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com mais qualidade. Para deixar a discussão mais elucidada, iniciaremos destacando a importância dos conceitos de léxico mental e competência lexical no processo de alfabetização e, em seguida, direcionaremos nosso olhar para o uso das metáforas nos anos iniciais; por fim, apresentaremos possibilidades para o trabalho pedagógico.

O léxico mental e a competência lexical

Para falarmos do léxico mental e da competência lexical, bem como de suas funções, é necessário, primeiramente, entendermos o significado do termo léxico. O léxico de uma língua “inclui unidades léxicas complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios”. (BIDERMAN, 2000, p. 747).

Em uma visão mais ampliada, segundo Ferraz (2010, p. 1848, tradução nossa):

¹ A resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e a resolução CNE/CEB nº 6 define diretrizes operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=2483&option..f

² Além das avaliações sistêmicas, há no Brasil o índice de Avaliação Funcional (INAF) que existe desde 2001 para verificar justamente o nível da alfabetização no Brasil. Esse indicador tem como alvo a população adulta e é organizado pelo instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf

O léxico é o módulo linguístico que se relaciona mais estritamente com o conhecimento de mundo. Assim, se desde pequenos adquirimos com grande rapidez os vocábulos essenciais de nossa língua, ao longo de toda a vida, através do léxico continuamos incorporando o conhecimento que vamos requerendo para relacionarmos eficazmente com o entorno.

O léxico mental

O léxico mental refere-se à aquisição da língua feita pelo sujeito.

É um repositório na mente do indivíduo contendo unidades do léxico e as regras lexicais. Ele é dinâmico, criativo em função das regras lexicais, já que a manipulação das mesmas pressupõe essa dinamicidade. Além disso, possui um número ilimitado de entradas que são atualizadas ao longo da vida do sujeito. Isso significa que ele considera o resultado do que o estudante absorveu e como absorveu, sem desconsiderar que cada indivíduo tem experiências próprias em relação ao léxico, o mesmo tem cunho individual, ou seja, particular. (ADERLANDE FERRAZ, 2013)³.

Nesse sentido, ele é composto por um conjunto de unidades léxicas armazenadas na memória de longo prazo e do conhecimento internalizado de padrões gerais de estruturação que permite a interpretação ou produção de unidades léxicas.

Entendendo toda a funcionalidade do léxico mental, acreditamos que o professor ou professora precisa destacá-lo nas atividades cotidianas, tendo em vista a sua ampliação, desde os anos iniciais. O trabalho com as inferências que, geralmente, é vislumbrado no terceiro ano, necessita estar atrelado às atividades nos anos anteriores para possibilitar que as crianças já consigam fazer associações, entender o sentido conotativo e figurado das mesmas.

A competência lexical

A competência lexical é adquirida desde que a criança começa a adquirir o léxico da língua. Isso significa que no contato com a família, com a comunidade, a criança vai adquirindo as primeiras palavras de maneira inconsciente, já que não é programada. Até por volta dos dezoito meses, o processo de ensino e aprendizagem ainda não existe.

Quando a criança consegue associar a palavra ao referente, organizar essas palavras para expressar o seu desejo e incorporar à sua linguagem comunicativa os vocábulos principais, pode ser considerada competente lexicalmente. Porém, para o desenvolvimento dessa competência lexical são necessários mecanismos de ensino.

Para adimplir atividades indispensáveis para lidar com as situações comunicativas, “os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior”. (NETO, 2009, p. 147).

A competência lexical “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”. (NETO, 2009, p. 159). Esses elementos lexicais incluem as expressões fixas que envolvem as expressões feitas, as expressões idiomáticas, as estruturas fixas, as combinatórias fixas e as palavras isoladas.

O termo competência lexical é entendido “tanto no sentido do conhecimento que se deve ter para poder utilizar a palavra com propriedade, como no sentido da capacidade de reconhecer, aprender, recuperar e relacionar palavras distintas a nível oral e escrito” (FERRAZ, 2010, p. 1847). Assim, a competência lexical é composta pelo domínio de parte do domínio geral do léxico no que se refere ao sistema das unidades léxicas e pelo domínio dos padrões léxicos responsáveis pela realização, produção dessas mesmas unidades nos discursos escritos e orais.

³ Aula proferida pelo professor Aderlande Ferraz na disciplina: Aspectos do desenvolvimento da competência lexical. Poslin/UFMG, Belo Horizonte, 28.ago.2013

Quando pensamos que o desenvolvimento da competência lexical faz parte do cotidiano do sujeito, mas que exige ensino para que seja ampliado, lembramos automaticamente da escola, por ser reconhecida justamente pelo papel que exerce em relação ao ensino para que esse possa gerar a aprendizagem.

Tendo como mote o ensino e a aprendizagem, julgamos essencial também explicitar o papel do professor para o desenvolvimento da competência lexical e ampliação do léxico mental. Enquanto profissional, é imprescindível que se tenha conhecimento do que o aluno já sabe para fazer um planejamento específico para a ampliação do repertório individual.

Isso é necessário, tendo em vista que nem todas as atividades trabalhadas em sala de aula conseguem atingir esse propósito. De tal modo, um planejamento pode ser realizado com o propósito de auxiliar o aluno a refletir sobre as palavras, a pensar em outras que são novas, mas sem uma contextualização e entendimento do que o aluno já compreende e do que necessita, o trabalho talvez não atinja o propósito desejado.

Assim, para o conhecimento de uma palavra, é necessário considerar vários aspectos. Para Ferraz (2010, p. 1851 apud. Richards, 1985, p. 176-188):

- Para o conhecimento de uma palavra é necessário conhecer o seu valor semântico básico, suas acepções e possibilidades de extensões metafóricas.
- Conhecimento da probabilidade dessa palavra na linguagem escrita e falada.
- Entender que limitações regem seu uso segundo a função e a situação.
- Conhecer sua raiz assim como suas derivações.
- Saber que posição ocupa em uma rede de associações com outras palavras da língua.

Para o desenvolvimento da competência lexical, portanto, é necessário que o profissional conheça elementos essenciais. Porém, o que temos observado no cotidiano é que não há trabalho de formação que possibilite essa visão, principalmente, no tocante à etapa de alfabetização das crianças.

Entendemos que um caminho para o trabalho pedagógico nos anos iniciais é a utilização das metáforas como um pré-requisito para o entendimento do sentido figurado e as várias possibilidades de interpretação que uma palavra pode ter em contextos diferenciados.

As metáforas no processo de alfabetização

Para falarmos da importância das metáforas no processo de alfabetização, é necessário adentrarmos inicialmente ao processo de aquisição de conteúdos semântico-pragmáticos pelas crianças. Existem “três momentos nesse processo de aquisição de conteúdos semântico-pragmáticos” (GABRIEL; FLORES; SCHERER et al., 2011 apud DASCAL, 2008, p. 71). No primeiro momento, segundo os autores, que ocorre geralmente no primeiro ano de vida, as crianças costumam inventar o significado dos sons, tendo como eixo os sons utilizados pelos adultos e os do próprio sistema fonador.

O segundo momento, com o crescimento gradual da criança, decorre da interação da mesma com objetos e situações e com outras pessoas, além das de costume da família, e dá início ao processo de negociação de significados. “Aos poucos, a criança vai percebendo que existem formas convencionalizadas, e que se usá-las poderá obter a satisfação de seus desejos mais rapidamente” (GABRIEL; FLORES; SCHERER et al., 2011, p. 111). Ao entender que a atividade da linguagem e o seguimento de suas regras é bem mais eficaz do que grunhir, segundo as autoras, a criança começa a se submeter a essas regras.

No terceiro momento, que pode durar muitos anos, a criança percebe diante das várias interações que estabelece que:

Ao lado do sentido literal, coexistem outros sentidos – ironia, metáfora, sarcasmo, etc., cabendo à criança, como ator no jogo da comunicação, interpretar as formas linguísticas a luz do contexto de uso. A criança passa a encarar a linguagem como um sistema flexível de comunicação. (GABRIEL; FLORES; SCHERER et al., 2011, p. 112).

As metáforas, nesse cenário, são elementos importantes para que elas percebam e reflitam sobre as palavras e seus sentidos em vários contextos. Porém, o pensamento metafórico não vigora desde o nascimento. Ao contrário, existe uma graduação das categorias de não linearidade, de forma que inicialmente ela visualiza o sentido literal para posteriormente se apropriar de outros sentidos, dentre os quais está o metafórico.

As metáforas primárias “resultam de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos, com suas experiências subjetivas no mundo, independentemente da língua e cultura” (SIQUEIRA, 2007, p. 246 apud GRADY, 1997, p. 23). Aprender o sentido figurado de uma palavra, nessa assertiva, envolve uma série de questões como, por exemplo, a análise do contexto em que está inserida.

Do mesmo modo, para uma criança entender que a palavra pode ser analisada de maneira diferenciada, dependendo de como está inserida no discurso, é necessário que vivencie várias situações dessa natureza. E esse trabalho precisa ser realizado desde os anos iniciais, pois são as várias vivências que permitirão associações de palavras com a mesma escrita e significados diferentes, nos variados contextos.

Em uma pesquisa sobre as metáforas primárias, Siqueira (2007) destaca que pesquisas recentes (OZÇALISKAN, 2002; PEARSON, 1990; SIQUEIRA, 2001; SIQUEIRA; SETTINERI, 2003) comprovaram que, mesmo pequenas, as crianças começam a perceber entre domínios diversos, desde que estes lhe sejam familiares.

O desenvolvimento do léxico e a elaboração de novos conceitos diante de várias palavras tornam-se então fatores primordiais no processo de alfabetização. Entendemos que, se o trabalho do professor possibilitar a utilização de palavras em vários tipos de situação, poderá facilitar para a criança o entendimento do sentido figurado e, posteriormente, a associação entre uma palavra em contextos variados com dois ou mais sentidos, poderá contribuir para o entendimento de um provérbio ou uma expressão idiomática com mais facilidade.

Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento da competência lexical na alfabetização pode advir do trabalho com as metáforas, ou seja, visualizamos que as metáforas podem constituir-se em um bom recurso para a produção de inferências e de entendimento de unidades fraseológicas, que são mais complexas.

Possibilidades de trabalho pedagógico para a ampliação do léxico mental na alfabetização

Conforme já abordamos, o léxico mental é dinâmico e criativo exigindo, para o seu desenvolvimento, possibilidades de trabalho diferenciadas e também criativas. No processo de alfabetização, o trabalho com o léxico é de exímia importância já que a aquisição da linguagem é primordial para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Trabalhar na perspectiva de propiciar aos alunos experiências diferenciadas com o léxico envolve o planejamento sistematizado e específico. Com isso queremos dizer que não é qualquer trabalho, de qualquer modo, que possibilita a reflexão sobre as palavras.

Nesse contexto, selecionamos as metáforas por entendermos que, em situações reais de uso, elas podem ser elemento de reflexão sobre a língua e, da mesma maneira, poderão auxiliar no entendimento do sentido figurado das palavras. Para que essa discussão seja mais clara e também mais prática, organizamos, na sequência, algumas atividades que podem ser trabalhadas nas salas de alfabetização.

Produção coletiva

A produção de texto coletiva é uma atividade utilizada com grande constância tanto para turmas de crianças no processo de educação, quanto nas turmas de educação infantil. Ela se pauta na mediação direta do professor, como escriba, para a elaboração de um texto que não necessariamente precisa ser uma história, mas qualquer gênero textual.

Nessa atividade são imensas as possibilidades de trabalho com o léxico e com as metáforas. A partir do momento em que as crianças começam a verbalizar as suas ideias, é possível que o professor faça intervenções pontuais como, por exemplo, substituir uma palavra “aí” por então, assim, de repente, entre outras. Ele pode também aproveitar

uma palavra do texto que possui mais de um sentido como, por exemplo, “manga” e destacar os vários significados: manga (fruta), manga (da blusa), manga (pasto).

Da mesma maneira, as metáforas podem ser utilizadas e trabalhadas com as crianças. Um exemplo se constitui no título: O Coelho “sabe-tudo”. Fazer com que as crianças reflitam o significado do termo “sabe-tudo” constitui uma possibilidade de entendimento do sentido literal e, dependendo do contexto, também do sentido figurado; nessa história, o coelho pode, na verdade, não saber nada.

Jogo de palavras

O jogo de palavras é uma atividade também muito utilizada nas turmas de alfabetização que pode ser empregada para a ampliação do léxico mental das crianças haja vista que permite a visualização das palavras e reflexão sobre o sentido das mesmas nos vários contextos.

Exemplos:

FLOR (da planta) – FLOR (Delicadeza) – Élide é uma “**flor**”.

MALA (objeto para guardar roupas) – MALA (Desagradável) – Adilson é uma “mala”.

APODRECER (processo de decomposição de alimentos) – APODRECER (esperar muito tempo). – Gilson irá “**apodrecer**” na cadeia.

Estudo de textos

Essa atividade, como as anteriores, é bastante utilizada nas turmas de alfabetização. A partir de um texto trabalhado com as crianças como, por exemplo, uma fábula, o professor poderá fazer intervenções pontuais para ampliar o léxico mental das crianças. Ele pode solicitar que os alunos apontem palavras que tenham mais de um sentido, utilizar a moral da história, que é um elemento específico desse gênero, para fazer uma discussão mais aprofundada.

Na fábula “A raposa e o corvo”, a moral da história: “Não dê ouvidos a quem tem inveja” pode ser pauta de discussão e reflexão. O que é a inveja? Por que não dar ouvidos a quem tem inveja? Na história, quem pode ser considerado invejoso e por quê?

Essas reflexões permitirão que as crianças percebam o sentido das palavras.

Considerações finais

Tendo como base as ponderações realizadas sobre as metáforas no processo de alfabetização e os conceitos relacionados à competência lexical e, especialmente, o léxico mental, consideramos relevante destacar a nossa dificuldade em encontrar pesquisas e trabalhos relacionados a essa temática.

Apesar do léxico mental e da competência lexical serem abordados em grandes seminários e eventos de pesquisa, pouco se fala em relação ao seu enfoque para as crianças dentro da instituição escolar.

Acreditamos, dessa maneira, que novos estudos e materiais precisam ser produzidos na assertiva de que o desenvolvimento da competência lexical não é um trabalho pontual, mas um processo exaustivo que engloba vários fatores, dentre os quais destacamos o significado e o contexto, que precisam fazer parte da vida do aluno em toda a sua trajetória escolar.

