

AS PALAVRAS E SUA COMPANHIA

O léxico na aprendizagem



Investigações em
Linguística Aplicada

Vilson J. Leffa
(Organizador)

alab



EDUCAT

EDITORA DA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE PELOTAS

**Investigações
em Linguística Aplicada**
Editor Geral: Vilson J. Leffa

As Palavras e Sua Companhia

O léxico na aprendizagem das línguas

Vilson J. Leffa
(Organizador)

ALAB/EDUCAT

**UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE PELOTAS**

Chanceler

D. Jayme Henrique Chemello

Reitor

Alencar Mello Proença

Vice-Reitor

Cláudio Manoel da Cunha
Duarte

Diretora

da Escola de Educação
Clarisse Siqueira Coelho

Pró-Reitor Acadêmico

Gilberto de Lima Garcias

Pró-Reitor Administrativo

Carlos Ricardo Gass Sinnott

**Coordenadora do Curso
de Mestrado em Letras**

Carmen Lúcia Matzenauer
Hernandorena

ALAB

Presidente

Vilson J. Leffa (UCPEL)

Vice-Presidente

Lynn Mario T. Menezes de Souza
(USP)

Secretária

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Tesoureira

Vera Fernandes (UCPEL)

Conselho

Hilário Bohn (UCPEL)
Maria Antonieta Celani (PUCSP)
Lucília Helena do Carmo Garcez
(UNB)
Margarete Schlatter (UFRGS)
Maria Jose R.F. Coracini
(UNICAMP)
Telma Gimenez (UEM)
Vera Menezes (UFMG)

Produção Editorial: Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Rua Félix da Cunha, 412 — 96010-000 — Pelotas/RS

Fax (0-XX-53)225-3105

Impressão: UCPel - Tecnologia Digital DocuTech Xerox do Brasil

Edição Eletrônica: Ana Gertrudes G. Cardoso

Capa: Luis Fernando M. Giusti

**Investigações
em Linguística Aplicada**
Editor Geral: Wilson J. Leffa

As Palavras e Sua Companhia

O léxico na aprendizagem das línguas

Vilson J. Leffa
(Organizador)

ALAB/EDUCAT

© 2000 *Vilson J. Leffa/UCPel - ALAB*

Direitos desta edição reservados à

Editora EDUCAT da Universidade Católica de Pelotas

Rua Félix da Cunha, 412

Fone (O-XX-53) 284.8297 - Fax (O-XX-53) 225.3105

Pelotas - RS - Brasil

PROJETO EDITORIAL

EDUCAT

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Vilson J. Leffa

CAPA

Luis Fernando Giusti

ISBN 85-85437-56-1

L493p Leffa, Vilson J.

As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das
línguas / Vilson J. Leffa. Pelotas: EDUCAT, 2000.

255 p.

1. Lingüística aplicada - língua estrangeira. 2. Aquisição de
Segunda língua. Lingüística aplicada - língua estrangeira. I. Título

CDD 418.1

EDUCAT

Editora da Universidade Católica de
Pelotas

Rua Félix da Cunha, 412

CEP 96010-000 - Pelotas - Rio Grande do

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	9
Aspectos externos e internos da aquisição lexical <i>Vilson J. Leffa</i>	15
Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira <i>Tony Berber Sardinha</i>	45
Uso do dicionário; configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário <i>Jerônimo Coura Sobrinho</i>	73
A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda <i>Jean Binon</i> <i>Serge Verlinde</i>	95
Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? <i>Jean Binon</i> <i>Serge Verlinde</i>	119

Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizes dentro e fora da sala de aula <i>John Robert Schmitz</i>	167
A face lingüística da terminologia <i>Maria da Graça Krieger</i>	177
Vocabulário e sentido do texto: Palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização <i>Maria Zélia Borges</i>	193
Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos <i>Maria Auxiliadora Bezerra</i>	215
Estudo do léxico no texto oral e escrito <i>Lazuíta Goretti Oliveira Vieira</i>	229

Prefácio

Investigações em Lingüística Aplicada é uma coleção de livros temáticos que tem por objetivo mostrar o que se pesquisa no Brasil em termos de Lingüística Aplicada, vista aqui como área de conhecimento interdisciplinar, voltada para a investigação dos problemas que surgem quando se ensina ou se usa uma língua, dentro e fora da sala de aula. Os trabalhos aqui publicados foram inicialmente apresentados no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, realizado em Porto Alegre em setembro de 1998, e posteriormente revisados e aumentados por seus autores – acrescidos, mais tarde, de alguns outros trabalhos, a critério dos organizadores de cada um dos volumes, por sua relevância e pertinência aos temas abordados.

Os livros que compõem a coleção parecem mostrar não só as preocupações dos pesquisadores da área, mas também as tendências da Lingüística Aplicada no Brasil. Destacam-se entre essas tendências, refletindo a interdisciplinaridade da área, os seguintes temas: (1) formação e prática do professor de línguas, (2) problemas na produção e recepção de textos; (3) aspectos fonológicos na aprendizagem incidental e intencional de línguas; (4) análise do discurso, dentro e fora da sala de aula; (5) o léxico na aprendizagem de línguas e (6) a relação entre texto e contextos. Se fosse propor uma síntese dessas tendências, diria que o perpassa os trabalhos, independente do recorte feito, é a idéia de que nada existe por si mesmo. Cada componente repercute no outro, através de um constante processo de interação. Essa seria, a meu ver, a megatendência da área.

Investigações em Lingüística Aplicada é o resultado de uma ação recíproca entre a ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) e a Educat (Editora da Universidade Católica de Pelotas). A ALAB não teria condições de, sozinha, arcar com os encargos financeiros, técnicos e administrativos, de um empreendimento de tal porte. Também aqui, prevaleceu a idéia de interação, no sentido físico de uma união de forças entre duas entidades suficientemente próximas.

Investigações em Lingüística Aplicada tem uma trajetória que envolveu muitas pessoas e várias entidades. Não é possível, neste pequeno espaço, agradecer a todos que contribuíram para o sucesso

deste empreendimento, desde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde o projeto começou, até a Universidade Católica de Pelotas, onde ele agora se conclui.

Há duas pessoas, no entanto, que gostaria de destacar para um agradecimento especial. Uma é a Profa. Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela dedicação ao trabalho e competência na seleção dos textos que foram inicialmente apresentados durante a realização do congresso. A outra pessoa é a Profa. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena, da Universidade Católica de Pelotas, pelo entusiasmo com que acolheu a proposta dos livros temáticos e incentivo que deu ao projeto de publicação.

Pelotas, agosto de 2000

Vilson J. Leffa
Editor Geral

Apresentação

Os dez trabalhos reunidos neste volume envolvem a questão do léxico em quatro grandes perspectivas: (1) a lexicalização da aprendizagem de línguas; (2) o papel do dicionário no desenvolvimento lexical em sala de aula; (3) o léxico nas línguas de especialidade, envolvendo a questão da terminologia; e (4) as diferenças entre o léxico da fala e o léxico da escrita, incluindo, aí, as dificuldades sentidas pelos alunos quando passam do código oral para o escrito.

Reunindo essas perspectivas, há dois conceitos básicos que perpassam os trabalhos: (1) o conceito de *colocação*, partindo da idéia de Firth de que uma palavra é conhecida pela companhia com que anda; e (2) a preocupação em definir *unidade lexical*, mostrando as diferenças que se estabelecem com o conceito de palavra.

A LEXICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Se, durante muitos anos, a ênfase na aprendizagem de línguas esteve na sintaxe, nos últimos anos esta ênfase parece ter passado para o léxico. É o que sugerem os dois capítulos iniciais do livro.

O meu trabalho, “Aspectos externos e internos da aquisição lexical”, procura mostrar como os estudos de aquisição do vocabulário partiram de uma ênfase externa, com base na modificação do input impresso que é dado ao aluno, evoluindo, daí, para uma ênfase interna, com base nos aspectos psicolinguísticos da aprendizagem, envolvendo o processamento, e chegando finalmente à fusão dos aspectos externos e internos, com o advento da informática. Não são mais os professores ou autores de livros didáticos que controlam o material ao qual o aluno é exposto, mas é o próprio aluno que assume o controle sobre o material ao qual deseja se expor para desenvolver sua aprendizagem.

Tony Berber Sardinha em “Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira” faz uma revisão do que chama de “revolução silenciosa” no ensino de línguas, com ênfase na *abordagem lexical* (lexical approach) e na *Aprendizagem movida a dados* (data driven learning). Deixa claro os conceitos

necessários para entender as novas abordagens, incluindo termos fundamentais como concordância (concordancing), coligação, padronização, fraseologia, princípio idiomático, entre outros. Desfaz a separação entre sintaxe e léxico, lexicalizando a gramática, a partir das idéias de Lewis (1993).

O PAPEL DOS DICIONÁRIOS NA APRENDIZAGEM

Os quatro capítulos seguintes analisam o papel do dicionário na aprendizagem de línguas. Procuram descrever o que caracteriza um bom dicionário de aprendizagem, em oposição ao dicionário bilíngüe tradicional, e propõem estratégias que os alunos devem usar para obter o melhor aproveitamento possível.

Jerônimo Coura Sobrinho em “Uso do dicionário; configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário” faz um levantamento de vários estudos sobre o papel no dicionário na aquisição do vocabulário. O uso sistemático do dicionário auxilia ou não na aprendizagem de uma língua estrangeira? Que tipo de dicionário é mais eficaz: o monolíngüe ou o bilíngüe? O uso do dicionário desenvolve a autonomia do aprendiz? Quais são as habilidades necessárias para usar eficazmente um dicionário? Como orientar os alunos no uso de dicionários? Essas são algumas das perguntas que o autor tenta responder em seu trabalho.

Jean Binon e Serge Verlinde apresentam dois trabalhos neste volume. No primeiro – “A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda” – apresentam o seu *Dicionário de Aprendizagem do Francês para Negócios (Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires)*. Os autores fazem uma diferença entre “dicionários para aprendizes”, geralmente monolíngües e com ênfase na recepção da língua versus os “dicionários de aprendizagem”, que não são apenas para aprendizes, mas para a aprendizagem da língua, com ênfase na recepção e na produção, podendo ser também multilíngües. Segundo os autores: “Temos necessidade não só de uma gramática comunicativa, mas igualmente de uma *lexicografia comunicativa*, isto é, de uma lexicografia que facilite e favoreça a comunicação, dando aos aprendizes todas as informações necessárias para comunicar de forma produtiva, para construir seu discurso”.

Jean Binon e Serge Verlinde em “Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?” apresentam, na área da lexicografia pedagógica, a teoria e a prática do desenvolvimento do vocabulário com o uso de um dicionário de aprendizagem. Na parte teórica mostram os princípios de otimização que podem nortear a classificação e avaliação de exercícios lexicológicos. Na parte prática, fornecem uma tipologia de exercícios que podem ser elaborados com a utilização de um dicionário de aprendizagem, incluindo sugestões de como os alunos podem construir seu próprio dicionário de aprendizagem.

John Robert Schmitz, em “Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizes dentro e fora da sala de aula”, tece alguns comentários sobre a utilidade de códigos nos dicionários de aprendizagem e o uso de dicionários monolíngües e bilíngües por alunos e professores. Argumenta que muitos dicionários, às vezes por uma questão de marketing, não só oferecem mais do que o aluno precisa, mas até apresentam informações incorretas, o que acaba confundindo o aluno em vez de auxiliá-lo. O desafio para os dicionários é tentar oferecer ao aluno a ajuda na medida certa, levando em consideração não tanto os dados de origem da língua, mas as circunstâncias em que a língua está sendo aprendida.

O LÉXICO NAS LÍNGUAS DE ESPECIALIDADE

A teoria e a prática do léxico nas línguas de especialidade são abordadas em dois capítulos. O primeiro, de cunho teórico, argumenta que a linguagem técnica, apesar de sua especificidade, é parte integrante da língua; o segundo, de cunho prático, faz um estudo do vocabulário que caracteriza as publicações da área da moda.

Maria da Graça Krieger, em a “A face lingüística da terminologia”, revisa alguns conceitos importantes da área da terminologia, como a própria diferença entre conceito e significado, terminologia e nomenclatura, entre outros. Argumenta que a terminologia não se caracteriza como uma língua à parte, restrita a um léxico especializado, mas integra o processo comunicacional, “com todas as implicações e efeitos próprios do funcionamento da linguagem”, envolvendo, aí, as categorias da textualidade e da

discursividade. Vê também, sob a perspectiva da sociolinguística, o funcionamento dos itens lexicais terminológicos como variantes da língua. “Se a linguística pretende dar conta dos fatos da linguagem, não pode desconsiderar os termos técnico-científicos”.

Maria Zélia Borges em “Vocabulário e sentido do texto: Palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização” analisa o vocabulário da Moda no português do Brasil, através das principais publicações da área. Classifica como palavras-tema as de maior frequência no corpus. Considera palavras-chave aquelas que caracterizavam um ou vários subconjuntos do corpus, permitindo inferir que atividades da Moda cada revista analisada privilegia. Vê como palavras de caracterização as de mais baixa frequência e de maior precisão de sentido. Assim classifica palavras com apenas uma ocorrência no corpus. Algumas não satisfazem ao segundo traço da definição – o da especificidade de sentido. Umhas têm sentido vago; outras, conotativo. Por isso caracterizam a Moda, de vocabulário metafórico, o que convém para um sistema estruturado pelo efêmero e pela fantasia estética.

O LÉXICO NA FALA E NA ESCRITA

Os dois últimos capítulos do livro envolvem a questão das diferenças entre língua oral e língua escrita.

Maria Auxiliadora Bezerra em “Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos” argumenta que a produção textual requer, entre outros itens, uma seleção lexical adequada ao assunto abordado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, no entanto para o aprendiz ela pode se apresentar como desafiadora, sobretudo devido ao tratamento que, em geral, é dado ao texto nas aulas de português do ensino fundamental. A desconsideração da natureza psicossociolinguística do texto interfere na aprendizagem do aluno, que termina por escrever textos quase sempre com base nos moldes do oral coloquial (que conhece bem). As dificuldades no uso diversificado de unidades lexicais parecem demonstrar uma não-construção de esquemas cognitivos relacionados a tipos e gêneros textuais e registros

lingüísticos, além do não-uso de estratégias de aprendizagem, favorecendo a passagem de vocabulário receptivo para o produtivo.

Lazuíta Goretti Oliveira Vieira em “Estudo do léxico no texto oral e escrito” analisa a densidade lexical como um dos aspectos que diferencia a modalidade oral da escrita, baseando-se, principalmente em Halliday. Partindo da hipótese de que o texto escrito apresenta, entre outros aspectos, uma densidade maior de palavras do sistema aberto da língua (substantivos, adjetivos, verbos, etc.), em oposição às palavras do sistema fechado (artigos, pronomes, preposições etc), a autora, após análise de um texto oral e de um texto escrito, confirma a hipótese formulada. A conclusão da autora é que a língua escrita representa os fenômenos como produtos e a língua oral os representa como processo.

Os dez trabalhos apresentados aqui mostram a importância do léxico, não só na descrição de uma língua, que se caracteriza basicamente pelo léxico que a compõe, mas também na sua aprendizagem, onde, conhecer uma língua, significa fundamentalmente conhecer seu léxico. Parte-se naturalmente de uma concepção rica de vocabulário, onde conhecer uma palavra é conhecer também suas preferências e restrições em relação às outras palavras, dentro da idéia de colocação.

Pelotas, agosto de 2000

Vilson J. Leffa
Organizador

Investigações em Lingüística Aplicada é uma coleção de livros temáticos que tem por objetivo mostrar o que se pesquisa no Brasil em termos de Lingüística Aplicada, vista como área de conhecimento interdisciplinar, voltada para a investigação dos problemas que surgem quando se ensina ou se usa uma língua, dentro e fora da sala de aula.

Cada livro, a cargo de um especialista da área, reúne trabalhos selecionados de outros pesquisadores, usando-se os critérios de relevância e pertinência ao tema abordado.

Em seu conjunto, *Investigações em Lingüística Aplicada* mostra não apenas a interdisciplinaridade da área, mas também as megatendências da Lingüística Aplicada no Brasil.

As Palavras e Sua Companhia reúne dez trabalhos de dez pesquisadores de universidades do Brasil e da Bélgica, cada um trabalhando dentro de sua especialidade.

Jean Binon
Bélgica

Jerônimo Coura Sobrinho
CEFET-MG

John Robert Schmitz
UNICAMP

Lazuíta Goretti Oliveira Vieira
ESEBA

Maria Auxiliadora Bezerra
UFPB

Maria da Graça Krieger
UFRGS

Maria Zélia Borges,
Mackenzie

Serge Verlinde
Bélgica

Tony Berber Sardinha
PUC-SP

Vilson J. Leffa
UCPEL

As Palavras e Sua Companhia reúne, em seus dez capítulos, as grandes questões do léxico e de seu desenvolvimento, com destaque para os seguintes pontos:

A lexicalização da aprendizagem de línguas; onde se mostra como a ênfase no ensino de línguas evoluiu da sintaxe para o léxico.

A lexicografia pedagógica; o que são os dicionários de aprendizagem e como eles podem ajudar o aluno.

O léxico nas línguas de especialidade; o que as terminologias de áreas específicas do conhecimento têm em comum ou de diferente com língua em geral.

As diferenças entre o léxico da fala e da escrita; onde se analisam as dificuldades sentidas pelos alunos quando passam do código oral para o escrito.

O conceito de colocação; partindo da idéia de Firth de que uma palavra é conhecida pela companhia com que anda.

Cada capítulo está a cargo de um especialista da área, incluindo pesquisadores de diversas universidades do Brasil e da Bélgica.

Aspectos externos e internos da aquisição lexical

Vilson J. Leffa
UCPEL

INTRODUÇÃO

Os recursos atuais da informática, incluindo a indexação total de textos e a conseqüente facilidade na busca de palavras em contexto de uso, tornaram o vocabulário um dos aspectos mais importantes na aprendizagem da língua, tanto em L1 como L2. Este enfoque contextual – que considera as relações da palavra dentro do texto, incluindo suas restrições e preferências colocacionais – nada têm em comum com as abordagens descontextualizadas de outrora e suas listas de palavras, com tradução, sinônimos, antônimos, coletivos, etc. O aluno tem até a opção de dispensar o dicionário tradicional, onde a maioria das palavras registradas não são usadas, e ir diretamente ao acervo original de textos onde elas são encontradas em seu habitat natural, vivendo em equilíbrio ecológico com as outras palavras. Os recursos atuais da informática, pela facilidade com que recolhem e analisam as palavras, revertem a hierarquia dos componentes lingüísticos na aprendizagem, subordinando sintaxe, fonologia, morfologia e pragmática ao léxico.

Este trabalho vai tentar resumir o que tem sido pesquisado e proposto sobre a aprendizagem do vocabulário, tanto na língua materna como na língua estrangeira, mostrando como os estudos evoluíram dialeticamente de uma ênfase externa para uma ênfase interna, chegando finalmente a uma síntese com a introdução da informática. Entende-se aqui por ênfase externa, do ponto de vista histórico, a idéia de que o sucesso na aprendizagem dependia da modificação do input oferecido ao aluno: controle do vocabulário nos textos didáticos,

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

gradação de exercícios por nível de dificuldade, etc. Dentro dos aspectos internos, há também uma oposição que se criou entre aquisição e aprendizagem. Exemplo típico de aquisição é o que acontece na língua materna, onde o desenvolvimento do léxico é mais espontâneo, relacionado à formação da própria identidade da pessoa e menos dependente da ação da escola, enquanto que na língua estrangeira o desenvolvimento é mais refletido, precisando normalmente de indução para se realizar. Se na língua materna predomina o léxico das operações concretas da infância, ligado ao afeto e à família, na língua estrangeira predomina o léxico das operações abstratas da adolescência e da idade adulta, ligado à escola e às disciplinas de estudo. A oposição entre aquisição automática do léxico e aprendizagem intencional também parece ter resultado numa síntese

O trabalho inicia ressaltando algumas idéias básicas que têm marcado o estudo do léxico, ora visto como um componente essencial da linguagem, centro de atenção de estudiosos e curiosos da língua, ora visto como um componente acessório, idiossincrático e impossível de ser abordado cientificamente. Ressalta também a oposição entre o conceito de *palavra* e de *unidade lexical* e procura-se mostrar, dentro desse jogo de oposições, a tensão que existe entre a palavra e o texto. Mostra que a palavra não é uma embalagem vazia de significado, totalmente subordinada às restrições do texto, mas um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso.

Na questão do ensino do vocabulário, tenta-se mostrar como esse ensino pode estar centrado no input que é oferecido ao aluno, com ênfase na preparação do texto, ou no próprio aluno, com ênfase no desenvolvimento das estratégias que ele deve usar para se apropriar do vocabulário de uma língua. Do lado do texto, mostra-se principalmente a importância de se conhecer a distribuição das palavras no texto, de sua frequência relativa, de suas preferências e restrições colocacionais. Do lado do aluno, procura-se resumir o que se sabe sobre *aquisição incidental* e *aprendizagem intencional*, com sugestão de estratégias para o desenvolvimento do vocabulário, partindo da teoria para a prática e considerando a língua tanto em sentido geral, sem restrição de input, como a língua de especialidade, onde o input fica restrito a uma determinada área de conhecimento.

A LUTA MAIS VÃ

Um elemento decisivo na identificação de uma língua é seu léxico. Normalmente basta uma pequena seqüência de palavras (ex.: *los niños, les enfants, the boys*), mesmo fora da ordem canônica (ex.: *boys the*) para que a língua já possa ser determinada com facilidade. Em qualquer tarefa onde for necessária a identificação da língua (ex.: num processador de texto para determinar o dicionário ortográfico a ser acionado), a maneira mais rápida, precisa e econômica de descobrir que língua está sendo usada será pela identificação das palavras. A morfologia ajudaria muito pouco, a sintaxe menos ainda, e a pragmática provavelmente nada teria a oferecer. O efeito de sentido para uma frase como “a polícia está chegando”, pronunciada por um assaltante dentro de um banco para os seus colegas, seria certamente o mesmo, independente da língua usada – não servindo, portanto, para diferenciar uma língua da outra.

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

O senso comum, a tradição e mesmo a literatura têm dado uma importância muito grande à palavra. O senso comum, intuitivamente, tende a definir uma língua mais como um conjunto de palavras do que como um conjunto de frases ou de regras sintáticas. A tradição, tanto no ensino de línguas estrangeiras como da língua materna, tem destacado a importância do vocabulário através de inúmeras atividades pedagógicas, desde as listas de palavras descontextualizadas a serem decoradas pelos aprendizes até atividades mais significativas como jogos do tipo forca, bingo, caça-palavra, memória, palavras cruzadas, etc. Na literatura são também inúmeros os exemplos de poetas e escritores em que se manifesta a preocupação com o vocabulário, do esforço que fazem para chegar à palavra que melhor expresse aquilo que pretendem dizer.

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

Todos – não só poetas, jornalistas e professores – lutam com as palavras e têm que aprender a expressão do conceito que buscam: o mecânico de automóvel quando pede uma peça para reposição, o vendedor ambulante quando tenta convencer o freguês das qualidades do produto que vende, o médico quando tenta explicar ao paciente a natureza da doença revelada no exame de urina. O poeta quando fala de sua luta com as palavras não fala apenas por ele; fala por todos os usuários da língua:

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
(Drummond)

A ilusão dos demais usuários, no entanto, é de que a luta não seja vã. Nas palavras do autor do dicionário *Aurélio*:

Uns e outros [poetas e dicionaristas] se empenham na luta – e sempre com a esperança de que não seja vã. Em nossos casos particulares – o do poeta e o deste aprendiz de lexicografia – há uma diferença (deixem passar a confissão): a luta de Drummond principia “mal rompe a manhã”, a do aprendiz, ordinariamente, vai até de manhã (Ferreira, 1986, p. vii).

No entanto, apesar da importância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra, no uso e na aprendizagem de uma língua, o ensino do vocabulário tem sido de um modo geral estigmatizado, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Este trabalho, partindo da suposição de que o estigma existe por que não se conhece o que foi feito e o que se pode fazer sobre o ensino do léxico, pretende resumir estudos realizados e oferecer alternativas de ensino, com ênfase tanto no material a ser oferecido ao aluno como nas estratégias a serem exploradas. Constata-se com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo. Por outro lado, na aprendizagem da língua materna ele é muitas vezes o único aspecto onde, depois de um certo estágio, o aluno ainda pode progredir. Quando se domina a fonologia, a

sintaxe e a morfologia de uma língua – o que normalmente se consegue antes de se chegar à adolescência – o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras.

O QUE É UMA PALAVRA – A TENSÃO COM O TEXTO

Poucas são as definições disponíveis de palavra na literatura da lingüística aplicada e mesmo da lingüística, como se o próprio termo *palavra* fosse uma espécie de postulado filosófico, fato reconhecido automaticamente, sem necessidade de ser definido ou demonstrado. Os especialistas parecem que não querem se comprometer com uma definição e, quando se sentem coagidos a fornecer uma, geralmente apelam para a vaguidão. Assim, para Ducrot (1995), palavra é um feixe de topoi – que Moura, na entrevista que fez ao autor, traduziu como “um conjunto vago de crenças e inferências” (Moura, 1998, p. 169). A relação clara e unívoca do signo lingüístico, estabelecida por Saussure entre significante e significado, deixa de existir e a palavra é vista mais como um leque de encadeamentos possíveis dentro do discurso. De acordo com Firth, a palavra só existe na companhia de outras palavras. Sozinha, ela não tem condições de subsistir; será, quando muito, apenas um feixe de possibilidades, tanto mais vaga e volátil quanto maior for esse feixe. (Para uma discussão dos problemas da referencialidade, veja-se, entre outros, Putman (1975, 1990), Moura (1997))

Na verdade, foge-se do termo *palavra* quando se quer discutir a palavra – devido a sua falta de rigor científico. Ainda que na área da informática a palavra possa ser rigorosamente definida como uma seqüência de letras delimitada em ambas as extremidades por um espaço, essa definição não serve quando, além do significante, queremos incluir também o significado. Daí a inevitável criação de outras expressões como *vocábulo*, *termo*, *monema*, *sintagma*, *lema*, *lexema*, *semantema*, *lexia*, *sinapsia* ou paráfrases mais longas como *sintagma lexicalizado* ou *unidade mínima de significação* – sem falar em termos mais raros como *lexes* ou *lexóides*.

Há também tentativas de distinção entre esses termos. Vejam-se, por exemplo, as diferenças que Dubois et al. (1993) fazem entre

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

palavra, *termo* e *vocábulo*. Assim, opondo *palavra* a *termo*, argumentam que *palavra* é essencialmente polissêmica, enquanto que *termo* possui uma significação única (Ver Krieger, neste volume). Na língua portuguesa, *pedra*, teria como *palavra*, de acordo com o *Aurélio*, 24 acepções (Ex.: bloco de *pedra*, a *pedra* do anel, uma *pedra* de sal, choveu *pedra*, cantaram a *pedra* 20, coração de *pedra*, etc.); já como *termo* médico *pedra*, terá apenas uma dessas acepções (Ex.: *pedra* no sentido de “concreção que se forma em reservatórios musculomembranosos e nos canais excretorios de glândulas” – Ferreira, 1986, p. 1292). Por outro lado, opondo *palavra* a *vocábulo*, propõem que *palavra* não tem restrição de ocorrência; sempre que aparecer no texto será uma nova *palavra*. *Vocábulo* já tem restrição de ocorrência; será o mesmo, ainda que repetido. Assim, a frase “Não ficou *pedra* sobre *pedra*” tem cinco *palavras*, mas apenas quatro *vocábulos*, já que a *palavra* *pedra* é o mesmo *vocábulo* que está sendo repetido (Para uma discussão mais detalhada deste e de outros termos, ver Alves, 1999).

Não é fácil, porém, determinar o *vocábulo*, devido a sua polissemia: as 24 acepções que o dicionário *Aurélio* dá para a *palavra* *pedra*, agrupadas em um único verbete, seriam todas *vocábulos* diferentes, ou algumas dessas acepções poderiam ser agrupadas em um *vocábulo*? Por outro lado, a *palavra* *mangueira*, separada em três verbetes (nos sentidos de *tubo*, *árvore* e *curral*) poderia ser mais facilmente dividida em três *vocábulos*, na medida em que se tem aí não um caso de polissemia mas de homonímia (Leffa, 1997). Pode ser um pouco difícil, mas não será impossível, contar os *vocábulos* em uma frase como: “A muda silenciosamente usou a mangueira de plástico para regar a muda de mangueira que crescia perigosamente junto à da mangueira das vacas”.