Dessa maneira, fica a sugestão para novos pesquisadores que desejam, além de trilhar esse caminho do léxico que é tão instigante e motivador, auxiliar profissionais que estão na escola e desejam fazer um trabalho com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1 de 14 de janeiro de 2006. Relator: Cesar Callegari. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1. p. 31. 15 jan. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6 de 20 de outubro de 2006. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1. p. 17. 21 out. 2010.
- BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. In: RIO-TORTO, G.; FIQUEIREDO, O. M.; SILVA, F. (Org.). **Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade de Porto, 2005, v. II, p. 747-757.
- DASCAL, M. Dichotomies and types of debate. In: EEMEREN, F. H. van; GARSSSEN, B. (Org.). **Controversy and Confrontation: Relating Controversy Analysis with Argumentation Theory**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 27-50.
- FERRAZ, A. P. **El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE**. In: ACTAS DEL IX CILG, Universidade de Valladolid: 2010.
- GABRIEL, R. et al. Aquisição e construção do sentido metafórico. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, p. 107-125, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/artigo-92.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- GRADY, J. **Fundamentos de Significado: metáforas primárias e cenas primárias**. Berkeley: University of California, 1997.
- NETO, C. G. As competências do utilizador/aprendente. In: _____. **O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia neto” (Luanda – Angola)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.
- OZÇALISKAN, S. **Metaphors we move by: a crosslinguistic-developmental analysis of metaphorical motion events in English and Turkish**. Berkeley, 2002. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia) – University of Califórnia, Califórnia, 2002.
- PEARSON, B. Z. The comprehension of methaphor by preschool children. **Journal of child language**, v. 17, n. 1, p. 185-203, 1990.
- SIQUEIRA, M. O papel do corpo na conceitualização das emoções: Compreensão e produção de Metáforas. **Letras de Hoje**, v. 125, p. 641-669, 2001.
- SIQUEIRA, M.; SETTINETI, F. A aquisição da metáfora: um estudo exploratório. **Letras de Hoje**, v. 132, p. 197-204, 2003.
- SIQUEIRA, M.; LAMPRECHT, R. R. As metáforas primárias na aquisição da Linguagem: um estudo interlinguístico. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 245-272, 2007.

CAPACIDADE DE MEMÓRIA DE TRABALHO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS

Amarildo Lemes de SOUZA
Mailce Borges MOTA

Introdução

A Aquisição¹ de Segunda Língua (ASL) é considerada um campo interdisciplinar e vem sendo estudada por psicolinguistas, linguistas, sociolinguistas e pedagogos. No campo de ASL muitos pesquisadores, entre eles, Altman (1980), Skehan (1989), Larsen-Freeman e Long (1991), citados por Ellis (1994), reconhecem a existência de diferenças individuais entre aprendizes – tais como diferenças individuais de natureza cognitiva, afetiva, cultural ou social – que podem influenciar a aquisição de uma segunda língua (DÖRNYEI; SKEHAN, 2008, p. 589).

Entre os processos cognitivos que fundamentam a aprendizagem e utilização de uma segunda língua (L2), a memória de trabalho vem sendo considerada um dos aspectos cognitivos mais influentes e estudados dos últimos 35 anos (DEHN, 2011). Este é um sistema responsável pelo armazenamento e processamento temporário de informações ao realizar atividades cognitivas complexas tais como a compreensão, aprendizagem e raciocínio (BADDELEY; LOGIE, 1999). Desde que foi proposto pela primeira vez por Baddeley e Hitch (1974), este sistema tem sido uma das áreas mais intensivamente investigadas em psicologia e neurociência cognitivas (JUFFS; HARRINGTON, 2011, p. 137).

Ao longo dos últimos 20 anos, pesquisas realizadas no campo educacional e psicológico têm demonstrado que os processos de memória de trabalho fazem parte da base das diferenças individuais na capacidade de aprendizagem e desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem (DEHN, 2011). Durante esse tempo, vários estudos – Ellis e Sinclair (1996), Gathercole e Alloway (2004), Van den Noort, Bosch e Hugdahl (2006) e Kormos e Safar (2008) –, têm indicado que os indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho têm melhor desempenho em tarefas cognitivas complexas relacionadas à segunda língua, ao passo que os indivíduos com menor capacidade de memória de trabalho têm desempenho inferior nas mesmas tarefas. Resultados semelhantes também foram encontrados em estudos realizados no Brasil, com populações adultas de aprendizes brasileiros de L2 – Mota (1995), publicado como Fortkamp (1999); Fortkamp (2000); Mendonça (2003), Bergsleithner (2007), Finardi (2009), Prebianca, (2009), Guará-Tavares (2005), Xhafaj (2006) e Fortkamp (2008), entre outros. No entanto, a partir de minha revisão de literatura sobre o tema pude observar que nenhuma pesquisa foi realizada sobre o papel da memória de trabalho na aquisição de vocabulário de L2 (inglês) por estudantes do ensino fundamental (6º ano) falantes nativos do Português Brasileiro (PB). Deste modo, surgiu a necessidade de estudos com essa população específica.

Este artigo constitui-se como parte da revisão de literatura de um estudo em andamento, cujo objetivo geral é investigar o papel da memória de trabalho na aprendizagem do vocabulário da L2 (inglês) por estudantes que estão cursando o 6º ano do ensino fundamental. Neste artigo será apresentada a literatura teórica e empírica acerca dos seguintes aspectos: memória de trabalho e capacidade de memória de trabalho, o modelo de memória de trabalho apresentado por Baddeley, a memória de trabalho em crianças e a aquisição de vocabulário em L2.

Revisão de literatura

Memória de trabalho e capacidade de memória de trabalho

A importância da memória pode ser rastreada desde os tempos antigos. No entanto, o estudo da memória humana com ênfase em modelos e mensurações (JAMES, 1890; EBBINGHAUS, 1913; KIM, 2008) é relativamente recente, e tornou-se mais proeminente a partir do advento da psicologia como ciência, no final do século XIX (BADDELEY, 1990). Na verdade, as teorias mais significativas, mapas e modelos de memória não surgiram até meados

¹ Nesta pesquisa, os termos aquisição e aprendizagem serão utilizados de forma intercambiável.

do século XX. Elas emergiram mais especificamente após a década de 1950 (BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2009).

Com a ascensão da psicologia cognitiva na década de 1960, houve uma mudança significativa na opinião dos pesquisadores a partir do pressuposto de um sistema de memória unitário baseado na associação entre estímulos e respostas, para um conceito mais complexo no qual a memória é formada por múltiplos sistemas (BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2009). Finalmente, embora a memória humana esteja sendo empiricamente estudada há mais de 45 anos, a questão sobre o número de sistemas de memória ainda permanece controversa (DEHN, 2011).

A definição de memória de trabalho evoluiu a partir do conceito de um sistema de memória unitário de curto prazo (BADDELEY, 1992). Durante a década de 1960, houve uma grande controvérsia acerca de a memória humana ser considerada como um sistema unitário ou como um sistema dividido em vários componentes distintos (BADDELEY, 1992). Com o avanço das pesquisas, principalmente com base em estudos de pacientes com danos cerebrais, fortes evidências foram apresentadas em favor da memória como um sistema com dois ou mais componentes (BADDELEY, 1992). Consequentemente, a maioria dos pesquisadores concordou que a memória era formada por pelo menos dois sistemas que são conceituados por Baddeley, Eysenk e Anderson (2009, p. 39) como: (1) memória de curto prazo (MCP), que pode ser definida como “o armazenamento de pequenas quantidades de informação em curtos períodos de tempo”² (tradução nossa), e (2) memória de longo prazo (MLP), que tem sido conceituada como “um sistema ou sistemas que possuem a capacidade de armazenar informações por longos períodos de tempo”³ (tradução nossa).

De acordo com Richardson (1996), o termo “memória de trabalho” foi utilizado pela primeira vez, mas não ampliado, por Miller, Galanter e Pribram (1960) em seu livro *Plans and the Structure of Behavior*. Durante a década de 1960, a MCP foi geralmente entendida como a memória de trabalho do indivíduo. Com base nessa premissa, MCP e memória de trabalho eram consideradas os mesmos sistemas e ambos os termos eram usados alternadamente. No entanto, novas evidências surgiram resultantes de estudos sobre a MCP – Shallice e Warrington (1970), Vallar e Shallice (1990), citados em Baddeley, Eysenk e Anderson (2009) –, e alguns pesquisadores chegaram à conclusão de que a memória de trabalho e a MCP são de fato sistemas distintos (BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2009). Também no presente estudo estes dois sistemas são considerados distintos.

Memória de trabalho tem sido tradicionalmente definida como um sistema de memória ativa que é responsável pela manutenção temporária e processamento simultâneo de informação (BAYLISS et al., 2005). Segundo Gathercole e Alloway (2008, p. 2), MT é “o termo usado por psicólogos para se referir à habilidade que possuímos de reter e manipular informações na mente durante curtos espaços de tempo”⁴ (tradução nossa). Da mesma forma, segundo Baddeley, Eysenk e Anderson (2009, p. 41-42) a memória de trabalho é vista como um sistema responsável pela “seleção e a operação de estratégias, de repetição, e, geralmente, serve como um espaço de trabalho global”⁵ (tradução nossa). De modo geral, a memória de trabalho é vista como um sistema abrangente, que une vários subsistemas de memória de curto e longo prazo e se torna responsável pela gestão, manipulação e transformação das informações trazidas das memórias de curto ou longo prazo (DEHN, 2011).

Cowan (2005) aponta que a memória de trabalho, apesar de ser importante, é limitada em sua capacidade. Da mesma forma, Dehn (2011) aconselha os pesquisadores a serem cautelosos ao lidar com o conceito de memória de trabalho, a fim de evitar a classificação de tudo o que acontece na mente como memória de trabalho, diminuindo a sua utilidade. Um dos relatos mais antigos sobre as limitações neste sistema estava associado com a memória de curto prazo e tornou-se conhecido como “*The Magical Number Seven Plus or Minus Two*” (MILLER, 1956), no qual o autor argumentou que a capacidade de memória era limitada em cerca de sete itens. Cowan (2001) afirma que o indivíduo

2 “*The storage of small amounts of information over brief periods of time*”.

3 “*A system or systems assumed to underpin the capacity to store information over long periods of time*”.

4 “*The term used by psychologists to refer to the ability we have to hold and manipulate information in the mind over short periods of time*”.

5 “*Selecting and operating strategies, for rehearsal, and generally serving as a global workspace*”.

típico só pode gerenciar cerca de quatro partes de informação de cada vez. Finalmente, Dehn (2011) afirma que devido ao papel crucial desempenhado pela memória de trabalho no processamento cognitivo e aprendizagem, o sucesso da aprendizagem depende amplamente da CMT do indivíduo (p. 3).

O modelo de memória de trabalho de Baddeley

Em 1974, os psicólogos britânicos Baddeley e Hitch propuseram o modelo multicomponencial de memória de trabalho (BADDELEY; HITCH, 1974) e Baddeley (1986, p. 34) definiu a memória de trabalho como “um sistema de armazenamento temporário e manipulação de informações durante a realização de uma série de tarefas cognitivas, tais como a compreensão, aprendizagem e raciocínio”⁶ (tradução nossa). O modelo de memória de trabalho de Baddeley e Hitch inicialmente consistia de três sistemas: (1) a alça fonológica, (2) o esboço visuoespacial, e (3) um executivo central que supervisiona e controla os outros dois subsistemas, também chamados de sistemas escravos. Posteriormente, Baddeley (2000, 2001) adicionou um terceiro subsistema chamado *buffer* episódico.

A alça fonológica é um sistema subcomponente ou escravo, originalmente chamado de alça articulatória, onde as informações verbais são armazenadas por um breve período de tempo como representações fonológicas dos estímulos de fala ou da escrita (BADDELEY, 1990). A função característica deste componente é servir como um armazenador fonológico, que é responsável pela manutenção das respostas verbais até que estas possam ser emitidas (BADDELEY, 1986, 1992, 1999, 2001, 2012; RICHARDSON et al., 1996). A alça fonológica é dividida em dois subcomponentes: o armazenador de entradas fonológicas e um sistema articulatório de ensaios. A alça fonológica é basicamente usada para o controle verbal. Neste caso, o armazenador de entradas fonológicas detém brevemente as informações recebidas por via oral, que desvanecerá rapidamente a menos que o ensaio articulatório codifique as informações em decomposição para serem armazenadas na memória de longo prazo (BADDELEY, 1986, 1992, 1999, 2001).

O segundo sistema escravo do modelo de Baddeley é o esboço visuoespacial. Este componente é responsável pelo armazenamento de curto prazo de informações visuais, tais como objetos e as suas localizações, cores e formas (BADDELEY, 1986, 1992, 2001, 2012). Da mesma forma que a alça fonológica, o esboço visuoespacial também consiste de um armazenador passivo de curto prazo e um processo de ensaio ativo. A decadência das informações no armazenador visuoespacial temporário ocorre em poucos segundos. Segundo Baddeley (1986), o esboço visuoespacial precisa do suporte de seu processador de ensaio ativo para evitar a perda de informações, podendo este ser constantemente atualizado através do movimento dos olhos, a manipulação de imagens, ou algum tipo de mnemônico visual.

O terceiro sistema de MT apresentado por Baddeley e Hitch (1974) é o executivo central, que de acordo com o seu modelo de memória de trabalho é considerado o coração da memória de trabalho. O executivo central é responsável por controlar os outros dois subsistemas, coordenando todos os processos cognitivos que ocorrem no processamento da memória de trabalho, tais como a alocação da limitada capacidade de atenção. O executivo central controla funções da MT: controla os recursos de atenção, seleciona estratégias e integra informações de muitas fontes diferentes (BADDELEY, 1986, 1992, 2001, 2012). Mesmo que o executivo central seja considerado o supervisor dos outros subsistemas e o sistema mais importante, as suas características de funcionamento são ainda muito pouco claramente definidas e têm sido mais difíceis de investigar experimentalmente (RICHARDSON et al., 1996). Entretanto, a maioria dos pesquisadores concorda que as diferenças individuais na memória de trabalho são determinadas principalmente pelos processos do executivo central (DEHN, 2011).

Finalmente, cerca de 25 anos após a apresentação do modelo original de Baddeley e Hitch (1974), Baddeley (2000, 2001) adicionou um novo subcomponente ao seu modelo de MT, chamado *buffer* episódico. Este subcomponente foi incluído como uma tentativa de explicar o impacto da memória de longo prazo sobre o conteúdo da memória de trabalho. O *buffer* episódico é considerado um sistema de armazenamento temporário de capacidade limitada que é capaz

⁶ *A system for the temporary holding and manipulation of information during the performance of a range of cognitive tasks such as comprehension, learning, and reasoning.*

de integrar as informações (por exemplo, episódios e cenas) a partir de uma variedade de fontes e é conscientemente acessível. Faz a ligação de informações dos sistemas auxiliares e da memória de longo prazo em uma representação episódica unitária (BADDELEY, 2000, 2001). O *buffer* episódico é importante para o aprendizado porque combina os códigos visuais e verbais e os conecta a representações multidimensionais na memória de longo prazo (DEHN, 2011).