Outros autores fazem também a diferença entre *léxico* e *vocabulário*. Entende-se por *léxico* “a totalidade das *palavras* duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade lingüística.” (Vilela, 1994, p. 10). O *vocabulário* é, por sua vez, uma parte do *léxico*, que representa uma determinada área de conhecimento. (Barbosa, 1995, p. 21)

Definir uma *palavra* como uma unidade mínima de sentido não é uma tarefa fácil, devido às inúmeras nuances de significado que uma *palavra* possui. Usando apenas o que está no dicionário para a *palavra* *pedra*, por exemplo, que não é das *palavras* mais polissêmicas, tem-se,

como vimos, 24 acepções. Se fossem usados os conceitos que as pessoas têm de *pedra* em sua mente, provavelmente se encontrariam não dezenas mas centenas de acepções. Finalmente, indo além do dicionário e do que está armazenado na mente das pessoas, e usando as significações que uma palavra pode adquirir dentro de um texto – *plano do discurso* na terminologia de Quemada (1981) – chega-se provavelmente a milhares de acepções, como se pode ver nos exemplos abaixo para a palavra *pedra*:

- A imprevisibilidade é a pedra nos sapatos dos lingüistas (problema).
- O mestre Gereba está numa pedra, acochado por tubarões (apoio).
- Jogou-lhe uma pedra na cabeça (projétil).
- O carro parou porque havia uma pedra no meio do caminho (obstáculo).
- Deixou o nome escrito na pedra (suporte textual).
- Como tirar leite de pedra? (coisa estéril)
- A pedra curou-lhe a loucura (remédio).

Não há provavelmente nenhum autor que acredite na identificação de significado que uma palavra tem no dicionário com o significado que ela adquire quando está na companhia de outras palavras no texto. Há sempre uma diferença muito grande entre uma situação e outra, acarretando um desprestígio da palavra como entidade independente, quando é vista e analisada à parte das outras. A palavra não pode andar sozinha; como já dizia Vygotsky (1934, 1998), ela só adquire significado no contexto em que é usada. “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (Barbosa, 2000, p. 1).

A ênfase no contexto pode também dar a idéia errada de que a palavra é uma embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou. Quando se diz, por exemplo, que “Maria tem um coração de pedra”, a palavra *pedra* não fica totalmente submetida às coordenadas do texto; ela traz um conteúdo que é só dela e que de modo algum está previamente colocado no texto, que é sua dureza e

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

insensibilidade. O texto muda com a presença da palavra *pedra*, e seria outro se em vez de *pedra*, usássemos, por exemplo, *mel*. Qualquer falante da língua portuguesa entenderia que “Maria tem um coração de *pedra*” tem um significado oposto ao de “Maria tem um coração de *mel*”. No entanto, a única coisa que aconteceu entre um segmento e outro foi a troca de uma única palavra. Ou seja, a palavra não só assume o significado imposto pelo texto, mas também determina seu significado.

É óbvio que também se pode argumentar de modo inverso. Em duas frases como “Cantaram a *pedra* 20” e “Escalaram a *pedra* grande”, pode-se demonstrar que a mesma palavra *pedra* significa *número* num exemplo e *rocha* no outro – logo, pode-se argumentar que é o contexto da frase que determina o significado da palavra. Na verdade, o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Não se trata portanto de pobreza mas de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua.

Um outro problema ao se definir uma palavra como unidade de sentido é que não há uma simetria entre extensão e sentido. Às vezes atinge-se uma unidade de sentido sem chegar ao fim da palavra, como é o caso, por exemplo, das palavras “viveram” e “felizes” em “viveram felizes para sempre”; tanto “viver”, sem a desinência verbal “am”, como “feliz”, sem o sufixo flexional “es”, já formam por si mesmos uma unidade de sentido.

Outras vezes acontece o contrário: chega-se ao final da palavra sem chegar ao final da unidade de sentido. A expressão “análise de discurso”, por exemplo, é composta de três palavras, mas, para os especialistas da área forma um sintagma lexicalizado de um sentido único, graficamente bem delimitado, ao qual só se chega depois do final da palavra “discurso”, passando pelas duas anteriores. As palavras que compõem a unidade estão de tal modo costuradas uma na outra que não há nem mesmo a possibilidade de inserção de qualquer outra palavra

entre elas, sem romper a unidade de sentido. Não se pode, por exemplo, falar em “análise de pouco discurso” como se fala em “homem de sorte” e “homem de pouca sorte”. As três palavras da expressão “análise de discurso”, formam, portanto, um bloco relativamente monolítico e individual, que poderia ser definido como uma *unidade lexical*, a exemplo de outras expressões como “pedra de toque”, “pedra fundamental” ou mesmo “dormir como uma pedra” (Para uma discussão mais detalhada desta questão e dos testes de substituição e de inserção que podem ser aplicados para distinguir *lexias complexas* de *seqüências discursivas variáveis*, ver Biderman, 1999; também Binon e Verlinde, nos dois trabalhos que apresentam neste volume).

Um outro problema de falta de simetria está nas contrações e fusões de duas ou mais palavras dentro de um mesmo espaço grafêmico. O caso mais comum é o das preposições com os artigos, como em *dos* (*de + os*), *nos* (*em + os*), etc., onde se tem um único grafema para duas palavras. Outras vezes, em situações aparentemente idênticas, pode-se ter uma ou mais palavras. É o caso, por exemplo, de “embaixo” (uma palavra) e “em cima” (duas palavras).

O ENSINO DO VOCABULÁRIO – ASPECTOS EXTERNOS

O ensino do vocabulário, tanto na aprendizagem da língua estrangeira, como da língua materna, oscila entre o interno e o externo. De um lado, temos o ensino com ênfase no material que deve ser preparado e oferecido ao aluno. São os aspectos externos, valorizando o input. Nessa área, destacam-se os estudos sobre frequência, dicionários de aprendizagem, lingüística de corpus e uma tipologia específica de exercícios. Do outro lado, temos o ensino com ênfase no que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário. São os aspectos internos, valorizando as estratégias. Destacam-se aí a questão da profundidade de processamento, a necessidade de respeitar os estilos de aprendizagem, etc.

Em relação aos aspectos externos, um dos mais estudados tem sido a frequência de ocorrência de determinadas palavras nos textos orais e escritos, desde as pesquisas de Thorndike, no início da década de 20, até os estudos mais recentes em lingüística de corpus.

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

A motivação principal para o estudo da frequência de ocorrências é a constatação de que a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua. É óbvio que as palavras existentes em uma língua têm graus diferentes de popularidade. Algumas são usadas em qualquer texto com extrema frequência. Outras são rarissimamente usadas, desconhecidas pela maioria das pessoas, e parecem que existem apenas para ocupar espaço nos dicionários – já que nos textos nunca aparecem. Uma diferença, portanto, entre as palavras no texto e as palavras no dicionário é que no texto a maioria das palavras é conhecida.

Essa constatação de que algumas palavras são extremamente mais frequentes do que outras levou vários especialistas a conduzirem inúmeros levantamentos de frequência. Estudos clássicos nesta área incluem Thorndike (1921), Thorndike and Lorge (1944), West (1953), van Ek (1975) e Hindmarsch (1980).

Thorndike (1921) foi o pioneiro em estudos de frequência, produzindo inicialmente uma lista das 5.000 palavras mais comuns da língua inglesa. Duas décadas mais tarde, juntamente com Lorge (Thorndike and Lorge, 1944), apresentou uma lista das 30.000 palavras, o *Teacher's Word Book of 30,000 Words*, baseado num corpus de 18 milhões de palavras de texto escrito. O objetivo nos dois trabalhos era oferecer aos autores de livros didáticos dos Estados Unidos subsídios para a produção de livros em língua materna. A preocupação era apresentar livros adequados para cada ano de escolarização, e a escolha de um vocabulário diferenciado, rigorosamente classificado por nível de dificuldade, era considerado um dos critérios mais importantes.

O *General Service List* (West, 1953), publicado na década de 50, baseia-se em trabalho realizado na década de 30, quando o autor trabalhava na Índia. Preocupado com o ensino de inglês como Língua Estrangeira ou Segunda (LES), e principalmente com o ensino da leitura em LES, West compilou uma lista de 2.000 palavras, que foi usada durante muito tempo para a produção de material para o ensino de inglês. Embora a frequência fosse um critério básico para a inclusão de uma palavra na lista, aspectos semânticos também foram considerados.

A Figura 01 mostra um verbete da lista. O número 638 indica que a palavra *game* ocorre 638 vezes no corpus de 5 milhões de palavras usado para compilar a lista. Cada palavra, como se vê, é

dividida em acepções. O percentual, após cada acepção, indica a ocorrência da palavra com aquele significado. Um ponto de interrogação (?) indica uma sugestão de significado por parte do autor. Note-se também o uso de exemplos de uso para cada acepção.

GAME	638	(1)	(<i>amusement, children's play</i>)	
			Fun and Games	
			It's not serious; it's just a game	9 %
		(2)	(<i>with the idea of competition, e.g. cards, football, etc.</i>)	
			A game of football	38%
			Indoor games; outdoor games	
		(3)	(<i>a particular contest</i>)	
			We won, six games to three	
			I played a poor game	
			Play a losing game (10.5%)	23%
		(4)	(<i>games = athletic contest</i>)	
			Olympic games	8%
		?	[= <i>animals</i> , 11%; <i>game-</i> /, <i>game-birds</i> , etc., 5%]	
			[= <i>fun</i> , <i>Make game of</i> , 0.5%]	

Figura 01 – Exemplo de um verbete do *General service list* (West, 1953, p. vii)

O *Threshold level* (van EK, 1976), um dos documentos mais importantes para a abordagem comunicativa, faz também um inventário do vocabulário básico da língua inglesa, dentro do nível mínimo das funções linguísticas que o aluno deve dominar para interagir em inglês. Embora o critério de frequência ainda seja seguido, outros critérios são também levados em conta, incluindo a capacidade da palavra em auxiliar na execução de determinadas funções. O corpus não é mais apenas o da língua escrita mas também da língua oral e aspectos produtivos e receptivos do léxico são também incorporados no inventário de aproximadamente 1.500 palavras.

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

O *Cambridge English Lexicon*, compilado por Hindmarch (1980), apresenta 4.470 palavras classificadas por níveis de 1 a 5, sendo 1 o nível mais básico (ex.: a palavra *paper*) e 5 o nível mais elevado (ex.: a palavra *particle*). Hindmarch tenta resumir na sua lista tudo o que já tinha sido feito até então, incluindo sua própria experiência como professor e elaborador de testes de proficiência em inglês. O objetivo principal foi oferecer um inventário de palavras que oferecessem uma base para a compreensão de texto, com ênfase maior, portanto, na recepção do que na produção.

Atualmente, com o advento da informática e o barateamento da tecnologia de armazenamento, a importância desses inventários lexicais pré-fabricados tem diminuído bastante. Editores de dicionários e mesmo pesquisadores individuais têm dispensado o uso dessas listas e desenvolvido seus próprios corpora, geralmente na ordem de dezenas de milhões de palavras. O Projeto COBUILD, que inicialmente envolveu a Editora Collins e a Universidade de Birmingham, para citar apenas um exemplo, tem uma base de dados superior a 100 milhões de palavras (para mais detalhes sobre o uso de corpora na aprendizagem de línguas, ver Sardinha, neste volume).

Críticas aos inventários lexicais naturalmente não faltam. Em primeiro lugar, argumenta-se que o número de itens nesses inventários são enganosos e não são tão fáceis de serem adquiridos por parte do aprendiz como sugerem seus autores. As palavras mais frequentes são também as mais polissêmicas e colocacionalmente as mais complexas (Nagy, 1998). As 2.000 palavras da *General Service List*, por exemplo, correspondem a mais de 12.000 acepções. Existe também um problema cultural. Por necessidade, essas listas têm que ser compiladas a partir de textos autênticos de falantes nativos, e muitas palavras que são comuns para esses falantes envolvem conceitos que não são conhecidos por falantes de outros países (Gairns and Redman, 1993, p. 59). Ou seja, a lista inicial de 2.000 palavras cresce para 12.000 acepções e muitas dessas acepções não fazem parte do conhecimento prévio do aluno.

Um exemplo de frequência na língua portuguesa

O exemplo a seguir mostra um pequeno estudo feito com textos escritos em português, usando uma área restrita de conhecimento e um corpus de um pouco mais de um milhão de palavras. O estudo é resumido aqui para mostrar, diretamente, a importância do estudo de frequência lexical no ensino de línguas e, indiretamente, a importância da terminologia na delimitação das áreas de conhecimento. Parece que o léxico é um fator essencial não só para a identificação de uma língua mas também para a determinação das diferentes ciências.

A língua portuguesa, segundo o *Michaelis* (1998), possui em torno de 200.000 palavras. Isso significa que se essas 200.000 palavras fossem igualmente distribuídas pelos textos da língua, um estrangeiro que soubesse apenas 100 palavras da língua portuguesa e fosse ler um texto de exatamente 100 palavras, não chegaria a entender uma única palavra desse texto. Estatisticamente entenderia apenas um vigésimo de palavra, ou seja, para entender uma única palavra num texto de 100, teria que conhecer pelo menos 2000 palavras da língua portuguesa.

lacina, lacínia, laciniado, lacinofoliado, lacinifloro, laciniforme, lacínio, lacínula, lacinulado, Lacistema, Lacistemáceas, laço, lacobricense, lacobrigense, laço-de-amor, lacol, lacólito, lacomancia, lacomante, lacomântico, lácon, lacondé, lacônico, lacônio, laconismo, laconizar, lacopaco, lacrador, lacraia, lacrainha, lacranar, lacrar, lacrau, lacre, lacreada, lacrear, lacrecanha, lacrimação, lacrimal, lacrimante, lacrimar, lacrimatório, lacrimável, lacrimejamento, lacrimejante, lacrimejar, lacrimajo, lacrimiforme, lacrimo-christi, lacrimogêneo, lacrimonasal, lacrimopalpebral, lacrimoso, lacrimotomia, lacrimotômico, lacrimótomo, lactação, lactacidemia, lactado, lactagol, lactalase, lactálase, lactalbumina, lactama, lactamida, lactância, lactante, lactar, lactário, lactase, lactato, láctea, Láctea-via, lacteína, lactenina, lactente, lácteo, lacteolina, lactescência, lactescente, Láctica, lacticemia, lacticêmico, lacticínio, lacticinoso, láctico, lacticolor, lacticultor, lacticultura, láctide, lactífago, lactifermatação, lactifermentador, lactífero, lactífico, lactifobia, lactífobo, lactiforme, lactífugo, lactígeno

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

Figura 02 – Lista de 100 palavras em ordem alfabética
(*Michaelis*, 1998, p. 1218-1219)

Mais interessante do que falar em tendências atuais em Análise de Discurso é mostrar que essas tendências já são um fato da própria constituição de seu território e tem a ver com a posição da Linguística (dominante). Esta, como sabemos, se constitui na relação contraditória entre unidade e diversidade, contradição esta inscrita em seu próprio objeto já que não há como negar o fato de que há Língua e há Línguas, ou seja, há uma relação necessária entre o formalismo do sistema e a diversidade concreta. A Linguística é pois, afetada em sua constituição por essa contradição que se inscreve na sua própria história e na história das alianças que ela vai promovendo com diferentes campos do

FIGURA 03 – Segmento de texto, escolhido aleatoriamente, com 100 palavras de extensão

Uma experiência bem simples pode demonstrar essa realidade. Abra-se o *Michaelis* (1998) na página 1218 e, a partir daí, liste-se as 100 palavras que aparecem em seqüência. A Figura 02 mostra essas palavras. Agora compare-se essas palavras a um segmento autêntico de texto (Figura 3) O que se observa é que nenhuma das palavras listadas pelo dicionário aparece no segmento.

Felizmente, na língua portuguesa, como em qualquer outra língua, há palavras que são muito mais usadas do que outras, e quando um texto é de uma determinada área de conhecimento, as palavras daquela área predominam sobre as palavras de outras áreas.

Isso pode ser demonstrando num levantamento feito das palavras mais freqüentes dos anais da ABRALIN de 1997. A Tabela 01 mostra, por ordem de freqüência, as 100 palavras mais usadas nesses textos.

O primeiro aspecto que chama atenção, examinando a lista, é a presença bem maior das palavras do chamado sistema fechado da língua (artigos, pronomes, preposições, conjunções), com uma presença bem menor do sistema aberto (substantivos, verbos, adjetivos). Não surpreendentemente, tratando-se de textos da área da linguística, a palavra mais freqüente do sistema aberto que aparece na lista é o substantivo *língua*, seguida de outras da mesma área de conhecimento,

como *discurso, sujeito, linguagem, análise, português*. O aparecimento de duas palavras da língua inglesa (*the* e *of*) – coincidentemente as duas palavras mais comuns dessa língua e provavelmente oriundas de citações bibliográficas – mostra, juntamente com a presença de palavras da área da lingüística, que a amostra não pode ser vista como representativa da língua portuguesa, como um todo. Apesar disso, ou justamente por isso, os resultados podem ser extremamente interessantes, como se espera demonstrar abaixo.

Tabela 01 – As 100 palavras mais comuns da língua portuguesa em textos acadêmicos, por ordem de freqüência (Anais da ABRALIN)

de	dos	Forma	trabalho	processos
a	ou	pela	aos	terminologia
é	das	relação	história	texto
que	língua	sobre	questão	esse
o	são	seu	diferentes	of
do	ao	interpretação	termo	outros
da	discurso	pelo	in	produção
no	entre	sentido	mesmo	sem
em	mais	pode	portuguesa	uso
se	nos	termos	século	essa
como	ser	assim	brasileira	lá
um	sua	lingüística	outro	posições
uma	mas	processo	este	relações
os	sujeito	esta	isso	textos
as	tem	nas	pois	foi
para	linguagem	já	pesquisa	ainda
e	análise	peessoa	há	ele
por	também	materiais	isto	sentidos
na	português	tratamento	lugar	não
com	Brasil	memória	the	só

Compare-se agora esta lista com o segmento textual da Figura 02, que mostra um recorte extraído aleatoriamente do corpus de um milhão de palavras. O primeiro aspecto que se pode observar, em termos de freqüência, é que algumas palavras já estão sendo repetidas dentro do próprio segmento. Assim, a preposição *de* aparece 3 vezes

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

(sem contar as fusões: *do*, *da*, etc.); a preposição *em*, 4 vezes; o artigo *o*, 2 vezes; a conjunção *e*, 5 vezes; etc. As palavras da língua, portanto, não estão igualmente distribuídas neste pequeno segmento.

O aspecto mais interessante, no entanto, é o percentual das palavras da lista de 100 que aparece no segmento, e que estão sublinhadas. Contando-se as palavras uma a uma, o que se descobre é que, das 100 palavras que compõem o texto, 71 estão entre as mais freqüentes de todo o corpus. Isso significa que estatisticamente, comparando este resultado com o do dicionário, há um salto extremamente significativo no reconhecimento de palavras, com um aumento superior a 1.000%..

O que uma comparação entre a lista das 100 palavras da Figura 01, extraídas do dicionário, e o segmento da Figura 02, extraído de um texto autêntico, demonstra é insofismável: enquanto que no dicionário predominam as palavras mais raras, no texto predominam as mais freqüentes. Poucos falantes da língua portuguesa reconhecerão palavras como *lacina* ou *lacrecanha*. É provável que mais da metade das 100 palavras listadas no dicionário jamais sejam usadas pela maioria dos falantes.

Ainda que a amostra não seja representativa da língua como um todo, os resultados não deixam de ser interessantes. Mostram a importância da freqüência lexical na composição de um texto de especialidade e conseqüentemente na sua compreensão, com sérias implicações para o ensino de línguas estrangeiras.

O ENSINO DO VOCABULÁRIO – ASPECTOS INTERNOS

Para um ensino adequado do vocabulário dois aspectos precisam ser inicialmente analisados. Primeiro, é preciso saber o que significa conhecer uma palavra. Em segundo lugar, é também importante saber como evolui esse conhecimento.

Quando falamos uma língua somos capazes de determinar se uma seqüência de sons ou letras, forma ou não uma palavra dessa língua, se não do léxico, que nunca teremos condições de conhecer em sua totalidade, pelo menos do vocabulário que conhecemos dessa língua. Pode-se afirmar com relativa segurança que todos os falantes

do português brasileiro sabem que *pedra* é uma palavra dessa língua. Quem fala português sabe também, mesmo fora de contexto, que *pedra*

1. é uma palavra comum na língua portuguesa com grande probabilidade de ocorrência, tanto na fala como na escrita, ao contrário, por exemplo, da palavra *jaspe*, que ele sabe que tem uma *freqüência* menor;
2. tem alta *colocabilidade* com a palavra *dura*, por exemplo, e também forma compostos como *pedra de toque*, *pedra de amolar*, etc.;
3. tem limitações de registro em algumas de suas acepções (num texto acadêmico não se descreveria um aluno como uma *pedra*);
4. tem derivações e flexões como *pedrada*, *pedregoso*, *pedreira*, etc.;
5. é um substantivo feminino e não um verbo (um falante de língua portuguesa nunca dirá “*o pedra é dura*”);
6. tem relações paradigmáticas com *diamante*, *rubi*, *opala*, *safira*, *esmeralda*, etc.;
7. tem, além do valor denotativo, baseado em suas propriedades físicas de dureza e solidez, diversos valores conotativos (coração de *pedra*, etc.). (Para maiores detalhes ver Scaramucci, 1997; Nation, 1984; Read, 1987; Richards, 1976; Wallace, 1982. Ver também Binon e Verlinde, neste volume).

Dar esse tipo de conhecimento ao aluno é o que se pretende quando se fala em aprendizagem ou aquisição lexical.

A questão da coocorrência, incluindo aí os conceitos de *colocação* ou *colocabilidade*, merece um destaque especial, conforme mostram alguns trabalhos apresentados neste volume (Ver Sardinha e os dois trabalhos de Binon e Verlinde). Saber exatamente que palavras podem acompanhar outras palavras é um dos aspectos mais difíceis na aquisição do vocabulário de uma língua, principalmente quando envolve os aspectos produtivos (escrita e fala). Em português, por exemplo, não se diz “*Fazer* um serviço à causa da ecologia” mas “*prestar* um serviço” – como também não se diz – embora, com o uso, muitas expressões inicialmente estranhas acabam se estabelecendo (Ex.: “serviço de inteligência” em substituição a “serviço de informações”).

Henriksen (1999) propõe que o desenvolvimento lexical dá-se através de três dimensões: (1) do conhecimento parcial das palavras ao conhecimento preciso; (2) do conhecimento superficial ao

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

conhecimento profundo; (3) do conhecimento receptivo ao conhecimento produtivo.

Adaptando a concepção de Henriksen, propomos analisar o processo do desenvolvimento lexical através de três dimensões simplificadas, que definimos como *quantidade*, *profundidade* e *produtividade*.

A *dimensão da quantidade* considera o desenvolvimento lexical apenas ao longo de um continuum de palavras conhecidas pelo aprendiz. A competência lexical de um falante é medida pelo número de palavras que ele conhece. Esse número será pequeno no início da aprendizagem, mas irá aumentando gradativamente, com patamares significativos em alguns números, com 1.000 palavras para o primeiro ímbar de competência comunicativa e 5.000 para a leitura de textos irrestritos na língua.

A *dimensão da profundidade* considera a evolução que vai de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra. Inicialmente o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada seqüência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos, etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). Aprenderá que as palavras “preciosa” e “fundamental” podem ocorrer freqüentemente com “pedra”, formando expressões como “pedra preciosa” e “pedra fundamental”, mas que apenas “fundamental” ocorrerá freqüentemente com “ensino” (“ensino fundamental”), sendo rara a expressão “ensino precioso”.

Finalmente, a *dimensão da produtividade* considerará a oposição entre conhecimento receptivo e conhecimento produtivo do léxico. De modo geral, somos capazes de reconhecer um número muito maior de palavras quando ouvimos ou lemos um texto do que somos capazes de produzi-los quando falamos ou escrevemos.

Essas dimensões também interagem entre si, alimentando-se mutuamente. Assim, à medida que cresce o número de palavras conhecidas, aquelas que já eram conhecidas, tornam-se mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso constante, pode também se tornar produtivo.

Incidental versus intencional

O desenvolvimento da competência lexical é também uma área onde se percebe com clareza a distinção entre *aprendizagem incidental* – definida como aquisição natural, não planejada – e *aprendizagem intencional* – definida como desenvolvimento formal e planejado. Essa diferença fica ainda maior quando se compara o que acontece no desenvolvimento do léxico na língua materna com o que acontece no desenvolvimento lexical na L2.

Assim, na língua materna, o processo de desenvolvimento lexical inicia-se pela aprendizagem incidental com predomínio do input oral altamente contextualizado. O aprendiz da língua não está preocupado em aprender palavras novas, mas em construir um significado do que ouve. É só mais tarde, com a escolarização, que se inicia o processo formal de aprendizagem intencional do léxico, com o esforço deliberado e consciente em aprender palavras novas.

Já na L2, acontece o contrário. O desenvolvimento do vocabulário inicia-se normalmente pela aprendizagem intencional, onde as primeiras palavras são explicitadas pelo professor. É só mais tarde, quando o aluno já possui um vocabulário de cerca de 3.000 a 5.000 palavras, que o processo de aprendizagem incidental tem início. O léxico, então, se desenvolve de modo não planejado, principalmente através da leitura, pelo processo de inferênciação (Laufer, 1997; Coady et al., 1993; Hirsch e Nation, 1992).

Um levantamento das investigações realizadas sobre aprendizagem incidental e intencional do léxico, tanto em L1 como em L2, parece indicar que há um contínuo entre os dois, sem uma fronteira precisa onde começa um e termina o outro. A aprendizagem incidental, por definição, deveria ocorrer de modo automático, abaixo do nível da consciência, mas normalmente não é assim. Para haver aprendizagem é necessário um esforço de atenção, não só para o significado da palavra mas também para a sua forma. A abundância de informação existente no texto, já por si normalmente redundante, pode levar o leitor a inferir o significado de uma palavra com tanta facilidade que acaba guardando apenas o conceito, esquecendo a forma lingüística em que o conceito é expresso (Nation e Coady, 1988). A hipótese do input, defendida por Krashen (1985, 1989), de que o desenvolvimento do léxico só ocorre quando o aprendiz enfoca sua atenção no significado, ignorando a

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

forma, é rejeitada por muitos pesquisadores, que defendem a necessidade de atenção aos dois aspectos (Ellis, 1995; Robinson, 1995; Ellis, 1994; Schmidt, 1993).

A aprendizagem incidental do léxico tem despertado o interesse dos pesquisadores devido à crença de que ela possui várias vantagens sobre o ensino direto do vocabulário, entre as quais se destacam as seguintes:

- (a) é contextualizada, fornecendo ao aprendiz toda a riqueza que envolve o sentido e o uso da palavra;
- (b) é pedagogicamente eficaz na medida em que possibilita a ocorrência simultânea de duas atividades: compreensão do léxico e compreensão de leitura;
- (c) é mais individualizada porque o léxico que está sendo adquirido vem de textos selecionados pelo próprio aluno (Huckin e Coady, 1999).

A aprendizagem incidental oferece também algumas limitações. No caso da L2, há muitos aspectos que não se desenvolvem espontaneamente, como parece ser o caso das expressões idiomáticas e das coligações. Diferentes investigações (ex.: Bahns e Eldaw, 1993; Arnaud e Savignon, 1997), têm demonstrado que falantes não-nativos de inglês, mesmo possuindo um excelente domínio da língua inglesa, deixam a desejar no que se refere às expressões idiomáticas. O desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto.

A aprendizagem incidental não é inteiramente “incidental” e, para ser bem sucedida, depende de vários fatores, nem sempre presentes nas tarefas executadas pelos aprendizes, incluindo o uso da atenção, um domínio básico lexical de alguns milhares de palavras, uso adequado de estratégias de aprendizagem, capacidade de inferenciação.

PROFUNDIDADE DE PROCESSAMENTO: O FATOR CRUCIAL

Tanto na aprendizagem incidental como na intencional, uma variável importante é a profundidade de processamento que ocorre em relação à palavra que está sendo adquirida. O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de

elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc. Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração (Schmitt e Schmitt, 1995; Craik e Lockhart, 1972; Craik e Tulving, 1975; Lawson e Hogben, 1996). Uma palavra que é exposta mais vezes terá mais probabilidade de ser adquirida (Saragi, Nation e Meister, 1978; Nagy, Herman e Anderson, 1985; Herman et al., 1987; Nation, 1990), mas outros fatores também são importantes, como a saliência da palavra num determinado texto (Brown, 1993), a morfologia da palavra, o interesse do aprendiz, a semelhança com outras palavras, a disponibilidade e fluência de pistas contextuais (Huckin e Coady, 1999).