A memória de trabalho em crianças

Existem evidências que sugerem que a capacidade de memória em crianças é menor do que a dos adultos. Esta evidência provém de estudos que demonstraram que a capacidade de memória de trabalho aumenta durante os anos de infância (BADDELEY et al., 2009; GATHERCOLE; ALLOWAY, 2008; GATHERCOLE et al., 2004). Em geral, a capacidade de memória dos adultos é entre duas e três vezes maior do que a de crianças pequenas (GATHERCOLE; ALLOWAY, 2008). Uma das razões para o aumento da capacidade de memória quando as crianças crescem é que elas se tornam mais eficientes na realização de processos mentais. Outra possível razão é que as crianças mais velhas têm muito mais conhecimento de vários assuntos, fato que melhora o desempenho da memória, permitindo-lhes relacionar novos conhecimentos ao conhecimento relevante que já está armazenado (GATHERCOLE; ALLOWAY, 2008; BADDELEY et al., 2009).

Gathercole et al. (2004) relataram uma investigação completa e influente sobre as mudanças no desenvolvimento dos três componentes originais da memória de trabalho (alça fonológica, esboço visuoespacial e o executivo central), como descritos por Baddeley (1986, 2000, 2001, 2009). O estudo foi realizado com meninos e meninas com idades entre 4 e 15 anos que realizaram uma série de tarefas relevantes para a memória de trabalho.

Em suma, Gathercole et al. (2004) constataram que houve um aumento progressivo da capacidade de memória de trabalho ano a ano em todos os três componentes do sistema de memória de trabalho. Houve um crescimento acentuado na capacidade da memória de trabalho entre os 4 e 11 anos de idade, seguido por pequenos mas significativos aumentos até os 15 anos, quando os níveis de adultos são atingidos. Além disso, de acordo com Gathercole et al. (2004), a estrutura de memória de trabalho continua a ser bastante consistente ao longo dos anos de infância, fornecendo evidências substanciais de que até mesmo crianças a partir dos 6 anos de idade já possuem uma alça fonológica funcional, esboço visuoespacial e um executivo central.

Aquisição de vocabulário em L2

Aquisição de vocabulário é uma área dentro da linguística aplicada que tem sido negligenciada ao longo dos anos. Esta negligência se torna ainda mais impressionante quando os alunos admitem que enfrentam dificuldades consideráveis com o vocabulário nos estágios iniciais da aquisição de uma segunda língua, ao ponto de identificar a aquisição de vocabulário como a sua maior fonte de problemas como um aprendiz de L2 (MEARA, 1980).

Todavia, desde o final da década de 1990, tem havido um crescente interesse no estudo da aquisição de vocabulário em L2 entre os pesquisadores e teóricos no campo da aprendizagem de uma segunda língua (COADY; HUCKIN, 1997). Alguns autores têm argumentado que a aprendizagem do vocabulário desempenha um papel vital na aquisição de uma segunda língua. Por exemplo, Zimmerman (1997, p. 5) apontou que “o vocabulário é fundamental para a linguagem e de fundamental importância para o típico aprendiz da linguagem [...]. O ensino e a aprendizagem de vocabulário têm sido subestimados no campo da aquisição de uma segunda língua”. Hunt e Beglar (2005) argumentaram que o léxico é o cerne da aprendizagem e compreensão de uma L2, e Singleton (1999) afirmou que “o grande desafio de aprender e utilizar uma língua – seja como L1 ou L2 – não reside na área de amplos princípios sintáticos, mas sim nos ‘pormenores’ do léxico” (p. 4).

Outro aspecto teórico relevante do presente estudo é a relação entre MT e aquisição de vocabulário em segunda língua. Como foi mencionado, pesquisadores em áreas educacionais e psicológicas têm reconhecido que a memória de trabalho desempenha um papel importante na aprendizagem. Deste modo, a capacidade de memória de trabalho pode determinar o grau e a extensão da aprendizagem (DEHN, 2011). Relações significativas entre CMT

e compreensão de leitura, escrita e desenvolvimento de vocabulário foram documentadas em estudos revisados por Engle, Kane e Tuholski (1999, p. 103). No campo das ciências cognitivas, a MT desempenha um papel crucial para o nosso funcionamento cognitivo, de modo geral, e para a aquisição e uso da língua materna e da língua estrangeira (FORTKAMP, 2008, p. 268).

Um estudo conduzido por Ellis e Sinclair (1996) demonstrou que a memória de trabalho está bem envolvida na aquisição de vocabulário ao mediar a interação recíproca entre a memória de curto e de longo prazo. Nesse estudo foi investigado o papel do ensaio fonológico de sentenças na língua estrangeira (LE). Foi feita a comparação da aquisição de LE – *galês* entre os indivíduos que repetiram as sentenças e os que foram impedidos de fazê-lo. Os resultados revelaram que os alunos que repetiram as sentenças claramente tiveram um desempenho melhor do que os que foram impedidos de fazê-lo. Ellis e Sinclair (1996, p. 247) concluíram que “as diferenças individuais na MCP e memória de trabalho podem ter efeitos significativos sobre a *aquisição* da linguagem” [grifo no original]⁷ (tradução nossa).

Mendonça (2003) investigou a relação entre a capacidade de memória de trabalho e a aquisição de vocabulário em L2. O estudo foi realizado com dezessete estudantes de pós-graduação brasileiros. A capacidade de memória de trabalho dos participantes foi avaliada por meio de um teste oral (*Speaking Span Test*) e a aquisição de vocabulário foi avaliada por testes Produtivo e Receptivo (*Productive and Receptive Tasks*). Os resultados estatísticos demonstraram que a CMT correlaciona-se com aquisição de vocabulário em L2. Os resultados sugerem que os indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho são mais capazes de compreender e produzir novos itens de vocabulário do que os indivíduos com menor capacidade de memória de trabalho, o que indica também que pessoas com maior capacidade de memória de trabalho possuem um processamento fonológico mais eficiente do que aqueles com menor capacidade.

Outro estudo que aponta para o papel da CMT na aquisição de vocabulário em L2 foi conduzido por Bergsleithner (2007), que estudou a relação entre CMT, percepção consciente (*noticing*) de formas em L2, e produção da fala em L2. O estudo demonstrou que indivíduos com uma maior CMT perceberam mais aspectos formais em L2 e apresentaram melhor desempenho nas tarefas orais em L2, enquanto que, ao contrário, os indivíduos com menor CMT perceberam menos aspectos formais em L2 e tiveram desempenho inferior nas tarefas orais em L2.

Considerações finais

Apesar de vários resultados de pesquisas terem sido apresentados, a literatura sobre a relação entre MT e aquisição de vocabulário ainda é escassa, e o que há está relacionado principalmente à aquisição de vocabulário por adultos. Conseqüentemente, ainda há um espaço considerável para pesquisas envolvendo MT e aquisição de vocabulário por aprendizes mais jovens. Assim, a investigação deste estudo resultará em contribuições relevantes para o campo de pesquisas cognitivas e da aprendizagem da uma língua estrangeira.

⁷ “Individual differences in STM and working memory can have profound effects on language acquisition”.

REFERÊNCIAS

- BADDELEY, A. Working memory. **Science**, v. 255, n. 5044, p. 556-559, 1992.
- _____. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, n. 11, p. 417-423, 11/01/2000.
- _____. Working memory: Theories, models, and controversies. **Annual Review of Psychology**, v. 63, p. 1-29, 2012.
- BADDELEY, A. D. **Working memory**. Clarendon Press, 1986.
- BADDELEY, A. **Human memory: Theory and practice**. London: Lawrence Erlbaum Associates 1990.
- _____. Is working memory still working. **American Psychologist**, v. 56, n. 11, p. 851-864, 2001.
- BADDELEY, A. D.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. **Memory**. New York: Psychology Press, 2009.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). **The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory**. New York: Academic Press, v. 8, 1974. p. 47-89.
- BADDELEY, A. D.; LOGIE, R. H. Working memory: The multiple component model. In: MIYAKE, A.; SHAH, P. (Ed.). **Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 28-61.
- BAYLISS, D. M. et al. Mapping the developmental constraints on working memory span performance. **Developmental Psychology**, v. 41, n. 4, p. 579-597, 2005.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production. (Unpublished Doctoral Dissertation)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy**. Cambridge University Press, 1997.
- COWAN, N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. **Behavioral and brain sciences**, v. 24, n. 1, p. 87-114, 2001.
- _____. **Working Memory Capacity**. Psychology Press, 2005.
- DEHN, M. J. **Working Memory and Academic Learning: Assessment and Intervention**. Wiley, 2011.
- DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual Differences in Second Language Learning. In: _____. (Ed.). **The Handbook of Second Language Acquisition**: Blackwell Publishing Ltd, 2008. p. 589-630.
- EBBINGHAUS, H. **Memory: A contribution to experimental psychology**. New York: Teachers college, Columbia university, 1913.
- ELLIS, N. C.; SINCLAIR, S. G. Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. **Q. J. Exp. Psychol. Sect A-Hum. Exp. Psychol.**, v. 49, n. 1, p. 234-250, 1996.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1994.
- ENGLE, R. W.; KANE, M. J.; TUHOLSKI, S. W. Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In: MIYAKE, A.; SHAH, P. (Ed.). **Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 102-134.

FINARDI, K. R. **Working memory capacity and the acquisition of a syntactic structure in L2 speech. (Unpublished Doctoral Dissertation)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FORTKAMP, M. B. M. Working memory capacity and aspects of L2 speech production. **Communication and Cognition**, v. 32, p. 259-296, 1999.

_____. **Working Memory Capacity and L2 speech production: an exploratory study. (Unpublished Doctoral Dissertation)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

_____. Aspectos cognitivos da aprendizagem de LE: entendendo a memória de trabalho. In: ALVARES, K. A. D. S. M. L. O. (Ed.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 267-284.

GATHERCOLE; ALLOWAY. **Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers**. SAGE, 2008.

GATHERCOLE, S. E. et al. The Structure of Working Memory From 4 to 15 Years of Age. **Developmental Psychology**, US, v. 40, n. 2, p. 177-190, 2004.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Working memory, pre-task planning and L2 speech production. Unpublished research paper**: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

HUNT, A.; BEGLAR, D. A framework for developing EFL reading vocabulary. **Reading in a Foreign language**, v. 17, n. 1, p. 23-59, 2005.

JAMES, W. **The principles of psychology**. New York: Henry Holt, 1890.

JUFFS, A.; HARRINGTON, M. **Aspects of working memory in L2 learning**. Lang. Teach. v. 44, p. 137-166, 2011.

KIM, A. Wilhelm Maximilian Wundt. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2008. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/wilhelm-wundt/>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

KORMOS, J.; SAFAR, A. Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. **Biling.-Lang. Cogn.**, v. 11, n. 2, p. 261-271, 2008.

MEARA, P. Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. **Language teaching and linguistics: Abstracts**, v. 13, n. 4, p. 221-246, 1980.

MENDONÇA, D. M. **Working Memory Capacity and the Retention of L2 Vocabulary. (Unpublished Master's Thesis)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**, US, v. 63, n. 2, p. 81-97, 1956.

MIYAKE, A.; SHAH, P. **Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control**. Cambridge University Press, 1999.

MOTA, M. B. **Working memory capacity and L2 fluent speech production. (Master's Thesis)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

PREBIANCA, G. V. V. **Working memory capacity, lexical access and proficiency level in L2 speech production. (Unpublished Doctoral Dissertation)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

RICHARDSON et al. **Working Memory and Human Cognition**. Oxford University Press, USA, 1996.

SINGLETON, D. **Exploring the Second Language Mental Lexicon**. Cambridge University Press, 1999.

VAN DEN NOORT, M.; BOSCH, P.; HUGDAHL, K. Foreign language proficiency and working memory capacity. **Eur. Psychol.**, v. 11, n. 4, p. 289-296, 2006.

XHAFAJ, D. C. P. **Pause distribution and working memory capacity in L2 speechproduction. Unpublished Master's Thesis.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J. e HUCKIN, T. (Ed.). **Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.



LÉXICO E TECNOLOGIA



PREDICADOS APROPRIADOS E LINGÜÍSTICA DE CORPUS: “PENEIRANDO” EQUIVALENTES DO FRANCÊS PARA O PORTUGUÊS

Renata Maria ODORISSIO

Construindo uma metodologia híbrida: observacional e experimental

De acordo com Gaston Gross (1994), classes de objeto são agrupamentos de unidades lexicais que compartilham de um mesmo macrotraço semântico e que operam na definição semântica do verbo – operador – ao nível da frase. Nessa abordagem, o predicado é o resultado de um processo seletivo, como demonstrou Harris (1988) ao tratar das noções de regularidade e probabilidade dos predicados, as mesmas herdadas pelos teóricos do Léxico-Gramática.

A visão tradicional pela qual a sintaxe assume o papel de arranjador da frase elementar, composta por **sujeito–verbo–complemento**, não se sustenta no Léxico-Gramática (GROSS, G., 1994) pelo fato de haver maior probabilidade de ocorrência entre determinados elementos lexicais, e menor probabilidade entre outros: há maior probabilidade de ocorrer efetivamente na língua um predicado do tipo **fritar peixe** do que **fritar avião**, ainda que **peixe** e **avião** tenham sintaticamente a mesma função no predicado.

Com base nesse critério de seleção implícito à frase, é possível selecionar predicados que sejam significativos ao domínio. A partir dessa noção de predicados apropriados vemos como o operador <comer>¹ tem como complementação mais regular – probabilidade – um argumento da classe – ou hiperclasse – <alimento>, ou ainda, como o operador <dissolver> também pode se associar a argumentos da classe <alimento>, e, mais especificamente, a um subgrupo de argumentos com uma característica relevante: alimentos em pó, ou para nosso trabalho, da classe <alim. pó>.

Por meio dessa observação das ocorrências elegemos as classes de objeto em que alocamos os argumentos extraídos das ocorrências e os contrastamos com predicados da mesma natureza da língua de chegada. Partindo da associação comprovada no *corpus* de um operador ao seu argumento, verificamos se essa seleção também ocorre na língua de chegada, validando assim tanto a descrição dicionarizada quanto a equivalência baseada nas classes de objeto. Esse procedimento é válido na medida em que a frase passa a ser a unidade mínima de significação, embora destacada do contexto, e seus elementos ganham estabilidade graças a esse arranjo seletivo (GROSS, M., 1981; GROSS, G., 1994).

Gaston Gross (1994) nos ofereceu um esboço dessa ideia no momento em que usou frases do francês traduzidas para o alemão para enfatizar a importância de se verificar a relação operador/argumento como modo de se obter estabilidade no sentido dos elementos da frase. Esse modelo de descrição linguística que concebe a frase como unidade mínima de significação completa e estável, intitula-se Classes de Objeto (CO). Com base nos estudos de Gaston Gross e nos preceitos da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) buscamos atribuir maior precisão à elaboração de equivalências, que, tradicionalmente, se pauta pela comparação de definições dicionarizadas (BEJOINT; THOIRON, 1996), dando maior visibilidade e precisão aos equivalentes selecionados.