Em termos de aprendizagem intencional, o princípio de que quanto mais profundo o processamento maior a retenção também é mantido. Inúmeras têm sido as estratégias propostas para ampliar o investimento cognitivo, e mesmo afetivo do aluno para a aprendizagem intencional do vocabulário. Entre essas estratégias destacam-se as seguintes:

Usar o contexto

Partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo, que pode ser dado por relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser inferenciado dentro do próprio texto, e por relações intertextuais, considerando aí as disciplinas do currículo escolar. Os exemplos abaixo – imaginando-se uma situação de ensino de português como língua estrangeira – mostram como dados do próprio texto podem contribuir para a inferenciação, através de processos como generalização, definição, sinonímia, antonímia, etc. (As palavras sublinhadas seriam desconhecidas pelos alunos)

A multidão reuniu-se nos portões da cidade às dez horas e iniciou a invasão. Chegando à igreja, meia hora mais tarde, a caterva irrompeu

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

aos gritos pela nave central, clamando pela presença dos sacerdotes.
(Sinonímia)

Pela manhã o mar parecia calmo, mas os marinheiros mais experientes sabiam, pela presença das nuvens escuras no horizonte, que em breve ele estaria encapelado. (Antonímia)

O inquérito da Aeronáutica concluiu que o pylon do CD-10, a estrutura que liga o motor às asas, estava fundamentalmente bem montado. (Explicação)

As espingardas, os cartuchos, a pólvora, o chumbo, todos os apetrechos para a caça estavam sobre a mesa. (Generalização)

Considerando as relações intertextuais, as disciplinas do currículo do aluno podem representar o contexto ideal para o desenvolvimento do léxico, tornando a aprendizagem mais autêntica e comunicativa. Muitos especialistas da área de ensino de línguas defendem a idéia de que a tarefa de aprendizagem do vocabulário não é responsabilidade exclusiva do professor de línguas estrangeiras:

O professor de línguas deve manter contato permanente com colegas de outras disciplinas como ciências e biologia para poder dar aos alunos o necessário suporte lexical demandado por essas disciplinas (Babst, 1984, p. 53).

Cada disciplina do currículo escolar tem sua terminologia própria e por isso fala uma língua própria ... é um equívoco imaginar que o ensino do vocabulário na sala de aula seja de obrigação exclusiva do professor de línguas (Ramtachal, 1989, p. 23).

... o ensino de matemática deve enfatizar, de modo mais amplo do que tem sido feito até agora, a aprendizagem da linguagem específica e técnica da matemática (Maree, 1994, p. 115, *apud* Vorster, 2000).

O encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso – o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras. O uso de outras disciplinas serve também para tornar a aprendizagem do léxico não apenas autêntica, mas também útil para o aluno. Essa combinação de contextos intra- e inter-textuais, pelo envolvimento cognitivo proporcionado ao aluno, deve levar a uma profundidade maior de processamento.

Menos é mais

A profundidade de processamento está também ligada a um ensino mais vertical (conhecer bem poucas palavras) do que horizontal (conhecer superficialmente um grande número de palavras). Há sempre palavras que são mais importantes do que outras e essas devem ser selecionadas para uma aprendizagem mais profunda. Os critérios para essa seleção envolvem *centralidade temática*, *conceitos críticos* e *frequência*.

A *centralidade temática* parte do princípio de que o aluno não está aprendendo a língua num vácuo, mas dentro de determinadas áreas de conhecimento (a divisão da célula, a lógica booliana, a psicologia social, a ciência da linguagem, etc.). Cada uma dessas áreas envolve uma terminologia específica (Como as palavras “língua”, “discurso”, “sujeito”, “linguagem”, “interpretação”, “processo” em textos de lingüística, como se viu acima) – sem a qual o aluno teria dificuldade em compreender os respectivos textos. Esses vocábulos seriam selecionados prioritariamente.

Há palavras que envolvem conceitos críticos dentro de uma disciplina. Os termos “discurso” e “sujeito” na área da linguagem, por exemplo, podem ser considerados conceitos chave e devem ser trabalhados com mais profundidade.

Finalmente, há os termos que são mais freqüentes e outros que o aluno raramente encontrará em outros textos. Considerando a facilidade com que os termos mais freqüentes podem ser identificados pelo professor, usando os recursos atuais da informática, esses devem também receber prioridade de tratamento.

O descarte dos termos que não possuem centralidade temática, que não envolvem conceitos críticos e que não são freqüentes permite uma concentração maior num número menor de vocábulos, possibilitando, assim, uma profundidade maior de processamento.

Estratégias de fixação

São tantas as estratégias sugeridas para a fixação de uma palavra nova na memória de longa duração, que um simples apanhado do que é proposto na literatura da área produziria uma lista quase inútil pela quantidade de atividades. De modo geral, as sugestões propostas

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

envolvem um esforço consciente para reter tanto a forma como o conteúdo da palavra. O que se expõe, portanto, é um resumo das estratégias sugeridas, tentando agrupar por afinidade o que está muitas vezes espalhado em diferentes abordagens.

Preste atenção no início, fim e extensão da palavra. Considerando que as palavras são normalmente recuperadas da memória através do som inicial, som final e número de sílabas (Brown e McNeill, 1966), faça um esforço consciente para fixar esses três elementos de uma palavra que precisa ser aprendida.

Vá além e quem da palavra. Decomponha a palavra em seus elementos menores (“petrografia” só pode ser “a descrição das pedras” – “petro” + “grafia”), mas lembre-se também que muitas palavras são compostas de várias palavras e formam expressões idiomáticas (como “lá vai pedra” em “tem 50 anos e lá vai pedra”).

Faça uma imagem mental do significado da palavra. Conscientemente crie uma representação da palavra, unindo forma ao significado, imaginando às vezes até uma história, para lembrar com mais facilidade. (“*Pirita* é uma pedra amarelada, com brilho falso, parecida com ouro. Um alemão loiro, que chama *birita* de *pirita*, tomou umas biritas e foi enganado, comprando *pirita* por ouro”).

Brinque com a palavra. Crie exemplos com a palavra nova, faça paráfrases, humor, etc. (“Eu cantaria de felicidade se morasse numa casa de cantaria lavrada lá na beira do mar, mas não cantaria se tivesse que carregar nas costas as pedras de cantaria”)

Faça vínculos com a palavra. Estabeleça todos os vínculos que você puder fazer com a palavra, dentro e fora do texto, usando, inclusive, sua experiência de mundo (“A calçada da rua onde eu brincava na minha infância era pavimentada de pedra-ferro e eu não sabia”, “Pedra-ferro é sinônimo de basalto, abundante na Serra Gaúcha”, “As igrejas de Gramado e Canela são feitas de pedra-ferro”)

Apaixone-se pela palavra. Crie todas as oportunidades possíveis para reencontrar a palavra que você precisa aprender, indo a um bom dicionário de aprendizagem, ouvindo-a se possível, procurando-a em textos autênticos acessíveis pela Internet ou em CD-ROM (para ver a companhia em que elas andam), catando exemplos de uso e possivelmente incorporando-a ao seu banco pessoal de palavras.

Essas são, resumidamente, algumas das estratégias que se pode usar para induzir a profundidade de processamento na aprendizagem do

vocabulário. O domínio do léxico de uma língua exige recursos, não só cognitivos e afetivos, mas também de tempo. Se parecer *um* investimento alto demais, a resposta dos especialistas da área é de que o retorno será provavelmente mais alto ainda.

CONCLUSÃO

Três coisas precisam ser selecionadas para que o desenvolvimento do léxico em uma língua ocorra de modo adequado e suficiente: (1) seleção do vocabulário a ser aprendido; (2) seleção dos textos a serem usados; e (3) seleção das estratégias a serem empregadas. Vocabulário e texto andam sempre juntos, atrelados a uma determinada área de conhecimento; um texto sobre química não vai usar o vocabulário das ciências sociais. Fazem parte dos aspectos externos da aquisição lexical. Já as estratégias são mais universais e podem ser aplicadas com pouca ou nenhuma alteração a qualquer área de conhecimento; o que se faz para adquirir o vocabulário da geologia não é muito diferente do que deve ser feito para aprender o vocabulário da matemática. As estratégias compõem a parte interna da aquisição lexical.

A seleção do vocabulário é uma necessidade pelo grande número de palavras que precisam ser descartadas na aprendizagem de uma língua. Das 200.000 palavras arroladas pelo Mchaelis, 190.000 não precisam conhecidas para se ler um texto em qualquer área de conhecimento. Mesmo a afirmação de que um biólogo precisaria conhecer 10.000 palavras da língua portuguesa para ler um texto de biologia nessa língua já parece um exagero – provavelmente precise saber apenas a metade, ou talvez até menos. Por isso é importante saber selecionar.

A seleção dos textos, por outro lado, é importante porque as pessoas têm interesses específicos e conhecem o mundo através desses interesses. Esse conhecimento de mundo pode dizer qual é o significado da palavra desconhecida quando ela ocorre significativamente dentro de um texto, levando à aquisição se a palavra retornar mais vezes e ao descarte se a aparição for única – para benefício do aluno que aprenderá a selecionar o que é mais importante.

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

Como tudo que nos cerca é sempre apresentado em quantidade muito superior ao que podemos processar, também em relação às estratégias, precisamos ser seletivos. No mínimo, devemos adequar as estratégias a vários aspectos que podem afetar a sua escolha, tais como o nível de adiantamento na língua (o uso da inferência na leitura para acessar o significado de uma palavra pode não ser a melhor opção para o aluno de nível básico), o grau de semelhança entre a língua materna e a língua estrangeira (o que funciona para um falante do português lendo um texto em espanhol, poderá não funcionar lendo um texto em alemão), o objetivo que se pretende com a aprendizagem do vocabulário (aprender uma palavra para ler um texto pode exigir uma estratégia diferente de aprender uma palavra para usá-la na conversação).

Enfatizar o ensino específico do vocabulário não oferece o perigo de se hipertrofiar este aspecto da aprendizagem de uma língua em relação a outros aspectos, como a sintaxe, a fonologia, a morfologia e mesmo a pragmática. Conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monolitos que se encaixassem um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras – só permitindo a criação de textos onde os equilíbrios interno e externo, em seus inúmeros aspectos, possam ser mantidos. Uma frase simples como “O presidente vetou três artigos da lei” só é possível na medida em que cada uma das palavras dessa frase compartilhe inúmeros traços com as outras palavras, obedecendo a fronteiras sintagmáticas, oracionais, fonológicas, morfológicas, etc. – inviabilizando segmentos como “*o presidentes”, “*O presidente vetaram”, “*O riacho vetou três artigos da lei”, ou mesmo “*A mulher do presidente vetou três artigos da lei” (em situações onde só o presidente pode vetar artigos de lei). A ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. A delimitação da unidade lexical nas línguas de especialidade. In BASILIO, M. (Org.). *A delimitação de unidades lexicais*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999, p. 69-79.
- ARNAUD, P.; SAVIGNON, S. Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.). *Second language acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press, p. 157-173, 1997.
- BABST, C. F. Vocabulary enrichment and language learning. *SAALT Journal for Language Teaching*, v. 18, n. 1, p. 50-55, 1984.
- BAHNS, J.; ELDAW, M. Should we teach EFL students collocations? *System*, v. 21, p. 101-114, 1993.
- BARBOSA, J. R. A. Os gêneros textuais e o material de “listening comprehension”. In LEFFA, V. J. (Compilador.). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Revista Brasileira de Lingüística*. São Paulo: v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.
- BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. In BASILIO, M. (Org.). *A delimitação de unidades lexicais*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999, p. 81-97.
- BROWN, C. Factors affecting the acquisition of vocabulary; Frequency and salience of words. In HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Eds). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, p.217-227, 1993.
- BROWN, R.; MCNEILL, D. The tip of the tongue phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 5, p. 325-327, 1966.
- COADY, J.; MAGOTO, J.; HUBBARD, P. GRANNEY, J.; MOKHTARI, K. High frequency vocabulary and reading proficiency in ELS readers. In HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Eds). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, p.217-227, 1993.
- CRAIK, F.; LOCKHART, R. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. v. 11, p. 671-684, 1972.

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

- CRAIK, F.; TULVING, E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, v. 104, p. 268-284, 1975.
- DUCROT, O. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*, v. 24, n. 1-2, p. 145-66, 1995.
- ELLIS, N. Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*, v. 4, p. 123-146, 1995.
- ELLIS, R. Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*, v. 5, p. 1-32, 1994.
- FERREIRA, A. B. de. Prefácio ao *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed., 40^a. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GAIRNS, R.; REDMAN, S. *Working with words; A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: University Press, 1993.
- HENRIKSEN, B. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, p. 303-317, 1999.
- HERMAN, P.; ANDERSON, R.; PEARSON, P.; NAGY, W. Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, v. 22, p. 263-284, 1987.
- HINDMARSCH, R. *Cambridge English lexicon*. Cambridge: University Press, 1980.
- HIRSCH, D. e NATION, I. S. P. What vocabulary is needed to read unsimplified texts for pleasure. *Reading in a foreign language*. v. 8, p. 689-696, 1992.
- HUCKIN, Thomas; COADY, James. Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, p. 181-193, 1999.
- KRASHEN, S. D. *Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, v. 73, p. 440-464, 1989.
- LAUFER, B. The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In COADY, J. and HUCKIN T. (Eds.) *Second language vocabulary*

- acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 20-34.
- LAWSON, M.; HOGBEN, D. The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, v. 46, p. 101-135, 1996.
- LEFFA, V. J. A resolução da ambigüidade lexical sem apoio do conhecimento de mundo. *Intercâmbio*. São Paulo: v. 6, Parte I, p. 869-889, 1997.
- MAREE, J.G. 1994. Die hantering van taalverwante onderrig- en leerprobleme in wiskunde. *South African Journal for Education*, v. 14, n. 3, p. 115-120, 1994 [apud Vorster, 2000].
- MICHAELIS; *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MOURA, H. M. de M. Semântica e argumentação; diálogo com Oswald Ducrot. *Delta*. v. 14, n. 1, p. 169-183, 1998.
- MOURA, H. M. de M. Algumas teses em semântica lexical. Trabalho apresentado no II Encontro do CELSUL, *Anais*, Porto Alegre: PUCRS, 1997.
- NAGY, W. Vocabulary is acquired incrementally; Ramifications for explicit and incidental learning approaches. Trabalho apresentado no *American Association for Applied Linguistics Conference*, Seattle, 1998.
- NAGY, W. HERMAN, P.; ANDERSON, R. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, v. 20, p. 233-253, 1985.
- NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. Rowly, MA: Newbury House.
- NATION, I. S. P. *Vocabulary list: words, affixes and stem*. New Zealand: English Language Institute, Wellington: Victoria University of Wellington. 1984.
- NATION, I. S. P.; COADY, J. Vocabulary and reading. In CARTER, R.; McCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary and language teaching*. London: Longman, 1988, p. 97-110.
- PUTNAM, H. *Mind, language and reality*. Cambridge: Cambridge Press, 1975.
- PUTNAM, H. *Représentation et réalité*. Paris: Gallimard, 1990.
- QUEMADA, B. Les noms de mots ou des noms pour les mots: à propos de la terminologie lexicologique. In *Linguistica Computazionale*.

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO LEXICAL

- Studies in honour of Robert Busa S. J.* Pisa: Giardini Editori e Stampatori, 1981, p. 203-223.
- RAMTAHAL, R. Teaching vocabulary—the task of the English teacher alone? *Crux*, v. 23, n.1, p. 23–24, 1989.
- READ, J. Towards a deeper assessment of vocabulary knowledge. Comunicação apresentada no 8th World Congress of Applied Linguistics, Sydney, Australia. 1987.
- RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* v. 10, n. 1, 1976.
- ROBINSON, P. Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, v. 45, p. 283-331, 1995.
- SARAGI, T.; NATION, I. S. P.; MEISTER, G. Vocabulary learning and reading. *System*, v. 6, n. 1, p. 72-78, 1978.
- SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *DELTA*, São Paulo: v. 13, n. 2, p. 215-246, 1997.
- SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. In GRABE, W. (Ed.). *Annual Review of Applied Linguistics, 13: Issues in Second Language Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press, 1993, p. 206-226.
- SCHMITT, N.; SCHMITT, D. Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, v. 49, n. 1, p. 133-143, 1995.
- van EK, J. A. *The Threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman, 1976.
- VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- VORSTER, J. *Divide and rule: On the rationalization of vocabulary teaching*. Disponível em <http://www.und.ac.za/und/ling/archive/vors-01.html>. 10 maio 2000.
- YVGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [original de 1934].
- WALLACE, M. *Teaching vocabulary*. London: Heinemann, 1982.
- WEST, M. *The general service list*. London: Longman, 1953.

Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira

Tony Berber Sardinha
PUC/SP

INTRODUÇÃO

Uma das mudanças mais sensíveis ocorridas na sociedade nas últimas duas décadas foi a popularização do computador, notadamente o micro-computador. Hoje o computador está presente nas mais variadas áreas da vida humana, até mesmo nas esferas da vida cotidiana. No ensino de língua estrangeira não poderia ser diferente. Há vários software para uso na sala-de-aula bem como programas e websites para auto-aprendizado (cf. Egbert & Hanson-Smith, 1999). Esta é, digamos, a faceta mais visível deste processo. Há, contudo, uma outra ‘revolução silenciosa’, acontecendo nos bastidores, que envolve uma mudança progressiva do nosso entendimento de questões-chave acerca do funcionamento, comportamento, descrição e ensino do léxico, motivada em larga medida pelo emprego maior do computador no ensino e pesquisa. As mudanças levadas a cabo por esta revolução estão intimamente ligadas à maior disponibilidade de corpora computadorizados, isto é, coletâneas de texto escrito ou falado armazenadas em computador. Muitos materiais de ensino e referência que hoje chegam às mãos dos professores de língua são produtos desta revolução (cf. Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999; Sinclair et al., 1995). É sobre essas mudanças que este capítulo buscará fazer algumas considerações.

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

COMPUTADOR, LINGÜÍSTICA, LINGÜÍSTICA DE CORPUS

O microcomputador é uma ferramenta que pode mudar não somente como pesquisamos a linguagem, mas também como a enxergamos:

O desenvolvimento do computador com memória poderosa seria para a Lingüística o que o desenvolvimento do microscópio com lentes poderosas foi para a biologia – uma oportunidade não somente de ampliar nosso conhecimento mas de transformá-lo. (Hoey, 1993; tradução minha.)

O impacto mais notável da adoção dos computadores na pesquisa Lingüística é a quantidade de dados que podemos analisar. Beaugrande (1999, p.244) categoriza a lingüística tradicional (‘mainstream’) como tendo ‘antipatia a dados’. Phillips (1989) usa uma metáfora para descrever tal antipatia:

A Lingüística tem tradicionalmente se restringido à investigação de porções de linguagem que podem ser confortavelmente acomodadas no quadro negro comum. (Phillips, 1989, p.8; tradução minha.)

O computador trouxe a capacidade de armazenar quantidades crescentes de linguagem natural (textos escritos, conversação, etc.), portanto aumentando o campo de visão do lingüista acerca da linguagem. A Lingüística de Corpus é a área da lingüística que se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio do computador.

Há uma grande quantidade de corpora eletrônicos em existência atualmente, de várias línguas. Os precursores foram os de inglês, notadamente o corpus Brown, lançado em 1964, com 1 milhão de palavras de inglês americano escrito e seu par britânico, o LOB, de 1978, também com 1 milhão de palavras. Mais recentemente, os

corpora cresceram muito em magnitude. O BNC (British National Corpus), por exemplo, lançado em 1995, conta com 100 milhões de palavras (inglês britânico, falado e escrito), e o Bank of English, em constante crescimento, possui atualmente mais de 400 milhões de palavras de inglês (falado e escrito).

A Lingüística de Corpus não oferece somente um conjunto de técnicas computadorizadas para verificação de questões tradicionais do léxico, semântica, sintaxe, etc. Pelo contrário:

A análise de um corpus pode revelar, e freqüentemente revela, fatos a respeito de uma língua pelos quais nunca se tinha pensado procurar. (Kennedy, 1998, p. 9, tradução minha.)

Dessa forma, a Lingüística de Corpus apresenta-se como tendo um caráter ao mesmo tempo exploratório e contestatório, definindo:

... não somente uma nova metodologia emergente para o estudo da linguagem, mas uma nova empreitada de pesquisa, e na verdade uma nova abordagem filosófica. (Leech, 1992, p.106)

De modo mais amplo, Hoey define a Lingüística de Corpus como uma maneira de se chegar à linguagem, afirmando que a “Lingüística de Corpus não é um ramo da lingüística, mas a rota para a lingüística.” (Hoey, 1997, tradução minha).

PRINCÍPIO IDIOMÁTICO: PADRONIZAÇÃO, *CHUNKS*, FRASEOLOGIA

Uma área de investigação lingüística que emprega computadores e corpora é a investigação da padronização do léxico, ou léxico-gramática (e.g. Francis & Hunston, 1996, 1998; Hunston & Francis, 2000; Partington, 1998; Sinclair, 1991; Stubbs, 1996). De modo geral, a padronização é a regularidade expressa na recorrência sistemática de unidades co-ocorrentes de várias ordens (lexical, gramatical, sintática, etc.). Como definem Hunston e Francis (2000, p.37):

Os padrões de uma palavra podem ser definidos como o conjunto de todas as palavras e estruturas que estão regularmente associadas à

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

palavra e que contribuem para o seu significado. Um padrão pode ser identificado se uma combinação de palavras ocorrer com relativa frequência, se depender de uma determinada escolha lexical e se tiver um significado claro (tradução do editor).

Pode-se distinguir três tipos de padrões léxico-gramaticais:

1. *Colocação*: associação entre itens lexicais. Por exemplo, ‘stark’ se associa a ‘contrast’, e ‘sheer’ a ‘scale’, ‘number’, e ‘force’ (Partington, 1998). É o tipo de padrão mais comumente enfocado na Linguística de Corpus. Foi originalmente introduzido por Firth (1957) e é explicado por sua famosa frase: ‘julgarás uma palavra pela companhia com que ela anda’.

2. *Coligação*: associação entre itens lexicais e gramaticais. Por exemplo, ‘start’ é mais comum com sintagmas nominais e orações –ing, enquanto ‘begin’ é mais usado com um complemento ‘to’ (Biber, Conrad, & Reppen, 1998).

3. *Prosódia semântica*: associação entre itens lexicais e conotação (negativa, positiva ou neutra) de campos semânticos. O nome se deve ao fato de certas palavras prepararem o ouvinte ou o leitor para o conteúdo semântico que está por vir, da mesma maneira que a prosódia na fala indica para o interlocutor que tipos de sons virão a seguir (Hoey, 1997, p. 4). Por exemplo, ‘cause’ tem uma prosódia semântica negativa, pois se associa a palavras desfavoráveis como ‘problem(s)’, ‘damage’, ‘death(s)’, ‘disease’, ‘concern’, e ‘cancer’. Já ‘provide’ possui uma prosódia semântica positiva ou neutra, já que se associa a palavras deste tipo, tais como ‘assistance’, ‘care’, ‘jobs’, ‘opportunities’, e ‘training’ (Stubbs, 1995).

Um termo geral que abarca os três tipos de padrão acima é ‘chunk’ (porções). Este termo é normalmente empregado em trabalhos voltados ao ensino de línguas (Lewis, 1993, 1997; Lewis, McCarthy, e Schmitt, 1996). Os vários tipos de padrão estão interligados, e essa interligação é particularmente importante para o ensino de línguas

estrangeiras, visto que para o aluno é importante saber como os vários ângulos de descrição da léxico-gramática estão interligados (Hoey, 2000).

O estudo da padronização encontra amparo teórico na noção do princípio idiomático (*idiom principle*), segundo o qual o usuário de uma língua tem à sua disposição “um grande número de frases pré- ou semi-construídas que se constituem em escolhas únicas, muito embora pareçam analisáveis em segmentos” (Sinclair, 1987, p. 320, tradução minha). Deste modo, há um espaço comum formado pelo léxico e pela sintaxe, a léxico-gramática, no qual ambos são co-selecionados: a escolha de cada item lexical implica na redução das escolhas dos itens lexicais e das categorias gramaticais que podem segui-lo. A escolha de uma classe gramatical reduz a escolha possível de classes gramaticais e itens lexicais que podem seguir-se a ela. A pesquisa em Linguística de Corpus descreve com precisão as probabilidades de certos itens ocorrerem em co-textos específicos, e desse modo a separação entre os níveis do léxico e da gramática torna-se desnecessária, sendo uma questão de conveniência analítica, sem respaldo empírico (Sinclair, 1991). Kennedy (1991, p.98) chama de ‘ecologia linguística’ o estudo de padrões léxico-gramaticais, pois o que está sendo investigado é o comportamento de itens lexicais ou estruturas gramaticais no seu ‘habitat’ natural (o meio linguístico em que ocorrem).

A padronização também é um tema de pesquisa na área conhecida como Fraseologia. A área da fraseologia é ampla, englobando, segundo Cowie (1998b), tanto os estudos descritivos baseados em corpora de inspiração neo-Firthiana (Moon, 1998), quanto os de natureza pedagógica (Howarth, 1998), passando pelos de cunho mais teórico e taxonômico (e.g. Mel'cuk, 1998; Teliya, Bragina, Oparina, & Sandomirskaya, 1998). O termo ‘fraseologia’ é inclusive muitas vezes empregado como sinônimo de padrão; assim, é comum encontrar expressões como ‘a fraseologia da palavra x’, referindo-se aos padrões observáveis da palavra em questão.

Em ambas as áreas (Linguística de Corpus ou Fraseologia), a observação de padrões é tida como de suma importância no ensino de língua estrangeira, pois a sensação de ‘naturalidade’ na fala ou na escrita depende em grande parte do emprego de padrões, conforme coloca Fox (1998b, p.33):

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

Quando aprendizes, mesmo os mais avançados, falam ou escrevem em inglês, o efeito é levemente estranho. Nada há de errado, mas de algum modo os falantes nativos sabem que não se expressariam exatamente assim. O problema muitas vezes é de colocação – palavras que freqüentemente são usadas juntas. (Tradução do editor)

MITOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS

A descrição da linguagem empreendida pela Lingüística de Corpus freqüentemente expõe algumas das ‘verdades’ aceitas e difundidas nos livros didáticos e de referência como ‘mitos’. Isso acontece normalmente porque:

Metodologias de ensino de inglês dão muito pouca importância ao estado da arte da descrição de linguagem, comportando-se como se não houvesse mais dúvida sobre quais seriam os fatos relativos à estrutura do inglês. Em termos práticos isto ocasionou o crescimento e manutenção de uma mitologia acerca do inglês [...] que os professores aceitam como verdade, mas que é desafiada pelas evidências provenientes do corpus. (Sinclair, 1997, p.30)

Tal mitologia incluiria, entre outras coisas, a crença de que:

- Há dois níveis independentes de organização da linguagem, a sintaxe e o léxico, e que, portanto, se justifica o ensino de línguas através de currículos e abordagens firmadas na separação entre ‘gramática’ e ‘vocabulário’.
- A sintaxe tem precedência sobre o léxico, isto é, o vocabulário é subserviente à sintaxe, servindo como ‘preenchimento’ de ‘lacunas’ sintáticas.
- A fluência nativa ou quase-nativa é algo subjetivo que reside na mente dos falantes nativos e que, portanto, não pode ser observada, retratada, e descrita objetivamente.

- A frequência dos traços lingüísticos enquanto reveladora da padronização e convencionalidade do uso da língua é irrelevante porque o mais importante da linguagem é seu caráter criativo, e portanto os alunos não precisam aprender sobre modos típicos de expressão em contextos específicos.

A posição que emerge da descrição da linguagem baseada em corpus em face desta mitologia seria, em linhas amplas, a seguinte:

(a) A linguagem não é estruturada pelo princípio de ‘lacuna e preenchimento’ (slot and filler) (Lewis, 2000b; Sinclair, 1991).

(b) A linguagem é *padronizada* (‘patterned’), isto é, traços lingüísticos não co-ocorrem aleatoriamente, mas sim de modo estatisticamente significativo (Biber, Conrad, & Reppen, 1998; Sinclair, 1991).