Tomemos os exemplos com o verbo *essuyer*, dados por Gaston Gross (1994, p. 17) quando da tradução para o alemão:

(01) *Paul a essuyé les assiettes* ~ *Paul hat das Geschirr abgetrocknet.*

(02) *Paul a essuyé le buffet.* ~ *Paul hat die Anrichte abgestaubt.*

(03) *Paul a essuyé la tache.* ~ *Paul hat den Fleck ausgewischen*

¹ Os termos entre grafos, como <comer>, referem-se a verbos operadores – como são extraídos pelas buscas realizadas no *software* Unitex. Os termos em itálico, como *comer*, são as unidades semânticas, analisadas em um predicado apropriado ou nos verbetes dos materiais lexicográficos.

Em alemão, assim como em português, ao verbo *essuyer* associam-se diferentes significados como o de **enxugar**, **secar** ou **limpar** e, mesmo, **tirar**, dependendo do argumento que o complementa. Isso produziria em português o equivalente a:

(04) Paul enxugou/secou os pratos.

(05) Paul limpou o buffet.

(06) Paul tirou a mancha.

Essas análises ilustrativas serviram de ponto de partida para nosso objetivo central: a busca por equivalências entre predicados apropriados de línguas diferentes, extraídos de *corpus* de receitas em francês e português, como demonstraremos adiante.

Seleção dos predicados apropriados do Corpus FR

A primeira triagem foi fundamental, pois possibilitou a visualização dos predicados, das ocorrências e da frequência dos operadores do Corpus FR². Por essa razão, optamos por fazer uma “varredura” semiautomática através da ferramenta automática Unitex³, seu frequenciador e seus grafos para extrair todos os verbos presentes no *corpus*. Usando o grafo <V> recuperam-se todas as ocorrências de verbos.

Foram listados 505 verbos candidatos à análise e busca de equivalentes, dentre eles havia verbo-suporte, verbo auxiliar, verbo modal e os operadores de valor lexical que nos interessavam – esses últimos em maior número. Dos 505 verbos compilados, sorteamos 20 para análise. São eles:

Quadro 1 – Lista dos verbos extraídos do Corpus FR

arroser	mélanger	couvrir	mettre
déchiqueter	napper	dénoyauter	parsemer
dissoudre	petrir	équeuter	piler
enlever	poivrer	mariner	réduire
fariner	réhydrater	habiller	saupoudrer

Fonte: Corpus FR

O único caso não designativo de procedimento culinário é o operador <mettre>. Entretanto, optamos por investigar seu potencial de seleção de predicados e visualizar quais classes de objeto seus argumentos comporiam.

A análise dos predicados e tipos de equivalência

Sorteados os 20 verbos da amostra, passamos à etapa seguinte: o levantamento das definições nos dicionários. Para a língua francesa, utilizamos o dicionário automático *Le Tresor de la Langue Française Informatisé* (TLFI)⁴ e, para o português, o *Dicionário de Usos do Português* (DUP).

As definições dos 20 verbos, coletadas do TLFI e copiadas em fichas terminológicas, contêm também dados quantitativos dos argumentos associados aos operadores, como frequência e porcentagem das ocorrências. Pesquisamos nos verbetes as definições relativas ou mais próximas do universo culinário quando não havia a referência do domínio

² Corpus FR: corpus produzido por procedimentos semiautomáticos, composto por textos de receitas culinárias extraídas de três sites (www.linternaute.com/femmes/cuisine, www.marmiton.org, www.saveursdumonde.net), de 192.175 *types* e 451.762 *tokens*.

³ Para obter informações sobre o processador de língua natural, o Unitex, acessar: <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/>. Acesso em : 15 ago. 2014.

⁴ Le TLF est un dictionnaire des XIXe et XXe siècles en 16 volumes et 1 supplément. Le TLFI est la version informatisée du TLF. Fonte de dados disponíveis na web: <http://www.atilf.fr/tlfi.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

na entrada. Esse procedimento foi realizado para cada um dos verbos extraídos do *corpus* e selecionados para estudo dos predicados ou das ocorrências.

Feito o recorte das definições incluídas nas fichas terminológicas, e devidamente traduzidas no caso daquelas advindas do TLFi, iniciamos o recolhimento de dados do *corpus* por meio do concordanciador do Unitex. Previamente à inserção nas fichas terminológicas, os dados coletados foram organizados em tabelas no aplicativo Excel, como se vê na Figura 1 com o operador <arrosar>:

Figura 1 – Argumentos e classes de objeto dos operadores <arrosar>, <regar> e <molhar>

1	2	3	4	5	6
ARROSER	Argumente N1	CO N1	Argumente N2	CO N2	Exemples de ocorrência
3	Frequência 155	ave	ju de jambon	bebida	[...] faire revenir quelques minutes en douchant la viande à la brochette, arroser avec un peu de vin blanc.
4	apenas	de leite	beurre	liq.gord	[...] retourner les brochettes une ou deux fois, arroser de beurre arroses avec le restant de moutarde.
5	apenas (quente)	fruta	beurre à la truffe	liq.salg	Accompagné d'une bonne petite salade, des tomates crues, le tout arrosé d'une bonne vinaigrette.
6	Percentagem:	massa	beurre de noisette	liq.acido	Accompagné d'une petite salade d'herbes fraîches et arrosé d'huile d'olive.
7	0,034 %	part. animal	beurre fioda	prop.doce	Ajouter la viande cuite sur plat et arroser d'une croûte de sauce.
8	arroz	part. vegetal	bière		ajouter quelques petites pommes de terre nouvelles qui seront délicieusement arrosées avec l'émulsion.
9	arroz (a claro)	peixe	boisson		Après avoir sauté le poisson, l'arroser de jus de citron [...]
10	bacon	prato	boisson de vellele		Arroser avec 6 œufs à la neige d'huile d'olive.
11	bacon	de carne	boisson de vellele		arroser de jus de citron
12	baud	folha	caldoes		Arroser légèrement la saumon délicieusement douché
13	baud + barbon	sobremesa	causal parfomé + cimp		Stimuler le glauc mâle, empocher légèrement de sucre en poudre avec de l'arroser avec la crème ou la glace
14	brochete de rube de viande	vegetal	chocolat (mélange)		Déposer 2 cuillères sur chaque système sur un lit de feuilles de basilic. Arroser légèrement de jus de citron.
15	brotona	fruto mar	cidre		déposer chaque traite dans l'assiette, arroser de beurre fioda
16	cablaid + légumes	farinaceo	cidre + Calvados		déposer la crôte et laisser blondir 5 minutes [...], arroser avec le jus d'un citron
17	cafile		citron (ju)		Déposer le dindon dans une rôtissoire et badigeonner de beurre [...]. Arroser de jus de citron, aux 20 à 30 minutes [...]
18	cafile à l'assais		citron + ananas (ju)		déposer les 2 assais sur la tarte, arroser de sauce
19	causid (magnet)		citron vert		verser l'émulsion dans une saucière et apporter à la table, couvrir les pagliones et arroser au goût.
20	causis		oignon (ju)		
21	causid + apais		crème liquide		
22	causid + apais + légumes		eau (-vein)		
23	champignon		émulsion		
24	chou		ganiture au chocolat		
25	cochonnat à la saute		huile (médiane)		
26	courgette		huile (fior)		
27	crispe		huile de arachide		
28	crevette		huile de girasole (fior)		
29	culon de poisson		huile de olive		
30	dumale (fior)		huile d'olive (fior)		
31	étoile		huile d'olive à la menthe		
32	étoile		ju		
33	estive		ju barquette		

Fonte: Corpus FR

A título de esclarecimento, N0 corresponde ao argumento (complemento do verbo) que se omitiu da planilha por ser o único da classe <N.hum>, isto é, um agente humano. Para N1 e N2 encontramos argumentos associados ao léxico da culinária – ingredientes, alimentos e utensílios culinários ou de preparação.

Dessa forma, procedemos com a análise do material pesquisado no *corpus* e nos dicionários. Replicamos o procedimento a cada novo operador investigado.

Equivalência total, parcial e não equivalência

Antes de citar exemplos das análises realizadas, faz-se necessário entender os conceitos de equivalência empregados no estudo. Teixeira (2008, p. 336) descreve o **primeiro nível de equivalência** em que se enquadram os casos cujo equivalente é consagrado e identificado pelo uso e ao qual não há necessidade de adição de informação no verbete do dicionário. Trata-se de **equivalência total**. No **segundo nível de equivalência**, tem-se a **equivalência parcial**, cuja unidade de tradução especializada formada por lexia simples ou composta ou mesmo por uma expressão fixa, necessita uma complementação, ou seja, de acréscimo de informação, ou mesmo de omissão de informação no verbete para que seja cumprida sua função de equivalente no texto da língua de chegada. E, finalmente, o **terceiro nível de equivalência**, o da **não equivalência**, como o próprio termo diz, não permite a transposição do sentido num termo da língua de chegada por não haver correspondente próximo ou idêntico no código linguístico convencional da cultura receptora do termo.

Análises e resultados

1. Equivalência total: o operador *mélanger*

Esse operador apresenta alta frequência e grande diversidade de CO selecionadas.

No Corpus FR, restaram 1.081 ocorrências com <mélanger> depois de subtraídas 355 ocorrências que continham <N> <mélange> considerado como verbo. Na ficha terminológica 1 temos:

Ficha Terminológica 1 – Verbo *mélanger*

MÉLANGER	
Definição	Tradução
Mettre ensemble, de manière à obtenir un tout (homogène); <i>en partic.</i> , mêler, unir dans certaines proportions et dans un but déterminé. <i>Mélanger qqc. à/de (plus rare)/avec/et qqc. Mélanger la farine avec les oeufs; mélanger intimement le tout.</i>	Colocar junto de modo a obter um todo (homogêneo); em partic., mexer unir em certas proporções e com um objetivo específico. Misturar alguma coisa a/com/e qualquer coisa. Misturar a farinha com os ovos; misturar tudo delicadamente.
Misturar	
Def. DUP p. 1047. Juntar, mesclar, unir. Pôr, colocar.	

Fonte: Corpus FR

Confirmando o conteúdo do verbete, no Corpus FR, encontramos predicados com N1, que representam um todo ou um grupo amplo de itens de uma hiperclasse, digamos, a CO <ingredientes>:

(07) *mélanger tous les ingrédients*: <mélanger> <ingrédient>

misturar todos os ingredientes

(08) *mélanger tous les assaisonnements*: <mélanger> <assaisonnement>

misturar todos os temperos.

(09) *mélanger les 6 premiers ingrédients*: <mélanger> <ingrédient>

misturar os 6 primeiros ingredientes.

A CO <ingrediente> na verdade representa uma classe que incorpora todos os argumentos, exceto a CO <utensílio> que nesse caso cumpre a função de locativo inserido como N2 no predicado (*mélanger au fouet, au mixeur*, ou seja, misturar/mexer/bater com o *fouet* ou no liquidificador).

Existem casos em que esse operador está associado a um segundo predicado que o modifica em termos de intensidade ou de continuidade da ação, mas não afeta significativamente a seleção por equivalentes.

Observemos as ocorrências:

(10) *Mélanger régulièrement pour que les pommes ne brûlent pas.*

Misturar continuamente para que as maçãs não queimem.

(11) *Mélanger délicatement.*

Misturar delicadamente.

(12) *Mélanger jusqu'à ce que la préparation soit homogène.*

Misturar até que a preparação fique homogênea.

(13) *Mélanger pour obtenir une pâte assez consistante.*

Misturar para obter uma massa bem consistente.

Ao efetuar a busca no Corpus PT⁵ pelo operador <misturar>, obtivemos uma frequência de 9.188 ocorrências

5 Corpus PT: trata-se do corpus de consulta que integra um projeto maior, o COMET. Nesse projeto, estão inseridos *corpus* de três naturezas: técnico-científica, o CorTec, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o CoMAprend, e tradução, o CorTrad. O *corpus* de culinária pode

no total, o que equivale a uma porcentagem de 0,257%. Assim como no Corpus FR, as ocorrências apresentaram inúmeros casos em que o substantivo <mistura> foi apresentado como verbo flexionado. Citamos abaixo algumas seleções que o operador <misturar> realiza:

(14) À parte prepare uma calda misturando 1 litro de água com o açúcar.

(15) Misturar a manteiga derretida com o conhaque e besuntar.

(16) Picar a polpa, misturando com a cebola, o alho, o alecrim, o sal e a pimenta.

(17) Torrar rapidamente a amêndoa e socar até obter um farelo fino. Misturar com o açúcar, a canela e a água de flor de laranjeira.

A distinção existe quando temos <colher> da CO <utensílio> e <colher> da CO <un.medida>:

(18) Regue com uma xícara de vinho branco misturada com 3 colheres de mel.

(19) Adicione uma xícara de creme de leite misturado com 1 colher (sopa) de suco de limão.

Nesses casos, o verbo aparece preferencialmente na forma do particípio. Consideramos então que em **xícara de vinho branco misturada e mel misturado** não se trata de um adjetivo como teríamos em **mel puro** ou **mel barato**. Existe uma estrutura predicativa implícita que, desmembrada, seria:

(20) Regue com uma xícara de vinho branco que foi misturada a 3 colheres de mel.

(21) Adicione uma xícara de creme de leite misturado a 1 colher de limão.

Estamos diante de uma estrutura de passivação embutida no predicado e, por isso, não há uma adjetivação, mas um nome – substantivo – que recebeu uma ação – **misturar** – realizada por um agente (omitido). Esse tipo de predicado também aparece no Corpus FR:

(22) *S'il reste des morceaux de beurre mal mélangés, cela n'a aucun inconvénient.*

Se sobrar pedaços de manteiga mal misturados, isso não é nenhum problema.

(23) *Faire fondre le chocolat avec le beurre et ajouter le sucre glace et le lait préalablement mélangés.*

(24) Derreter o chocolate com a manteiga e acrescentar o açúcar de confeitiro e o leite previamente misturados.

(25) *Amener à ébullition l'eau et le lait mélangés.*

Levar ao fogo a água e o leite misturados.

No Corpus PT, é frequente ocorrer o predicado <misturar> <com> seguido de elementos da CO <ingrediente>. Nesse caso, associa-se a um utensílio ou com os argumentos <mão> ou <dedo> ou ainda <ponta do dedo> como nas ocorrências abaixo:

(26) Misturar tudo muito bem com a mão.

(27) Aos poucos adicione a farinha peneirada, misturando com as pontas dos dedos até obter uma massa lisa.

(28) [...] junte a farinha peneirada e misture com um batedor manual.

(29) Acrescente a farinha misturando com uma colher de pau [...].