(c) A sensação de naturalidade e fluência nativa não são aspectos abstratos, mas possuem correlatos lingüísticos demonstráveis por meio de padrões (Cowie, 1998a, p.1). Os traços lingüísticos em geral, e o léxico em particular, criam ‘relações de expectativa’ (*expectancy relations*; Eggins, 1994), e é justamente a manutenção destas relações, pelos usuários da língua, que transmite ao ouvinte ou leitor a sensação de naturalidade e fluência (Pawley & Syder, 1983; Sinclair, 1988).

(d) A diferença entre sintaxe e léxico é mais uma conveniência metodológica do que uma realidade observável, já que não se precisa destas categorias *a priori* para se dar conta dos padrões lingüísticos de modo exaustivo (Sinclair, 1991).

(e) A frequência dos traços lingüísticos é pertinente para uma teoria da linguagem, já que:

- as possibilidades estruturais não se realizam todas (i.e. nem tudo que é possível estruturalmente ocorre de fato), e
- as frequências dos traços ocorrentes variam sistematicamente (i.e. as diferenças de ocorrência se relacionam não aleatoriamente com contextos específicos). (de Beaugrande, 1999; Halliday, 1991, 1992)

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

A conseqüência mais direta para o ensino de línguas da confrontação destes mitos é a negação da separação entre léxico e sintaxe, ou seja, da existência de um nível do sistema lingüístico que engloba o vocabulário e a gramática, conhecido por léxico-gramática. Para a Lingüística de Corpus, a separação destes dois níveis é um artifício metodológico assumido pelas gramáticas de referência que foi depois repassado para as gramáticas pedagógicas e os materiais de ensino. A posição a favor desta separação fica clara no trecho abaixo, retirado de um livro sobre metodologia de ensino do inglês do auge do estruturalismo:

Nossa abordagem relativa ao ensino de línguas, então, é estrutural. As palavras que escolhemos apresentar para serem usadas nas estruturas são de importância secundária, porque, assim que os padrões do inglês tenham sido dominados, torna-se relativamente fácil aprender novas palavras para encaixar nestes padrões. (Broughton, 1968, p.14, tradução minha).

A visão mais recente da metodologia de ensino ainda não mudou muito, como demonstra esta passagem de uma outra obra voltada para o ensino de segunda língua:

A gramática fornece os padrões gerais, e o vocabulário providencia o material para colocar nestes padrões. (Cook, 1991, p.37, tradução minha.)

Já a posição assumida na Lingüística de Corpus é diferente, e sua implementação na sala-de-aula pode ser resumida assim:

Não devemos sobrecarregar os alunos com vastas quantidades de informação sintática [‘gramática’] de um lado e informação lexical (‘vocabulário’) de outro, as quais eles terão de juntar de acordo com princípios que não estão naturalmente disponíveis para eles na condição de falantes não-nativos. Ao invés disto, as professoras devem apresentar, ao mesmo tempo, as estruturas e o léxico correspondente, seja na forma de listas ou por meio de concordâncias, caso a situação de ensino assim o permita. (Francis & Sinclair, 1994, p. 200, tradução minha.)

A quantidade de achados de pesquisa relativos à descrição da linguagem nativa é enorme, não sendo possível incluí-los todos aqui. Um pequeno elenco de pontos relacionados ao léxico já contemplados na literatura inclui os seguintes tópicos:

- Like [to infinitivo]/[-ing]. Segundo a gramática, a regra seria que ‘like to + infinitivo’ é sempre usado com modais, enquanto ‘like + -ing’ não o é. Segundo o corpus COBUILD, todavia, ‘like’ também é usado com ‘to’ sem modais, especialmente quando a complementação é mais específica (‘the British like to use liquid cleansers so long as the containers are familiar’). Estes usos não são explicáveis por outras regras difundidas nos livros didáticos que fazem a distinção entre previsão futura (que seria formada por ‘to’) e declaração geral ou presente (que exigiria ‘ing’). Lott conclui que o melhor conselho a dar aos alunos é que podem usar ‘to’ ou ‘ing’ com ‘like’ sem modalização, prestando atenção à especificidade da complementação (Lott, 1995).
- Nice. Este item é tido como ‘o mais neutro dos adjetivos’, mas nem por isso deixa de demonstrar restrições seletivas. ‘Nice’ tipicamente aparece precedido do artigo indefinido (‘a nice...’), evitando fortemente o definido (‘the nice’). Também demonstra padronização em relação a sua posição na oração. Quando empregado atributivamente, é comumente seguido de outro adjetivo ou gerúndio qualificador (‘a nice relaxing time’). Já quando aparece em posição predicativa, é geralmente precedido por um intensificador (‘an extremely nice girl’) (Sinclair, 1997, p.33).
- Glad. Este outro adjetivo também demonstra restrições seletivas, aparecendo tipicamente em posição predicativa. Além disso, é em geral seguido da razão pela qual se está contente, comumente através de ‘about’, ‘to’, e ‘that’. A falta da complementação relativa à razão

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

indicaria um emprego marcado deste adjetivo (Sinclair, 1997, p.33).

- Good. Este é um adjetivo polissêmico por excelência. No corpus London-Lund é possível distinguir mais de vinte sentidos, incluindo agradável ('good film'), afável ('good mood'), adequado ('good fit'), grande ('good crowd'), entre outros (Kennedy, 1998, pp.91-92). Estes vários sentidos assumem padrões distintos, com fraseologias específicas. Contudo, falantes não nativos normalmente desconhecem tais padrões (Berber Sardinha, 1999b).
- Borrow. Este verbo demonstra uma tendência de não ser empregado sozinho, preferindo ser acompanhada por modais (can, shall, must, etc; Sinclair, 1997, p.32).
- Big, large, great. Estes três adjetivos são ensinados em geral como sendo sinônimos, mas cada um demonstra preferências seletivas. 'Big' é mais usado para exprimir o sentido de 'tamanho grande' ('big man'); 'large' é empregado mais comumente para expressar quantidades ('large numbers'), e 'great' é usado para denotar uma variedade maior de sentidos, incluindo intensidade ('great big') e parentesco ('great aunt') (Biber, Conrad, & Reppen, 1998).
- Small, little. Assim como os anteriores, estes dois adjetivos não são de fato sinônimos, pois são empregados em contextos diferentes. O emprego mais comum de 'little' é para significar tamanho de algo concreto ('little boy'), enquanto 'small' é usado mais tipicamente para qualificar uma quantidade, aparecendo junto a 'amount', 'number', e 'quantity/ies' (Biber, Conrad, & Reppen, 1998)
- Begin, start. Estes dois verbos também são em geral ensinados como sinônimos, pois possuem valência (potencial de combinação com outros elementos da oração) e transitividade semelhantes. Ambos podem ser usados tanto transitiva quanto intransitivamente, e com o

mesmo leque de complementos (sintagma nominal, frase ‘ing’, ou frase iniciada por ‘to’). Entretanto, assim como os adjetivos discutidos acima, estes dois verbos formam padrões distintos. ‘Start’ é mais comum com sintagmas nominais e orações ‘-ing’, e ‘begin’ é mais usado com um complemento ‘to’. Há também uma variação de uso de ‘begin’ relativa ao registro. ‘Begin’ é usado predominante como verbo intransitivo em textos acadêmicos, e com complemento de orações ‘to’ em textos de ficção 43% e 72% respectivamente). Já com ‘start’ esta diferença não existe: ele é empregado mais como verbo intransitivo independentemente do tipo de texto. (Biber, Conrad, & Reppen, 1998)

- Somebody/someone, anybody/anyone. Estas formas de ‘body’ e ‘one’ também não estão em variação livre. As formas com ‘body’ são bem mais típicas da fala, enquanto as formas com ‘one’ predominam na escrita. Esta distinção não é apontada nem mesmo por dicionários como o COBUILD, criado a partir da descrição de um corpus representativo (Biber, Conrad, & Reppen, 1998).

Infelizmente, poucos desses pontos são contemplados nos livros didáticos e dicionários para aprendizes de língua estrangeira (Berber Sardinha, 1999c).

O ímpeto para a investigação dos traços discutidos acima partiu muitas vezes de interesse descritivo, ou seja, do desejo de se esclarecer pontos obscuros das gramáticas ou dicionários da língua nativa. Mas além disso, o desejo de se investigar alguns traços teve sua origem no ensino, isto é, em uma necessidade pedagógica, guiada pelos interesses dos alunos. Há, portanto, uma passagem da *exploração* (*exploration*) para o *aproveitamento* (*exploitation*) de corpora:

Enquanto que, anteriormente, os corpora de grande escala como o Brown e o LOB eram usados para a *exploração* de padrões lingüísticos, os insights da exploração desses dois corpora gradualmente começaram a contribuir para vários aspectos do ensino de línguas. Assim, o *aproveitamento* dos corpora está agora se

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

tornando um aspecto muito significativo do trabalho com corpus no sentido de que as necessidades dos aprendizes estão conduzindo as decisões sobre onde empreender pesquisa descritiva para várias finalidades pedagógicas. (Flowerdew, 1998, p.542) (Tradução do editor)

PROPOSTAS

Duas propostas de ensino de língua estrangeira que exploram e aproveitam corpora na sua fundamentação são o *Lexical Approach* e o *Data Driven Learning*.

Lexical Approach

O ‘Lexical Approach’ foi formulado por Michael Lewis (1993, 1997, 2000a) e sua principal característica é o papel central que o léxico desempenha no conteúdo e na metodologia. O léxico é descrito por meio de ‘porções’ (*chunks*) léxico-gramaticais, definidas como ‘itens formulaicos [formulaic] e pré-fabricados’ (Lewis, 1993, p.121). Essas ‘porções’ são realizadas frequentemente como ‘colocações’ ou ‘polipalavras’ (‘polywords’) e são ensinadas através de textos (escritos ou falados). Os alunos são encorajados a manter ‘cadernos lexicais’ onde registram os itens lexicais (em ‘chunks’) com os quais travam conhecimento. É através dos textos que os alunos entram em contato com as porções lexicais e é por meio deles também que os alunos se conscientizam da presença marcante destas unidades na comunicação escrita e falada.

As principais ações didáticas envolvidas no ensino segundo o Lexical Approach são as seguintes:

- Priorização do ensino de colocações, ao se destruir a falsa dicotomia entre léxico e gramática.
- Tratamento de palavras gramaticais como itens lexicais (e.g. ‘would’ não seria visto como um auxiliar do condicional somente, mas essencialmente como um item lexical independente). (A partir de Lewis, 1993, pp. 110-111)

Hill, Lewis e Lewis (2000) resumem essa nova abordagem perante o aluno e a linguagem, afirmando que o Lexical Approach:

ênfata a importância de tornar os alunos conscientes da natureza fraseológica ['phrasal'] da linguagem. O tipo de multipalavra mais importante é a colocação. (...) A contribuição mais importante que o professor pode fazer para certificar-se de que o 'input' torne-se 'intake' é ter certeza de que os alunos *percebam* as colocações e outras expressões ['phrases'] no input que lhe é dado pela língua.' (p.116; tradução minha; ênfase no original.)

Os principais tipos de exercícios utilizados nessa abordagem são os seguintes:

- (1) Identificar porções lexicais no texto.
 - (2) Comparar ('match') itens.
 - (3) Completar lacunas ('gap-filling').
 - (4) Extrair colocações de textos.
 - (5) Localizar erros colocacionais ('miscollocations').
- (Lewis, 1997, pp.89-91)

O Lexical Approach assume uma postura crítica em relação aos currículos nocionais-funcionais e ao comunicativismo em relação a como essas propostas trataram do vocabulário. Tanto o ensino comunicativo de línguas quanto o currículo nocional-funcional de Wilkins fundamenta-se na itemização da linguagem a partir de um conjunto de rótulos de atos de fala, como por exemplo 'agradecer' e 'oferecer ajuda'. Segundo Lewis (1997), esta proposta relega o léxico a um segundo plano, pois o subordina às funções. Em outras palavras, cada função poderia ser realizada léxico-gramaticalmente de vários modos, ou seja, função e léxico eram independentes.

Data Driven Learning

Outra proposta que enfatiza o ensino do léxico é o Data Driven Learning, ou DDL, desenvolvida por Tim Johns (Johns, 1994; Johns & King, 1991). Originalmente, ela foi criada para ensinar gramática do inglês, mas suas aplicações têm se expandido para outras áreas (e.g. Granger & Tribble, 1998) e para outras línguas (Berber Sardinha, 1999a; Jacobi, 2000). A ênfase desta proposta é desenvolver no aluno a

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

habilidade de descoberta (*discovery learning*), e o papel do professor é o de propiciar meios para que os alunos adquiram estratégias de descoberta. Há, portanto, uma ênfase na conscientização do aluno para o que ele pode descobrir sozinho observando a linguagem autêntica, e o professor, neste contexto, é um orientador ou guia de aprendizagem. O principal instrumento que possibilita a descoberta do aluno é a concordância, produzida por computador. O computador entra como elemento central da aprendizagem, no papel de *informante*, e não de substituto do professor. A razão do nome DDL é explicado assim:

O aprendiz de língua é também, essencialmente, um pesquisador cujo aprendizado é movido [driven] pelo acesso a dados linguísticos – daí o uso do termo ‘Data Driven Learning’ para descrever esta abordagem. (Johns, 1991b, p.2, tradução minha).

Fica claro que a ênfase desta abordagem é tornar o aluno um pesquisador:

A pesquisa é uma ferramenta valiosa demais para ficar nas mãos dos pesquisadores. (Johns, 1991a).

A base da proposta é permitir que os alunos busquem suas próprias respostas trabalhando com o computador, ou com concordâncias impressas preparadas no computador pelo professor. O computador torna-se um provedor de respostas na forma de exemplos em quantidade extraídos de um corpus.

O DDL é uma abordagem de cunho essencialmente indutivo, ou seja, os alunos produzem conhecimento de modo ascendente (*bottom-up*) a partir da observação das concordâncias. Na prática, os alunos trabalham seguindo três princípios indutivos: (a) identificação, (b) classificação, e (c) generalização. No primeiro momento, os alunos identificam padrões ou aspectos recorrentes na concordância; a seguir, interpretam-nos e os classificam de acordo com critérios próprios; finalmente, fazem generalizações a respeito da ocorrência da classificação em outros conceitos. O ciclo não se encerra necessariamente aí. O aluno pode partir da generalização já formulada para a investigação de mais dados diferentes, reiniciando assim o ciclo.