(30) Acrescente os ingredientes secos com uma espumadeira ou uma espátula.

Outras ocorrências apresentam advérbios ou predicados adverbiais na função de argumento, porém, isso não ocorre de modo a interferir na seleção do equivalente:

(31) Junte as gemas, uma a uma, misturando bem.

(32) Deixe esfriar na própria assadeira misturando bem para não grudar.

E, finalmente, as ocorrências mais frequentes que apresentam o operador associado a uma sequência de argumentos da CO <ingrediente>:

(33) Prepare a cobertura misturando as gemas, o café e a manteiga.

(34) Picar o queijo e o presunto em cubinhos, misturar com a margarina, o ovo e o açúcar de baunilha.

(35) Misturar o creme de leite e o conhaque.

Constatamos a **equivalência total** entre os verbos *mélanger* e *misturar*.

2. Equivalência parcial: o operador *déchiquter*

Déchiquter é um operador com pouca incidência no *corpus*. Há apenas sete frases, das quais extraímos os seguintes argumentos: <sauge> – <morue> – <saumon> – <foie gras> – <épinard>. Porém, no TLFi, as definições apresentam uma ideia de retalhar ou desfiar o alimento. A predominância da CO <peixe> nas sete ocorrências corrobora essa escolha.

Ficha Terminológica 2 – Verbo *déchiquter*

DÉCHIQUETER	
Definição	Tradução
<p>Taillader. <i>Son corps déchiqueté à coups de poignard</i> (BALZAC, 1835). [En parlant d'une étoffe, d'un vêtement] Faire des découpures ornementales, notamment des découpures allongées, des fentes. Mettre en menus morceaux, mettre en pièces. <i>On déchiquetait plus de cent mille francs d'étoffes pour les échantillons</i> (ZOLA, <i>Bonh. dames</i>, 1883, p. 763).</p>	<p>Talhar, retalhar. <i>Seu corpo retalhado a golpe de punhal</i> (BALZAC, 1835). [Em se tratando de um tecido, de uma roupa] Fazer cortes ornamentais, especialmente cortes alongados, fendas. Deixar em pedaços menores, em pequenas partes. <i>A gente retalhava mais de cem mil francos de tecido para as amostras</i> (ZOLA, 1883).</p>
Desfiar	Talhar
<p>Definição DUP, p. 483 Reduzir a fios, desfazer. Reduzir-se a fios.</p>	<p>Definição DUP, pág. 1514 1. Cortar em pedaços; fatiar: faca elétrica para talhar melancia. 2. Dividir. 3. Fazer incisão; cortar. 10. Coagular, coalhar.</p>

Fonte: Corpus FR

Partindo para o Corpus PT, foram realizadas buscas por <retalhar>, <talhar> e <desfiar>, e os dados recolhidos pelo concordanciador foram inseridos na seguinte tabela:

Tabela 1 – Operadores candidatos a equivalentes de *déchiquter*

OPERADORES	Nº OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Desfiar	319	0,008%
Retalhar	0	0%
Talhar	29	+/- 0%

Fonte: Elaboração própria

Pelas ocorrências, o operador <talhar> aparece associado a <leite> e a derivados de leite como <creme> <creme de leite>. Nos poucos casos em que há proximidade semântica entre <déchiquter> e <talhar>, o que se observa é uma construção com o verbo-suporte <dar>. Vejamos nos exemplos a seguir:

- Com uma faca dar um talho em cada castanha.
- Dar um talho no peixe com uma faca bem afiada.
- Tirar do forno e dar um talho em cada lado do sonho para que não murchem.
- Dar um talho na ponta de cada castanha.

No Corpus FR, apenas uma ocorrência com <vegetal> é notificada: *ajouter les épinards grossièrement déchiquetés en prenant soin d'enlever la tige* – em português: acrescentar os espinafres grosseiramente talhados... Isso não invalida a equivalência com o <desfiar> no português.

É interessante observar que, no verbete do DUP, a primeira acepção refere-se justamente a “cortar em pedaços, fatiar”, e a última acepção, de número 10, é a que associa o verbo ao complemento **leite**, justamente o primeiro que aparece nas ocorrências com <talhar> no *corpus* PT.

Desfiar

Os argumentos de <desfiar> são na maioria da CO <carne> como <peixe> <ave> <peixe>, e o único vegetal presente nas ocorrências é o palmito. O número percentual de ocorrências também é baixo, o que o aproxima em termos de uso de <déchiquter>, pois não há uma discrepância quantitativa significativa desses operadores em relação aos números percentuais do *corpus*, como é o caso de <talhar>. Esse dado favorece a escolha por <desfiar> como equivalente de <déchiquter>, tornando desnecessária a busca por outros possíveis equivalentes relativos a essas CO obtidas.

No Corpus PT, encontramos os objetos <palmito> e <pupunha> associados aos operadores <grelhar> <picar> <ferver> <assar> assim como o predicado <cortar> <lascas>, que poderia corresponder a *grossièrement déchiqueté* do francês. Entretanto, essa equivalência seria inapropriada em se tratando da subclasse <folha>, cujos operadores mais comuns são <picar> <refogar> <cozinhar> <aferventar> <congelar> <limpar> <lavar>, e essas buscas confirmam a inexistência da CO <folha> associada ao operador <desfiar>.

Nesse caso, para o glossário de culinária, como termo equivalente associado à CO <folha>, propomos <picar> e, em se tratando de vegetais fibrosos, <desfiar> comporia melhor a relação de equivalência.

Concluimos que aqui se trata de mais um caso de equivalência parcial em que dois equivalentes, **desfiar** e **picar**, respectivamente, integram o verbete do termo *déchiquter*.

3. Não equivalência: o operador *dénoyauter*

Resgatando o traço semântico desse verbo, temos que *dé-noyau-ter* se forma pelo prefixo *dé* ou *des* – desfazer algo ou retroceder um processo, tirar, suprimir de algo como *défaire*, *dégéler*, *deshydrater*. Como raiz do verbo, temos *noyau*: caroço de fruta. Pelo verbete do TLFi, consta a seguinte definição:

Ficha Terminológica 3 – Verbo *dénoyauter*

DÉNOYAUTER	
Definição	Tradução
Enlever le noyau d'un fruit. <i>Dénoyauter des cerises. Des noix à décortiquer, des prunes à dénoyauter</i> (BEAUVOIR, 1958).	Tirar o caroço de um(a) fruto(a). Tirar o caroço das cerejas. Nozes para tirar a casca, ameixas para tirar o caroço.

Fonte: Corpus FR

Não há verbete para **desencaroçar** no DUP.

Nossa primeira busca por candidato a equivalente foi por <desencaroçar>, mas não houve ocorrência com esse operador. As buscas sequenciais foram feitas por <caroço> e obtivemos a frequência de 258 (0,007%) com esse argumento: a grande maioria das ocorrências apresentava “sem caroço” como adjunto: **azeitona sem caroço, ameixa sem caroço, uva passa preta sem caroço, melancia sem caroço** etc.

Os poucos predicados do Corpus PT por complementação direta foram:

- Tire a casca e o caroço do abacate.
- Retire a casca e o caroço do abacate e corte a polpa em tiras.

- Descasque e tire o caroço das mangas.
- Descasque os pêssegos e retire os caroços.
- Com uma faca afiada corte a parte de cima de cada tâmara e retire cuidadosamente o caroço.
- Bata a acerola no liquidificador com ½ xícara (chá) de água o suficiente para separar a polpa do caroço.
- Solte os gomos seguindo as divisões de pele, descarte os caroços e coloque numa tigela.
- Cubra com uma parte da água e bata até soltar os caroços.

A associação dos operadores <tirar> <retirar> <separar> com os argumentos <caroço> <semente> e a inexistência de um único operador que apresente as características semânticas de *dénoyauter* apontam para os predicados: **separar ou retirar ou tirar caroço, folhas, caules (de + vegetal)**. Vemos que *équeuter* é um caso de **não equivalência**.

Considerações finais

As análises apresentadas revelaram que o estudo quantitativo dos operadores e de seus argumentos – portanto da propriedade definitória do predicado – traz informações muito importantes para a Lexicografia bilíngue. Em termos de traços semânticos definitórios das unidades lexicais, assim como de visibilidade da hierarquia dos termos equivalentes concorrentes pode-se constatar que as análises estatísticas em *corpus* amplificam os dados linguísticos, reduzindo a possibilidade de lacunas significativas.

Devemos atribuir esta melhoria na percepção dos eventos linguísticos ao nível do predicado ao modelo de classes de objeto e, ao nível do uso e da frequência de uso, à Linguística de Corpus como abordagem científica e suas ferramentas computacionais.

Esse aparato metodológico permitiu visualizar a preferência por determinados termos concorrentes em detrimento de outros, provendo o linguista de mais dados empíricos liberando-o de ter de recorrer às suas impressões íntimas e, portanto, subjetivas, sobre esses casos. Com esta contabilidade dos predicados apropriados pudemos elencar a ordem dos equivalentes concorrentes no verbete.

Da amostra de verbos, chegamos a um grupo de 7 verbos com equivalência parcial, 3 casos de não equivalência, 1 único verbo (*habiller*) que não apresentou nenhuma ocorrência de termo equivalente no *corpus* do português e 9 verbos com equivalência total. Esses dados são surpreendentes considerando que, a partir de nossas leituras, havia uma expectativa de obtenção maior de casos de equivalência parcial, o que não se comprovou.

Além desse estudo observacional sobre os predicados apropriados, constatamos a necessidade de se empregar os recursos da Lexicografia tradicional, isto é, o suporte dos materiais de referência, mesmo que a pesquisa seja rigorosa no quesito quantitativo das análises. Em nossa pesquisa, percebemos que, num determinado momento das coletas de dados, as definições dicionarizadas seriam um ponto de apoio importante na construção dos equivalentes.

A metodologia que se inaugurou nesta pesquisa, como resultado de um diálogo multidisciplinar entre modelos experimentais e teóricos, nos parece viável e recomendável que seja replicada em domínios de especialidade. Pensando na língua natural, uma descrição detalhada e exaustiva como a que realizamos pode exigir um dispêndio de tempo pouco favorável às metas de conclusão do trabalho. Além dessa ressalva, o modelo de classes de Gaston Gross trata da seleção das unidades lexicais pela ótica do predicado, exclusivamente. Na medida em que se parte somente da referência de predicado, ou seja, unidades lexicais verbais, os fenômenos relativos às unidades lexicais nominais podem se ofuscar.

Pode-se concluir então que, em termos de predicados significativos para determinado domínio, o modelo de classes é uma ferramenta aplicável e fecunda, como constatamos em nossas investigações no campo da culinária.

REFERÊNCIAS

BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (Org.). **Les Dictionnaires Bilingues**. Duculot: Louvain la Neuve, 1996.

BORBA, F. S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

GROSS, G. Classes d'objet et descriptions des verbes. **Langages**, Paris, n. 115, p. 15-30, 1994.

GROSS, M. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. **Langages**, Paris, n. 63, p. 7-52, 1981.

LAPORTE, E. Exemples attestés et exemples construits dans la pratique du lexique-grammaire. Paris, 2007. Disponível em: <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/26/95/PDF/ObsManipLexGram.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

LE PESANT, D ; MATHIEU-COLAS. Introduction aux classes d'objets. **Langages**, Paris, n. 131, p. 6-33, 1998.

PAUMIER, S. **Unitex user manual**. Disponível em: <<http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex>>. 2002. Acesso em: 15 ago. 2014.

TEIXEIRA, E. D. **A linguística de corpus a serviço do tradutor: proposta de um dicionário de culinária voltado para a produção textual**. 400f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-16022009-141747/publico/TESE_ELISA_DUARTE_TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

O APRENDIZADO DE LÉXICO VERBAL ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS

Aline Camila LENHARO

Introdução

No atual contexto social de contínuo desenvolvimento da tecnologia (que leva ao barateamento de produtos eletroeletrônicos) e de crescente ampliação do acesso à internet, com o conseqüente aumento da utilização de dispositivos eletrônicos no processo de aprendizagem de línguas naturais, tanto em contextos informais de aprendizado quanto em salas de aula, o uso de dicionários digitais pode ser citado como um dos mecanismos mais utilizados nesse processo de ensino-aprendizagem contemporâneo, especialmente os disponíveis gratuitamente na internet. A WordNet.Br, um tipo particular de base de conhecimento lexical (que é denominada de *wordnet*, ou ‘rede de palavras’), surge como um importante recurso léxico-computacional para aplicações científico-pedagógicas. Este artigo destaca a utilização dessa base no processo de ensino-aprendizado dos verbos do português e de seus correspondentes em inglês, apresentando algumas dificuldades enfrentadas durante o tratamento dos verbos pronominais.

As redes *wordnets*

A rede *wordnet* para o português do Brasil, a WordNet.Br (WN.Br), em fase de desenvolvimento (DIAS-DA-SILVA, 2003, 2004, 2006, 2010, 2013; DIAS-DA-SILVA et al., 2003, 2008), baseia-se na metodologia de construção da WordNet de Princeton (WN.Pr), um tipo particular de base de conhecimento lexical que se constitui por meio de relações de significado que se estabelecem entre itens lexicais e entre conceitos lexicalizados, i.e., relações léxico-conceituais de semelhança, oposição, implicação e inclusão de conceitos.

A WN.Pr, conhecida como “a mãe de todas as *wordnets*”, foi desenvolvida por pesquisadores do Laboratório de Ciências Cognitivas da Universidade de Princeton, Estados Unidos (FELLBAUM, 1998, 1999). É uma espécie de dicionário digital não convencional que sistematiza uma parcela do léxico do inglês norte-americano – substantivos, verbos, adjetivos e advérbios – em termos das relações de sentido há pouco mencionadas e se materializa nos *synsets*, os “conjuntos de sinônimos” (do inglês, *synonym sets*), formados por unidades lexicais que compartilham um mesmo conceito.

Devido ao fato de que sinônimos absolutos são praticamente inexistentes, a noção de sinonímia adotada é a de sinonímia relativa a um contexto de uso, segundo a qual duas expressões (X e Y) são sinônimas em um contexto linguístico C se a substituição de X por Y em C não alterar o significado de C (MILLER; FELLBAUM, 1991). Com essa noção de sinonímia, diz-se que **cachorro** e **cão** formam o *synset* {cachorro, cão},¹ porque os dois itens lexicais podem ser substituídos um pelo outro no contexto “o ___ não parou de latir a noite toda”, sem que se altere o estado de coisas que essa frase potencialmente descreve (o fato de haver um animal, conhecido como cão/cachorro, que não parou de latir durante a noite). Do mesmo modo, os verbos **ligar** e **telefonar** formam o *synset* {ligar, telefonar}, porque as duas unidades podem ser substituídas uma pela outra em “secretário de Lula ___ para o petista Jorge Lorenzetti ao saber de prisões” sem que se altere o estado de coisas descrito (o fato de um homem, que trabalha como secretário particular para o ex-presidente Lula, ter estabelecido comunicação, por meio de um aparelho telefônico, com outro homem, o petista Jorge Lorenzetti, ao tomar conhecimento de fatos relacionados a uma crise política, que resultou em prisões de petistas) (LENHARO, 2014). Desse modo, a possibilidade de construção dos *synsets* é verificada através do teste de intersubstituição, que é aplicado, em um contexto mínimo de frase, aos itens lexicais que podem vir a constituir um *synset* (MORAES, 2008).

¹ Os símbolos { e } indicam o início e o fim, respectivamente, do *synset*.

Observa-se, assim, que nas *wordnets* o significado de cada unidade lexical é deduzido das relações que essa unidade contrai com outras unidades da mesma categoria sintática. Essas relações podem ser de natureza léxico-semântica, como as relações de sinonímia e antonímia, e de natureza lógico-conceitual, como as relações de hiponímia/hiperonímia, meronímia/holonímia (relações entre parte e todo), troponímia (i.e., a hiponímia verbal), acarretamento e causa (cf. CRUSE, 1985; FELLBAUM, 1998, 1999; LYONS, 1979), que se estabelecem entre *synsets*.

Se bem formados, os *synsets* possibilitam que o falante seja capaz de inferir os significados por eles codificados a partir de suas unidades lexicais constituintes. Com o auxílio de uma glosa, i.e., uma definição informal que rotula esse significado/conceito implicitamente codificado no *synset*, torna-se ainda mais fácil delimitar os significados. O *synset* {*touch*}, por exemplo, é glosado por “*perceive via the tactile sense*”, que, em português, corresponde à glosa “perceber pelo tato”.

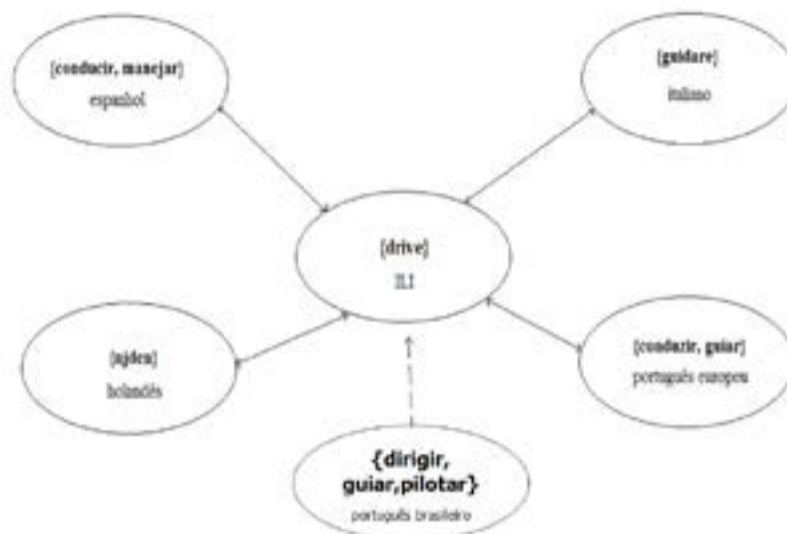
Diversos núcleos de pesquisa fora dos Estados Unidos passaram a construir *wordnets* para diversas línguas, sobretudo núcleos de pesquisa da União Europeia, que propuseram o projeto EuroWordNet (EWN). Na essência, esse projeto europeu visa a interligar, em termos de uma rede multilíngue, *wordnets* construídas para um subconjunto de línguas em uso na Europa (VOSSSEN, 1998). A interligação entre as diferentes *wordnets* se dá por meio de um indexador, denominado ILI (*Inter-Lingual-Index*) (MARRAFA, 2001), i.e., um Indexador Interlíngue.

O ILI é a coleção de *synsets* formada pelos *synsets* da WN.Pr. Cada um dos *synsets* do ILI – com suas respectivas glosas, número de identificação e indexadores específicos (símbolos que codificam os diversos tipos de relações entre *synsets*) – constitui o indexador que permite a interligação, i.e., o alinhamento semântico, dos *synsets* das diversas *wordnets* entre si (VOSSSEN, 1998). Por exemplo, o ILI {*drive*}, identificado pelo número 01317321, interliga os *synsets* {*conduzir, guiar*}, {*conducir, manejar*}, {*guidare*} e {*njden*} das *wordnets* do português europeu, do espanhol, do italiano e do holandês, respectivamente.

A construção da WN.Br é uma iniciativa semelhante a essa (DIAS-DA-SILVA, 2003, 2004, 2006, 2010, 2013; DIAS-DA-SILVA et al., 2003, 2008). Como mencionado anteriormente, assim como as demais *wordnets*, a WN.Br deverá constituir um recurso léxico-computacional, nos termos de Saint-Dizier e Viegas (1995), que, além de servir de instrumento complementar para o estudo de línguas, poderá também ser utilizado em aplicações no âmbito da Linguística Computacional e da Engenharia da Linguagem como, por exemplo, sistemas de tradução automática, motores de busca da *web* (*Google, Yahoo!, Lycos, Bing*, entre outros), processadores e sumarizadores de texto, aplicativos de recuperação de textos e de informação em bases de documentos (FELLBAUM, 1998).

Além dessas aplicações de natureza tecnológica, com o recurso dos ILIs, aplicações científico-pedagógicas e de natureza lexicográfica poderão ser também implementadas de modo automático e para acesso gratuito *on-line* na *web*: dicionários digitais inglês-português/português-inglês. Por exemplo: o *synset* {*dirigir, guiar, pilotar*}, da base da WN.Br, ao ser alinhado ao *synset* correspondente da WN.Pr por meio do ILI {*drive*}, gera automaticamente a correspondência entre as formas lexicais das duas línguas (cf. Figura 1), além de permitir também o alinhamento das outras informações de natureza léxico-conceitual a elas associadas (LENHARO, 2006, 2009, 2014; LENHARO; DIAS-DA-SILVA, 2006).

Figura 1 – Representação do alinhamento da EWN ao ILI (com inserção da WN.Br)



Fonte: Elaboração própria

Esse alinhamento semântico entre os *synsets* das redes permite, por exemplo, (i) que a glosa do inglês seja adaptada para o português e (ii) que a chave, i.e., o item lexical mais representativo do sentido atualizado pelo *synset*, seja classificada de acordo com o campo semântico atribuído para seu item correspondente na WN.Pr, especificado segundo a classificação de Levin (1993). A Figura 2 ilustra detalhadamente a especificação da equivalência semântica direta, rotulada por EQ_SYNONYM (PETERS et al., 1998; VOSSSEN, 1998), entre a WN.Br e a WN.Pr, há pouco representada na Figura 1. A chave do *synset* é o verbo **dirigir**, classificado como “*verb.motion*” (ou verbo de movimento) e a glosa “operar ou controlar um veículo” é herdada do inglês “*operate or control a vehicle*”.

Além da EQ_SYNONYM, outros dois tipos de equivalência semântica inventariados por Peters et al. (1998) foram observados durante a especificação do alinhamento entre os *synsets* da WN.Br com os *synsets* correspondentes da WN.Pr (LENHARO, 2006, 2009; LENHARO; DIAS-DA-SILVA, 2006): (i) a equivalência semântica por sinonímia aproximada (EQ_NEAR_SYNONYM) e (ii) a equivalência semântica por hiperonímia (EQ_HAS_HYPERONYM); decorrentes da existência de diferenças idiossincráticas de naturezas diversas entre as línguas. Essas diferenças ocorrem, entre outras razões, quando há lacunas lexicais no português ou no inglês, ou quando os significados das palavras nas duas línguas não se correspondem integralmente.

Figura 2 – Exemplo de alinhamento semântico por EQ_SYNONYM

```

S='Glosa3824' = "operar ou controlar um veículo"
{dirigir: O motorista que usa o cinto de segurança certamente é uma mulher de meia-idade, com alto nível de
educação e poder econômico, [dirige um carro novo (...)] e jamais comete atitudes de alto risco ao volante.,
guiar: Os testes terminam hoje e depois Senna só deve voltar a [guiar o carro novo no final de fevereiro.,
pilotar: Muitos duvidaram que ele pudesse [pilotar um carro por uma pista molhada sem trocar de marchas.]

Chave: DIRIGIR <verb.motion>
ILI: EQ_SYNONYM: 01875026

Sense 1 |
{01875026} <verb.motion> drive1 -- (operate or control a vehicle; "drive a car or bus"; "Can you drive this four-
wheel truck?")
=> {01187658} <verb.contact> operate, control -- (handle and cause to function; "do not operate machinery
after imbibing alcohol"; "control the lever")
=> {01174946} <verb.contact> manipulate -- (hold something in one's hands and move it)

```

Fonte: Elaboração própria (baseada nas informações da WN.Br).²

² Os símbolos [, I] e => indicam, respectivamente, que (i) as frases-exemplo foram selecionadas no Córpus do NILC, composto por textos escritos em português do Brasil, em registros jornalístico, didático e epistolar e em cujo *site*, disponível em <<http://www.linguateca.pt/>>, há um concordanciador implementado para esse fim ou (ii) que elas foram selecionadas em textos localizados na *web*, por meio do motor de buscas Google, disponível no *site* <<http://www.google.com.br/>> e (iii) que há níveis de hiperonímia entre os *synsets* elencados. Mais detalhes sobre a metodologia empregada na especificação do alinhamento podem ser verificados, por exemplo, em Lenharo (2006, 2009, 2014).

A Figura 3 exemplifica a EQ_NEAR_SYNONYM, especificada quando um mesmo *synset* da WN.Br pode ser semanticamente equivalente a mais de um *synset* da WN.Pr, ou vice-versa. A Figura 4 exemplifica a EQ_HAS_HYPERONYM, aplicada quando o significado de um *synset* da WN.Br é mais específico do que qualquer *synset* da WN.Pr disponível. Por esse motivo, o *synset* da WN.Br deve ser ligado a um *synset* hiperônimo da WN.Pr. Essa relação sinaliza a existência de lacunas lexicais (“*lexical gaps*”) no inglês ou quando a base da WN.Pr não contém o *synset* esperado.

As lacunas lexicais podem ser “genuínas” (PETERS et al., 1998; VOSSSEN, 1998), i.e., decorrentes da não existência de um determinado conceito em uma determinada cultura. Por exemplo, o conceito de CAIPIRINHA (uma bebida típica brasileira que consiste na mistura de limão, açúcar, cachaça e gelo), tipicamente brasileiro, lexicaliza-se no português na forma **caipirinha**. Mas podem também ser “não-genuínas” (PETERS et al., 1998; VOSSSEN, 1998), decorrentes das diferenças de padrões de lexicalização que se verificam em línguas distintas. É o que se pode exemplificar com a lexicalização do conceito SAUDADE no português do Brasil, em que se diz “eu tenho saudades de você”; já no inglês, o conceito análogo é expresso por “*I miss you*”, o que demonstra que esse conceito, no português, é lexicalizado pelo substantivo **saudade**, ao passo que, no inglês, é lexicalizado pelo verbo **miss**.

Figura 3 – Exemplo de alinhamento semântico por EQ_NEAR_SYNONYM

S='Glosa3346' = “expor a bom ou mau sucesso”
 {arriscar: Pedro Malan [arriscou CRS 1 mil em números intermediários.,
 aventurar: Estaríamos]aventurando o dinheiro que é do povo.]

Chave: ARRISCAR <verb.social>
 ILI: EQ_NEAR_SYNONYM - 02470374 = “expor diante da possibilidade de perda ou dano”;
 EQ_NEAR_SYNONYM - 02469144 = “correr risco esperando um resultado favorável”

Sense 1
 {02470374} <verb.social> risk, put on the line, lay on the line -- (expose to a chance of loss or damage; "We risked losing a lot of money in this venture"; "Why risk your life?")
 => {02454930} <verb.social> try, seek, attempt, essay, assay -- (make an effort or attempt; "He tried to shake off his fears"; "The infant had essayed a few wobbly steps"; "The police attempted to stop the thief"; "He sought to improve himself"; "She always seeks to do good in the world")
 => {02296591} <verb.social> act, move -- (perform an action, or work out or perform (an action); "think before you act"; "We must move quickly"; "The governor should act on the new energy bill"; "The nanny acted quickly by grabbing the toddler and covering him with a wet towel")

Sense 2
 {02469144} <verb.social> gamble, chance, risk1, hazard, take chances, adventure1, run a risk, take a chance -- (take a risk in the hope of a favorable outcome; "When you buy these stocks you are gambling")
 => {02454930} <verb.social> try, seek, attempt, essay, assay -- (make an effort or attempt; "He tried to shake off his fears"; "The infant had essayed a few wobbly steps"; "The police attempted to stop the thief"; "He sought to improve himself"; "She always seeks to do good in the world")
 => {02296591} <verb.social> act, move -- (perform an action, or work out or perform (an action); "think before you act"; "We must move quickly"; "The governor should act on the new energy bill"; "The nanny acted quickly by grabbing the toddler and covering him with a wet towel")

Fonte: Elaboração própria (baseada nas informações da WN.Br).

Figura 4 – Exemplo da relação de EQ_HAS_HYPERONYM

```

S='Glosa3563' = "começar a noite; fazer-se noite"
{anoitar: Nos divertimos montanhando até que o dia l]anoitou.,
anoitecer: Começava a [anoitecer.,
enoitar: l]Enoitara-se o escampado e, com ele, o rancho e a tapera.,
escurecer: [Escurece aqui às cinco horas.,
noitecer: Esperou pelo outro, até que começou a l]noitecer.,
nouteecer: Ao l]nouteecer calo meu grito. }

Chave: ANOITECER <verb.change>
ILI: EQ_HAS_HYPERONYM - 00302508 = "tornar-se escuro ou mais escuro"

Sense 1
{00302508} <verb.change> darken -- (become dark or darker; "The sky darkened")
=> {00106479} <verb.change> change -- (undergo a change; become different in essence; losing one's or
its original nature; "She changed completely as she grew older"; "The weather changed last night")

```

Fonte: Elaboração própria (baseada nas informações da WN.Br).

Observa-se, desse modo, que a utilização de recursos computacionais como o das *wordnets* pode contribuir para o ensino-aprendizado de léxicos – focalizando as relações internas de uma única língua ou as relações existentes entre duas (ou mais) línguas distintas.

Este artigo, especialmente concernente ao ensino-aprendizado de léxicos verbais, destacará na próxima seção uma das dificuldades enfrentadas durante o estabelecimento do alinhamento semântico entre os *synsets* da WN.Br e os da WN.Pr, observada quando os *synsets* do português são formados por verbos pronominais.

Os verbos pronominais e a WN.Br

A dificuldade para se estabelecer o alinhamento dos *synsets* do português formados por verbos pronominais com os *synsets* da WN.Pr decorre, em parte, da própria complexidade do sistema de verbos do português e, em parte, das descrições parciais e, muitas vezes, inconsistentes, apresentadas pelas gramáticas e pelas obras lexicográficas da língua – utilizadas como referências para o desenvolvimento do projeto da WN.Br (DIAS-DA-SILVA, 2003, 2004, 2006, 2010, 2013; DIAS-DA-SILVA et al., 2003, 2008).

As inconsistências são observadas, por exemplo, na ampla gama de termos utilizados em diferentes trabalhos para denominar esse tipo de verbo, que, além de “verbo pronominal”, também é classificado como “verbo com pronomes clíticos ergativo”, “verbo intrinsecamente pronominal”, “verbo reflexivo”, “verbo pronominal reflexivo e recíproco”, “verbo ergativo sem contraparte transitiva”, “verbo ex-ergativo inerente”, entre outros (LENHARO, 2014). Além disso, são oferecidos poucos exemplos ilustrativos, o que impossibilita o estabelecimento de uma comparação adequada entre as diferentes obras, e são verificadas discrepâncias classificatórias entre elas. Observe-se, por exemplo, esta pequena comparação entre o *Dicionário de Usos do Português*, o DUP (BORBA, 2002), e o *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1999): enquanto o DUP classifica os verbos **desperdiçar**, **escovar** e **esculpir** como pronominais, o *Dicionário Aurélio* os classifica como não-pronominais. O oposto ocorre com os verbos **castrar**, **cultivar**, **elaborar**, **encadernar**, **esmaltar**, **recheiar** e **resgatar**, classificados como não pronominais no DUP e como pronominais no *Aurélio*.

Divergências como essa fizeram surgir alguns questionamentos durante o alinhamento semântico entre a WN.Br e a WN.Pr, como, por exemplo, o seguinte: de que maneira identificar se um *synset* registrado de modo pronominal, como {mirar-se, olhar-se, ver-se}, está bem formado ou precisa ser refinado (i.e., deve ser registrado de modo não pronominal)? Em busca de respostas, Lenharo (2009, 2014) estudou os problemas decorrentes de inconsistências como a exemplificada e diversas propostas de análise dos verbos pronominais. A partir dos resultados obtidos por ela, defende-se neste artigo que há, na verdade, nove diferentes subtipos de verbo pronominal, que devem ser classificados de acordo com o tipo de clítico SE que cada um atualiza, a saber: verbos+SE_{anticausativo}, verbos+SE_{estilístico}, verbos+SE_{ex-}

ergativo, verbos+SE_{indeterminado}, verbos+SE_{inerente}, verbos+SE_{médio}, verbos+SE_{passivo}, verbos+SE_{quase-inerente} e verbos+SE_{reflexivo}.

Além disso, através da caracterização léxico-gramatical dos diferentes subtipos de verbos pronominais realizada pela autora, propõe-se que o único subtipo de verbo pronominal que deve figurar entre os elementos que constituem os *synsets* da base de verbos da WN.Br são os verbos+SE_{inerente}. A proposta é a de que eles sejam identificados através do seguinte teste (LENHARO, 2014, p. 60):

Se a construção [(Sujeito)+verbo+SE...] não puder ser transformada em [(Sujeito)+verbo+Objeto_Direto (lexical ou pronominal)...], em que o Sujeito e o Objeto Direto não são correferentes;

Se a construção [(Sujeito)+verbo+SE...] não puder ser transformada em [(Sujeito)+verbo+SE+A SI MESMO], em que Sujeito e a expressão correlata A SI MESMO concordam em número e gênero;

Se a construção [(Sujeito)+verbo+SE...] atualizar um Complemento preposicionado em [...];

Conclui-se que verbo+SE é um verbo+SE_{inerente}.

A aplicação do teste proposto ao verbo **apaixonar-se**, por exemplo, ilustrado por “PR: homem se apaixona por sogra e mata esposa”,³ é a seguinte:

1 homem se apaixona por sogra

A) Pedro apaixona homem por sogra = (*)

B) homem se apaixona a si mesmo por sogra = (*)

C) apaixonar-se **por**

A aplicação das alíneas (a) e (b) do teste resultam em construções agramaticais/assemânticas, i.e.: (i) a sentença **1** não pode ser transformada em uma construção em que o Sujeito e o Objeto Direto não são correferentes (A) e (ii) a sentença **1** não admite uma paráfrase com redobro (B). Conforme a alínea (c), o verbo **apaixonar-se** requer a atualização de um Complemento preposicionado (pela preposição **por**) (C). Conclui-se, portanto, que o verbo **apaixonar-se** é um verbo pronominal do tipo verbo+SE_{inerente}. O mesmo se verifica em relação aos demais verbos do *synset* {afeiçoar-se, apaixonar-se, cativar-se, embeijar-se, enamorar-se, enrabichar-se, namorar-se}. Sendo assim, este *synset* da WN.Br está bem formado e o sentido por ele atualizado pode ser expresso pela glosa “começar a experimentar sentimentos de amor [voltado para alguém]”. Seu alinhamento semântico com a WN.Pr ocorre por EQ_SYNONYM com o *synset* {fall in love}, conforme ilustra a Figura 5.

³ Disponível em: <<http://reporteralagoas.com.br/novo/?p=60461>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

Figura 5 – Alinhamento semântico do synset identificado por S='Glosa1824'

S='Glosa1824' = "começar a experimentar sentimentos de amor [por]"
 {afeiçoar-se: Não foi só ela que se I]afeiçoou pelo menino.,
 apaixonar-se: Isabelly se I]apaixonou pelo primo e teve amor reprovado pelo pai.,
 cativar-se: Ele se I]cativou pelo seu enorme sorriso,
 embeijar-se: Fernando logo se I]embeijou pelo jeito libertino da cantora.,
 enamorar-se: Em plena adolescência, conheceu e se I]enamora pelo primo de segundo grau, Francisco Nunes Leal.,
 enrabichar-se: Candice Bergen I]se enrabichou pelo rapaz nos anos setenta.,
 namorar-se: Minha filha Jussara estuda Química na USP, ela e seu filho I]namoraram-se, tinham afinidades, apesar dos currículos com diferentes orientações disciplinares.}

Chave: APAIXONAR-SE <verb.change>
 ILI: EQ_SYNONYM: 00143043

Sense 1
 {00143043} <verb.change> fall in love -- (begin to experience feelings of love towards; "She fell in love with her former student")
 => {00142410} <verb.change> fall8 -- (pass suddenly and passively into a state of body or mind; "fall into a trap"; "She fell ill"; "They fell out of favor"; "Fall in love"; "fall asleep"; "fall prey to an imposter"; "fall into a strange way of thinking"; "she fell to pieces after she lost her work")
 => {00140715} <verb.change> change state, turn4 -- (undergo a transformation or a change of position or action; "We turned from Socialism to Capitalism"; "The people turned against the President when he stole the election")
 => {00106479} <verb.change> change -- (undergo a change; become different in essence; losing one's or its original nature; "She changed completely as she grew older"; "The weather changed last night")

Fonte: Elaboração própria (baseada nas informações da WN.Br).

Por outro lado, apesar de os verbos do *synset* {mirar-se, olhar-se, ver-se} poderem ser construídos pronominalmente, a aplicação do teste a esses três verbos – Cf. (1), (2) e (3), oriundos de Lenharo (2014, p. 141-142) – aponta que, com o sentido de “perceber com atenção; olhar fixamente para a direção de algo/alguém”, **mirar**, **olhar** e **ver** não são verbos pronominais do tipo verbo+SE_{inerente} – são verbos+SE_{reflexivo}, i.e., o clítico indica a reflexividade da ação. Por isso, o *synset* não está bem formado e precisa ser revisto, devendo ser registrado sem o clítico pronominal: {mirar, olhar, ver}. Além disso, constatou-se que o verbo **contemplar** atualiza o mesmo sentido do *synset*, i.e., é sinônimo desses três verbos, e, portanto, deve fazer parte dele, conforme a ilustra a Figura 6.

João se mirou no espelho.
 a) Ana mirou João no espelho.
 João mirou-se a si mesmo no espelho.
 mirou-se **no**
 Portanto não é verbo+SE_{inerente}.

(2) João se olhou no espelho.
 a) Ana olhou João no espelho.
 João olhou-se a si mesmo no espelho.
 olhou-se **no**
 Portanto não é verbo+SE_{inerente}.

(3) João se viu no espelho.
 a) Ana viu João no espelho.
 b) João viu-se a si mesmo no espelho.
 viu-se **no**
 Portanto não é verbo+SE_{inerente}.

Figura 6 – Alinhamento semântico do synset identificado por S= 'Glosa3622'

S='Glosa3622' = "perceber com atenção; olhar fixamente para a direção de algo/alguém"
 {contemplar: Naquela noite, ao voltar do trabalho, tomou seu banho mais demorado [...] pintou os lábios de vermelho e, como não fazia há muito tempo, I]contemplou-se longamente no espelho sentindo que alguma coisa havia mudado em seu reflexo.,
 mirar: Em seguida, I]mirou-se demoradamente no espelho, que refletiu uma cabeça dez ou quinze vezes maior que a original.,
 olhar: Em casa tomou mais um banho, se I]olhou no espelho demoradamente como se estivesse tentando puxar algum assunto consigo mesma.,
 ver: Jovem que realizou transplante de rosto se I]vê no espelho pela 1ª vez.)

Chave: OLHAR <verb.perception>
 ILI: EQ_SYNONYM: 02068725

Sense 1
 {02068725} <verb.perception> look -- (perceives with attention; direct one's gaze towards; "She looked over the expanse of land"; "Look at your child!"; "Look – a deer in the backyard!")
 Also See-> {02070300} <verb.perception> look back#1; {02070464} <verb.perception> look away#1;
 {02105428} <verb.perception> look after#1; {02067006} <verb.perception> look on#1; {01774722}
 <verb.emotion> look up to#1; {01276560} <verb.contact> look for#1; {00639873} <verb.cognition> look into#2; {00673296} <verb.cognition> look back#2; {00847629} <verb.communication> look up#1

Fonte: Elaboração própria (baseada nas informações da WN.Br).

Vale destacar que, apesar de as ocorrências selecionadas no cópua para exemplificar os verbos do *synset* da Figura 6 serem pronominais, as frases-exemplo poderiam ser realizações não pronominais dos verbos, pois, embora os verbos pronominais que não sejam verbos+SE_{inerente} não devam ser registrados como unidades constituintes dos *synsets*, realizações desses demais verbos podem, sim, ser utilizadas como frases-exemplo para os verbos (registrados sem o clítico), desde que todas as demais unidades do *synset* possam ser intersubstituídas na predicação utilizada como exemplo sem que haja prejuízo semântico, como estabelece o critério utilizado durante a criação dos *synsets* mencionado no início deste artigo (cf. DIAS-DA-SILVA, 2004; DIAS-DA-SILVA; MORAES, 2003; MORAES, 2008). Do mesmo modo, se o teste de intersubstituição permitir, não há problemas na existência de *synsets* que atualizem, conjuntamente, verbos+SE_{inerente} e verbos não pronominais, como ocorre, por exemplo, com {aclimar-se, aclimatar-se, aclimatizar-se, acostumar-se, adaptar-se, aderir, climatizar-se, habituar-se}, alinhado por EQ_SYNONYM ao *synset* {acclimatize, acclimatise, acclimate}, glosado por "get used to a certain climate", conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7 – Alinhamento semântico do synset identificado por S= 'Glosa3038'

S='Glosa3038' = "tornar-se familiar a certo clima"
 {aclimar-se: Punica granatum, árvore oriunda da África, I]aclimou-se bem no Brasil, preferindo terras úmidas e profundas.,
 aclimatar-se: O Avelós I]aclimatou-se bem em lugares de clima quente, especialmente no Nordeste do Brasil.,
 aclimatizar-se: O avelós (*Euphorbia tirucalli*) é uma planta da família Euphorbiaceae de 5-7 m de altura, esta planta é nativa da África chegou ao Brasil em 1892, propagou-se por todas as regiões tropicais do planeta, aclimatizou-se bem em lugares de clima quente, especialmente no Nordeste do Brasil.,
 acostumar-se: Zagueiro diz que já se I]acostumou ao calor de Salvador.,
 adaptar-se: Depois de quatro anos em Curitiba, o zagueiro Demerson confessou que sofreu para conseguir se I]adaptar ao clima quente da Bahia.,
 aderir: A (linhaça) marrom é mais encontrada no Brasil, pois I]aderiu ao clima quente, enquanto a dourada é mais vista em países de clima frio.,
 climatizar-se: Durante a semana seguinte, o grupo dedicou-se a instalar as bases de campanha e a I]climatizar-se com menos oxigênio.,
 habituar-se: O carioca mora em Manaus há um ano e meio e já se I]habitua ao clima.,)

Chave: ACLIMATAR-SE <verb.change>
 ILI: EQ_SYNONYM: 00389400

Sense 1
 {00389400} <verb.change> acclimatize, acclimatise, acclimate -- (get used to a certain climate; "They never acclimatized in Egypt")
 => {00147724} <verb.change> adjust1, conform1, adapt2 -- (adapt or conform oneself to new or different conditions; "We must adjust to the bad economic situation")
 => {00108238} <verb.change> change -- (undergo a change; become different in essence; losing one's or its original nature; "She changed completely as she grew older"; "The weather changed last night")

Fonte: Lenharo (2014, p. 147-148).

Por fim, observa-se que a aplicação do teste proposto possibilita a identificação dos verbos+SE_{inerente} e, conseqüentemente, fornece meios para que os *synsets* da WN.Br sejam refinados, quando necessário.

Conclusão

Conclui-se que a base lexical da WN.Br constitui uma robusta ferramenta para a implementação de aplicações científico-pedagógicas e lexicográficas, principalmente no domínio do ensino-aprendizagem de relações semânticas do português e do inglês como língua estrangeira, dada a possibilidade da publicação dos dicionários digitais inglês-português/português-inglês na *web*. Enfatiza-se que a WN.Br deverá ser disponibilizada gratuitamente⁴, fato que possibilitará sua utilização por um número maior de pessoas, levando esse recurso linguístico à população de baixa renda que tem acesso à internet (vale lembrar que o governo brasileiro disponibiliza computadores com acesso gratuito à internet como, por exemplo, através do projeto *Acessa São Paulo*)⁵ e constituindo mais um passo na democratização de material didático de qualidade. Em relação aos verbos pronominais, considera-se que os resultados obtidos por Lenharo (2009, 2014), sucintamente aqui apresentados, são um avanço para o aperfeiçoamento da base de verbos da WN.Br.

REFERÊNCIAS

BORBA, F. S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

CRUSE, A. **Lexical semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

DIAS-DA-SILVA, B. C. Modelagem linguístico-computacional de léxicos. In: LAPORTE, É.; SMARSARO, A.; VALE, O. A. (Org.). **Dialogar é preciso: linguística para processamento de línguas**. Vitória: PPGEL/UFES, 2013, v. 1, p. 89-103.

_____. Brazilian portuguese WordNet: a computational linguistic exercise of encoding bilingual relational lexicons. **International Journal of Computational Linguistics and Applications**, New Delhi, v. 1, n. 1-2, p. 137-150, 2010. Disponível em: <www.cicling.org/2010/IJCLA-2010.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. O estudo linguístico-computacional da linguagem. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 41, p. 103-138, 2006.

_____. Wordnet.Br: an exercise of human language technology research. **Palavra**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 15-24, 2004.

_____. A rede wordnet e a compilação de um thesaurus eletrônico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 157-176, 2003.

DIAS-DA-SILVA, B. C.; DI FELIPPO, A.; NUNES, M. das G. V. The automatic mapping of Princeton WordNet lexical-conceptual relations onto the Brazilian Portuguese WordNet database. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION, 6., 2008, Marrakesh. **Proceedings...** Marrakesh, Palais des Congrès Mansour Eddahbi: ELRA, 2008. 1 CD-ROM. 7p.

DIAS-DA-SILVA, B. C.; MORAES, H. R. A construção de um *Thesaurus* eletrônico para o português do Brasil. **Alfa**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 101-115, 2003.

FELLBAUM, C. (Ed.). **WordNet: an electronic lexical database**. Cambridge, London: The MIT Press, 1999.

⁴ Uma primeira versão da base de verbos da WordNet.Br já foi implementada computacionalmente por Scarton (2013) e está disponível em <<http://www.nilc.icmc.usp.br/wordnetbr/>>, no entanto, ressalta-se que essa base é uma espécie de protótipo, que precisa ser refinada e aprimorada.

⁵ Maiores informações no *site* do projeto, disponível em <<http://www.acessasp.sp.gov.br/>>.

_____. A semantic network of English: the mother of all WordNets. **Computers and the Humanities**, Dordrecht, Boston, London, v. 32, p. 209-220, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio eletrônico século XXI**. (Versão 3.0). São Paulo: LexiKon Informática Ltda., 1999.

LENHARO, A. C. **Descrição léxico-gramatical e funcional dos verbos pronominais do português brasileiro com vistas ao aperfeiçoamento da base de verbos da wordnet brasileira e do alinhamento semântico desta à base de verbos da wordnet norte-americana**. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

_____. **Os synsets de verbos do português com o SE inerente e os seus equivalentes do inglês**. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

_____. Estudo do mapeamento conceitual entre wordnets de línguas distintas: estudo exploratório da co-indexação de synsets de verbos do português e do inglês. In: SEMINÁRIO DO GEL, 54, Araraquara, 2006. **Caderno de Resumos...** Araraquara: Ferrari Editora e Artes Gráficas, 2006. p. 395-396.

LENHARO, A. C.; DIAS-DA-SILVA, B. C. **Relatório anual de pesquisa: face linguística da rede Wordnet para o português do Brasil**, 2006.

LEVIN, B. **English verb classes and alternations: a preliminary investigation**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1979.

MARRAFA, P. **WordNet do português: uma base de dados de conhecimento linguístico**. Lisboa: Instituto Camões, 2001.

MILLER, G. A.; FELLBAUM, C. Semantic networks of English. **Cognition**, v. 41, p. 197-229, 1991.

MORAES, H. R. **Aspectos sintaticamente relevantes do significado lexical: estudo dos verbos de movimento**. 2008. 171f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PETERS, W.; VOSSEN, P.; DÍEZ-ORZAS, P.; ADRIAENS, G. Cross-linguistic alignment of Wordnets with an Inter-Lingual-Index. **Computers and the Humanities**, Dordrecht, Boston, London, v. 32, p. 221-251, 1998.

SAINT-DIZIER, P.; VIEGAS, E. **Computational lexical semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SCARTON, C. E. **VerbNet.Br: construção semiautomática de um léxico verbal online e independente de domínio para o português do Brasil**. 2013. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VOSSEN, P. EuroWordNet: a multilingual database with lexical semantic networks. **Computers and the Humanities**, Special issue, Dordrecht, Boston, London, v. 32, n. 2-3, 1998.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO

Mestre em Letras pela USP e Especialista em Docência do Ensino Superior pela UCAM. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba e Letras Licenciatura pela UNESP. Especialização em Docência do Ensino Superior pela UCAM. Atua como Coordenador do CEL da EE Genaro Domarco e é professor da UNIESP. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores e pedagogia do teatro. Escola Estadual Genaro Domarco – Mirassol – SP – Brasil. 15015-100 – dal_pinheiro@yahoo.com.br

ALINE CAMILA LENHARO

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – alenharo@hotmail.com

AMARILDO LEMES DE SOUZA

Membro do Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (LabLing). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – amarildo10@hotmail.com

ANA PAULA JARDIM SEIXAS

Mestre em Educação Escolar pela UNESP. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade São Luís, Pós-Graduação em Fundamentos Críticos da Literatura pela Faculdade UNESP e Curso Técnico Ator – SENAC. Professora de Teatro na Rede Municipal (Escola CAIC). Tem experiência na área de Letras (Língua Portuguesa) e Artes com ênfase em Teatro. E.M.E.F. “Benta Maria Ragassi Scutti”, Escola Municipal. Matão – SP – Brasil. 15997-100 – paulajseixas@ig.com.br

ANISE DE ABREU GONÇAVES D’ORANGE FERREIRA

Formada em Psicologia pela Universidade Paulista, graduada em Letras (Grego) pela Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Experimental e em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo, doutora em Letras Clássicas e em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – anise.a@gmail.com

CÁSSIA REGINA COUTINHO SOSSOLETE

Professora Assistente Doutora dos cursos de Letras e Pedagogia e da Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, junto à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – sosso@fclar.unesp.br

CRISTINA MARTINS FARGETTI

Formada pela UNICAMP, líder do Grupo LINBRA. Tem se dedicado à elaboração de um dicionário geral para a língua Juruna (Tronco Tupi), estabelecendo uma relação entre língua e cultura, o que leva a um diálogo com diversas áreas de saber. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, orientando trabalhos de descrição/documentação, nas áreas de Fonologia, Morfossintaxe e Estudos do Léxico, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – cmfargett@gmail.com

DENISE MARIA MARGONARI

Graduada em Letras pela UNESP/Araraquara e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Mestre e doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professor Assistente Doutor, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – denisemargonari@fclar.unesp.br

ELZA CONTIERO

Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino do Português, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 – econtie.ufmg@gmail.com

GHISENE SANTOS ALECRIM GONÇALVES

Pedagoga de turmas de alfabetização da rede municipal de Contagem, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 – ghisenealecrim@gmail.com

LEONARDO ARCTICO SANTANA

Membro atuante do grupo de pesquisa GPEALE (Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira) e do projeto de extensão “Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), também na referida instituição. Formado em Letras pela UNIP/Araraquara. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – leoarctico@msn.com

LUÍS CARLOS VIANA JÚNIOR

Graduado em Letras bacharelado/licenciatura pela UNESP/Araraquara. Realiza estudos na área da análise do discurso com auxílio da bolsa PIBIC, em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e também na área da variação linguística. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – binguinha_viana@hotmail.com

MAILCE BORGES MOTA

Doutora em Letras, Inglês e Literatura Correspondente, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – mailce@cce.ufsc.br

MÁRCIA SUANY DIAS CAVALCANTE

Professora de Língua Portuguesa, UEMA – Universidade Estadual do Maranhão – Departamento de Letras – São Luís – MA – Brasil. 65045-380 – marciasuany@hotmail.com

MARCO LUIZ MENDES DE OLIVEIRA

Mestrando Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Tem experiência na área de Letras com ênfase em línguas estrangeiras modernas, atuando nos seguintes temas: Fraseologia, Lexicografia, Fraseografia e Fraseodidática, UEL – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – Londrina – PR – Brasil. 86057-970 – marco_oliveira2004@ig.com.br

MARINA ROSA SEVERIAN

Graduada em Letras pela UNESP/Araraquara. Pesquisa métodos alternativos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Mestranda da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – mari.severian@gmail.com

MICHELE FERNANDA ROMÃO DATORE

Professora Coordenadora Geral na Rede Estadual de Ensino, atuando em Araçatuba-SP. Tem experiência na área de Educação e de Língua Estrangeira Moderna (L2) – Italiano, além de atuações nas áreas de Informática Educacional e Uso das Novas Tecnologias na Educação. Sua linha de pesquisa é na área de Língua Italiana – Lexicografia Pedagógica. Mestranda do Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas, USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Modernas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – mi.datore@gmail.com

MONIQUE CINTRA

Graduada em Letras (Português e Italiano) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Fez intercâmbio na Università degli Studi di Perugia. Atuou como professora bolsista do PIBID no ensino de língua italiana. Mestranda na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – moniquecintra@hotmail.com

NILDICÉIA APARECIDA ROCHA

Professora Assistente Doutora do Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – nildirocha@fclar.unesp.br

ODAIR LUIZ NADIN

Doutor e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista de Araraquara. Graduado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina. Realizou estágio de doutoramento no Institut Universitari de Linguística Aplicada da Universitat Pompeu Fabra/Barcelona e estágio de Pós-doutoramento em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade de Salamanca. Tem experiência na área de Linguística, atuando nos temas: Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e Estudos do Léxico: Lexicologia/Lxicografia e Terminologia/Terminografia. Professor Assistente Doutor – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – odairnadin@fclar.unesp.br

RENATA MARIA ODORISSIO

Graduada em Ciências Sociais pela UNICAMP. Especialista em Tradução no Centro Interdepartamental e Tradução e Terminologia da USP em São Paulo. Mestre em Linguagem Humana e Tecnologia. Doutoranda na área de linguagem de domínio, oralidade, escrita e fraseologias, estudo descritivo de unidades de significação sob a ótica da Linguística de corpus. UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 – renata.odorissio@gmail.com

ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA GILENO

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Mestre em Estudos Literários pela, Graduada em Letras e Bacharelada em Italiano pela UNESP/Araraquara. Vice-líder do grupo de pesquisa GPEALE (Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira) e líder do grupo de pesquisa GPFPL (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas). Professora Assistente Doutora. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – rosangelauab.gileno@gmail.com

THAIS HOLANDA DE ABREU

Publicou uma quantidade considerável de artigos na área em que atua. Membro do Grupo de Pesquisa *Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro*, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – thaishabreu@bol.com.br

YURI WENCESLAU FIORAVANTE

Possui graduação em Letras pela UNESP/Araraquara. Atualmente é auxiliar de ensino - MBX Idiomas LTDA EPP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua estrangeira, prática docente, inglês para fins acadêmicos específicos, análise de abordagem e inglês instrumental. MBX Idiomas. Araraquara – SP – Brasil. 14801-340 – yuriwenceslau@gmail.com

APOIO:

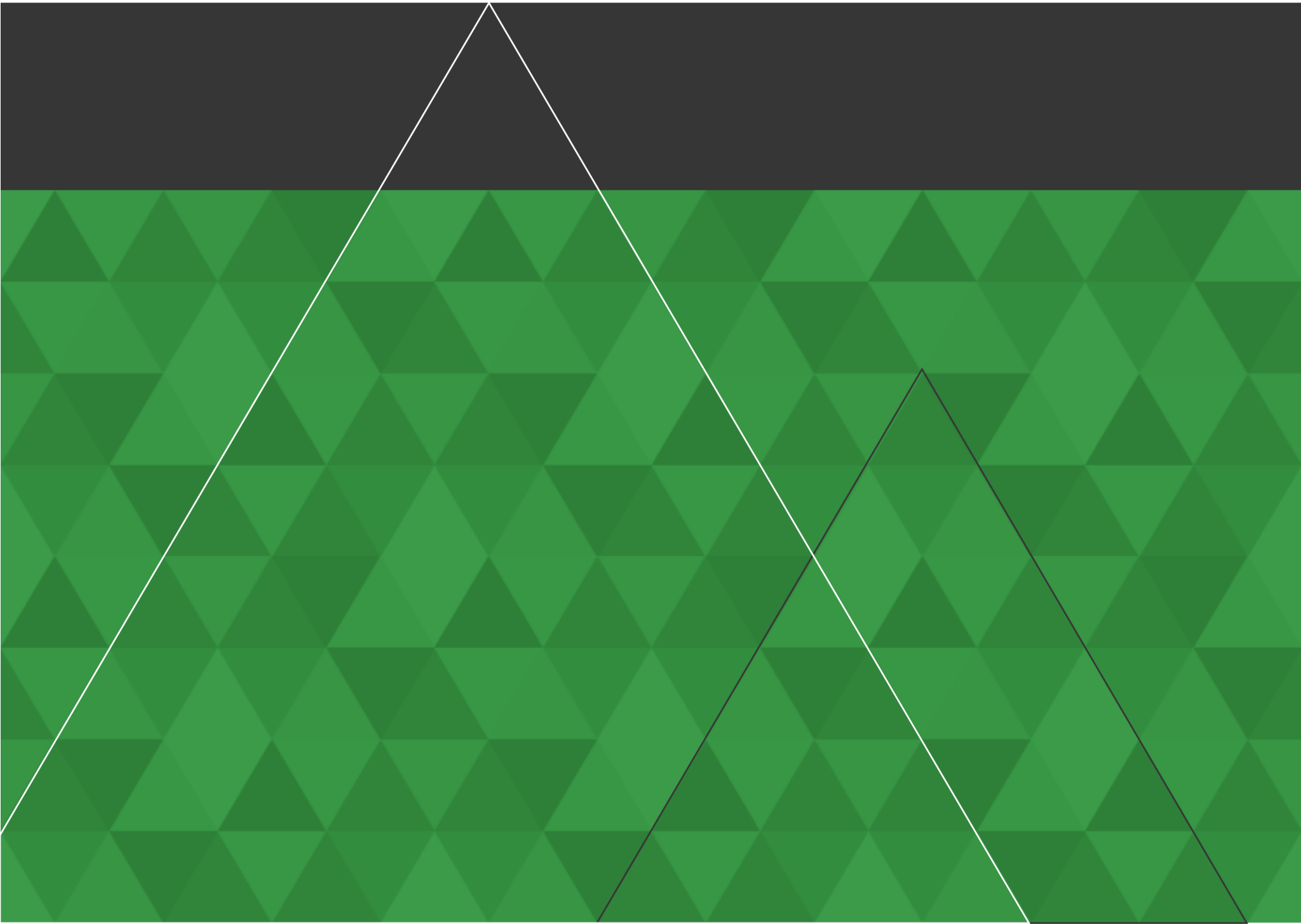
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
Departamento de Linguística



GPEL – Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino

LINBRA – Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras





letraria 