O impacto da DDL se faz sentir em relação ao aluno, professor, e ao ensino em si. Isto se dá nestes três elementos-chave da seguinte maneira:

- (1) Aluno: Assume um papel mais central e independente, tornando-se um pesquisador dotado de habilidades que lhe permitem obter respostas para suas dúvidas e verificação de suas hipóteses.
- (2) Professor: Deixa de ser a fonte única de informação na sala-de-aula. Por conseguinte diminui a pressão sobre ele para saber todas as respostas. O computador, enquanto informante, assume um papel de destaque como provedor de informação.
- (3) Ensino: Centra-se mais no aluno e permite que se fundamente pelo princípio de descoberta. Deixa, portanto, de estar baseado na transmissão de regras prontas.

Há vários exemplos de atividades baseadas na abordagem DDL na literatura (Granger & Tribble, 1998; Hadley, in press; Johns & King, 1991; Ka-cheung, 1994; Milton, 1998). Além disso, há recursos para DDL disponíveis na Internet. A ‘DDL Virtual Library’ (<http://sun1.bham.ac.uk/~johnstf/timconc.htm>) é uma ótima fonte de atividades prontas para o ensino de vários aspectos da gramática do inglês, as quais servem também de modelo para confecção de tarefas diferentes com outros corpora.

Há três diferenças principais entre o Lexical Approach e o Data Driven Learning. A primeira refere-se ao papel do aluno e do professor. O Lexical Approach é uma abordagem centrada no professor, enquanto o DDL enfatiza o centramento no aluno. A segunda diferença concerne o tipo de atividade utilizado. No DDL, todas as atividades baseiam-se de algum modo em concordâncias produzidas por computador. No Lexical Approach, as atividades são mais variadas, incluindo, além de concordâncias, a manutenção de um caderno de colocações, exercícios de preenchimento de lacunas, seleção e ‘matching’, localização de colocações em textos, além de outros voltados ao emprego de dicionários de colocação. A terceira diferença refere-se ao uso de um corpus eletrônico. No DDL, o corpus ocupa papel central, podendo ser explorado tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno (se houver infraestrutura). No Lexical Approach, o corpus é frequentemente empregado, mas muitas atividades não são desenvolvidas a partir dele.

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

CONCORDÂNCIAS

Conforme mencionado acima, um instrumento típico da Linguística de Corpus que é muito empregado no Lexical Approach, no Data Driven Learning e em outras abordagens (Tribble & Jones, 1990) é a concordância, a qual consiste numa listagem dos co-textos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura, etc.) ocorre. O item no qual o usuário está interessado é conhecido por nóculo, palavra-nóculo ou nó ('node' ou 'node word'), palavra de busca ('search word'), ou palavra-chave ('key word'). Os tipos de concordância mais comuns são KWIC ('Key Word In Context') e KWOC ('Key Word Out of Context'). A concordância KWIC é a mais convencional e mostra a palavra de busca no centro da listagem ladeada pelas palavras que ocorreram no texto junto a ela. As concordâncias atualmente são feitas por computador, por meio de programas especializados (*concordancers*), embora, na ausência de equipamento, é possível fazer concordâncias à mão, na lousa (Willis, 1998). Alguns exemplos de concordância são apresentados logo abaixo.

A importância da concordância reside no fato de ela colocar diante do aluno uma quantidade grande de material autêntico, retirado de um corpus. O material é disposto de maneira a permitir uma melhor visualização dos padrões da palavra-nóculo. O estudo e observação de padrões como colocação, coligação e prosódia semântica ficam então otimizados.

As concordâncias podem ser usadas de várias maneiras na sala de aula. Por exemplo, como instrumento para o ensino/descoberta de:

- Padrões típicos de itens novos e conhecidos (Fox, 1998b; Granger & Tribble, 1998; Jacobi, 2000; Johns & King, 1991).
- 'Feedback' ao aluno para correção da produção do aluno (Woolard, 2000, p.41).
- Relações lexicais tais como hiponímia/superordinação, sinonímia e antonímia (Johns, 1998).
- Desambiguação de itens aparentemente semelhantes ou do mesmo campo semântico (na língua-alvo ou na língua materna dos alunos) (Partington, 1998).

- Conotações ou usos metafóricos de itens lexicais (Hoey, 2000; Louw, 1993; Partington, 1998).
- Sentidos diferentes (polissemia) de um mesmo item lexical (Johns, 1991b).
- Aspectos teóricos acerca da natureza fraseológica do léxico (Hoey, 2000).

Alguns dos empregos possíveis de concordâncias elencados acima são ilustrados a seguir.

(1) Padrões típicos de itens novos e conhecidos.

É possível ensinar o padrão típico de um item como ‘averse’ por meio de uma concordância como a seguir, extraída do corpus Bank of English (Fox, 1998a):

... she’s not averse to dishing out rough treatment ...
... he was not averse to picking up the phone ...
... he’s not averse to the idea of studio work ...
... she’s not averse to celebrating any victory ...
... she was not averse to causing a stir or two ...
... they are not averse to helping the process ...
... he was not averse to using his reputation for a ...
... they were not averse to using heavy-handed methods ...
... have always felt averse to taking orders from others ...
... how deeply averse to taking risks ...
... is strongly averse to taking pills which may prove ...
... he was averse to taking painkillers and had ...

Segundo a concordância, um padrão típico de ‘averse’ seria ‘be not averse to +ing’. Assim, os alunos ficam sabendo que ‘averse’ não deve ser usado com um substantivo (*averse to cigarettes), o que seria o padrão mais próximo do equivalente em português (‘aversão a fumo/cigarro’).

(2) *Feedback*.

Pode-se usar uma concordância para fornecer feedback ao aluno, permitindo que ele mesmo descubra alternativas para corrigir ou melhorar sua produção escrita. Por exemplo, Woolard (2000, p. 41) apresenta a sentença abaixo, produzida por um de seus alunos:

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

We will have to increase our prices because of the increasing cost of advertising our products.

Em vez de simplesmente marcar a repetição de ‘increasing’ e oferecer a ‘forma correta’, o professor pode dar ao aluno uma concordância de ‘cost of’ para que ele mesmo descubra outras alternativas de colocação. Por exemplo, a concordância abaixo foi retirada do BNC:

for the escalating cost of this form of welfare
fit . The escalating cost of these tax benefits
essable on the extra cost of providing the bene
ese offset the extra cost of using either uncon
mners . Yet the full cost of providing just pip
le to cover the full cost of poll-tax payments
was the even greater cost of any real alternati
e enormously greater cost of shaping it to the
e 1830s . The high cost of transporting goods
performance and high cost of conveyancing work
d both the very high cost of land on Tyneside a
ther places the high cost of foreign imports ,
use of the increased cost of pensions , but now
unt of the increased cost of living , increased
Greece . The overall cost of the project over t
xpense . The overall cost of capital for a firm
ned about the rising cost of the paper which th
The rising cost of holidays in the U
ears with the rising cost of aircraft and dimin
could be the rising cost of holidays in the U
outlawed . The true cost of allowing unfettere
eral public the true cost of medicines .

Observando a concordância, o aluno pode descobrir que ‘high’ e ‘rising’ são alternativas para ‘increasing’ (Woolard, 2000, p.41).

(4) Relações lexicais: superordenação/hiponímia.

TONY BERBER SARDINHA

Segundo Johns (1998), muitos hipônimos são marcados no texto por meio da expressão ‘such as’. A concordância abaixo pode ajudar o aluno a explorar este fato para aprender os superordenados (‘drugs’ e ‘diseases’, respectivamente) e seus co-hipônimos (‘cannabis’, ‘heroin’, e ‘scurvy’, ‘smallpox’, por exemplo).

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

(a)

for a long period of time and	_____	such as cannabis and amphetamines
lactation with humilacting and	_____	such as metoclopramide ; support
unemployment and use of illegal	_____	such as heroin (Peck and
cided to exclude users of legal	_____	such as alcohol , tobacco and
as well as a variety of other	_____	such as cannabis , hallucinogenics
ose that determine addiction to	_____	such as heroin and cocaine
usion continues . A few unusual	_____	such as digoxin may be secreted
sycho-therapeutic approach with	_____	such as methadone and Librium
manipulation of HbF levels with	_____	such as 5-azacvtidine is currentlv

(b)

lower virulence than vector-borne	_____	such as malaria because transmis
no evidence that they can cure	_____	such as arthritis and rheumatism
, both directly and in deficiency	_____	such as scurvy and beri-beri
le , are suffering an increase in	_____	such as typhoid and hepatitis
colds , for wounds , infectious	_____	such as typhoid , as a
orbade the admission of infectious	_____	such as smallpox . From
He notes that the incidence of	_____	such as tuberculosis , cholera ,
It is claimed that psychiatric	_____	such as manic depression or s
In his view . directly transmitted	_____	such as common colds generally

(4) Desambiguação de itens aparentemente semelhantes ou do mesmo campo semântico.

As diferenças entre itens tais do mesmo campo semântico como ‘wound’ e ‘injury’ podem ser exploradas por meio de uma concordância tal qual a seguir:

, who suffered appalling brain injuries , was placed on a life
 ovementer 7 last year from head injuries . After falling and
 treated for suspected internal injuries and his passenger for a
 were one or two other minor injuries . Four soldiers
 ee occupants suffered multiple injuries and were certified dead
 cidents involving many serious injuries , that have taken place
 to the control of road traffic injuries and of cigarette smokin
 ns as well as against external injury. (p.73) This

11 . A persistent knee injury has forced Northants allr
 . Until suffering a shoulder injury last season , Dean never
 , who has an Achilles tendon injury . Steve Whitton has
 in county week due to a wrist injury , is also well-placed aft
 suffered a less serious knife wound to his arm , and after
 derson fell dying with gunshot wounds , and the Ford Capri car
 yer said the leader 's gunshot wounds are taking their toll , c
 ou that one of the five stab wounds did not kill your friend
 n't get work through their war wounds . They told us it w

Ao identificar os padrões mais típicos de cada item, os alunos podem perceber a diferença de sentido entre os dois itens. Por exemplo, entre outras coisas, a concordância traz evidências de que ‘injury’ é um

termo mais geral, pois pode ser ‘internal’ ou ‘external’, enquanto ‘wound’ é usado para ferimentos ‘externos’, causados por objetos ou armas, tais como ‘gunshot wounds’, ‘stab wounds’, etc.

É possível promover variações nos exemplos mostrados acima. Muitas dessas atividades podem ser feitas com o auxílio de um dicionário de colocações (Hill, Lewis, & Lewis, 2000, pp. 110-111). Além disso, as atividades podem ser realizadas com concordâncias impressas em papel ou mostradas na tela do computador.

COMENTÁRIOS FINAIS

Este artigo começou tratando de uma revolução silenciosa que se apresenta na forma da maior penetração dos computadores no ensino de língua estrangeira. Aliado à exploração de corpora eletrônicos, os computadores podem alterar *como* vemos a linguagem e *quanto* dela podemos ver.

O professor de língua estrangeira tem à sua disposição pelo menos duas propostas de ensino e exploração da léxico-gramática por computador (*Lexical Approach* e *Data Driven Learning*). O emprego do computador e corpora no ensino não depende da adoção na íntegra de nenhuma proposta fechada. Pelo contrário, o professor pode integrar concordâncias no método ou abordagem que adota. Conforme ilustraram os exemplos mostrados acima, as concordâncias permitem ensinar aspectos importantes da padronização ou fraseologia da léxico-gramática. Além disso, as concordâncias oferecem a possibilidade de os alunos explorarem e descobrirem aspectos da léxico-gramática por si mesmos.

Além de permitir a descoberta e ensino de padrões autênticos atestados em corpora, a exploração da léxico-gramática via concordâncias também se justifica do ponto de vista psicolinguístico. Conforme argumenta Hoey (2000, p.238):

À medida que aprendemos nossa primeira língua, construímos na mente um perfil das palavras que aprendemos. O que chamamos de Dispositivo de Aquisição da Língua na mente do bebê provavelmente é um conjunto de software de concordância que nos habilita a

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

encontrar regularidades e traços recorrentes na nossa experiência lingüística, mais do que qualquer dispositivo elaborador de gramática.

Ainda segundo Hoey (2000, p.238), a consequência disso para o ensino é que o aluno deve ser exposto à maior quantidade de linguagem autêntica possível, para que ele possa desenvolver os perfis mentais voltados à percepção e produção dos padrões lexicais associados à língua-alvo. A automatização da seleção desses padrões, na produção e recepção da língua estrangeira, é o que pode vir a permitir a fluência e naturalidade tão comumente associadas à produção de um falante nativo (Pawley & Syder, 1983).

Há várias críticas ao uso de corpora e concordâncias no ensino. Em relação a corpora, Carter et al. (1998) alertam para o fato de que o estatuto de falante nativo é problemático. Desta forma, os professores devem ser críticos em relação à informação retirada de corpora de falantes nativos, pois este tipo de informação pode não ser útil ou relevante, já que em algumas situações de aprendizado, o modelo do 'falante nativo' pode não ser o mais adequado.

Uma segunda crítica refere-se à necessidade de separar validade pedagógica de validade descritiva (Aston, 1997). O que as descrições de léxico-gramática baseadas em corpus alegam possuir é validade descritiva, mas não necessariamente validade pedagógica. Ou seja, nem tudo que é relevante num corpus é relevante para o aluno e vice-versa. Esta crítica procede, mas em nenhum momento é dito na literatura que o corpus deva ditar o conteúdo do curso ou das atividades de sala de aula.

Uma terceira crítica diz respeito à possível incompatibilidade entre o uso de concordâncias e o ensino comunicativo de línguas, já que as concordâncias promoveriam a descontextualização da linguagem por mostrarem apenas pequenos trechos provenientes de vários textos (Aston, 1995). Este problema pode ser evitado fornecendo aos alunos maiores quantidades de texto em cada concordância, ou permitindo aos alunos que tenham acesso a concordanceador que ofereça a visualização dos textos do corpus na íntegra.

Finalmente, outra crítica comum é a preocupação de que o aluno possa ter acesso a informações através do corpus que contradigam o ensinamento passado pelo professor (Owen, 1996). Há nestes casos o risco de se minar a autoridade do professor na sala-de-aula, pois em comparação com um corpus, o conhecimento intuitivo do professor é visto como insuficiente, principalmente se for não-nativo. Uma maneira de o professor evitar este problema é não assumir a função de detentor do conhecimento e colocar-se no papel de facilitador de pesquisa, permitindo que os alunos descubram informações novas.

Em geral, essas críticas alertam que o computador, corpora e concordâncias não devam ser considerados os únicos instrumentos para o ensino de línguas, mas sim que devam ser usados com consciência de suas vantagens e limitações.

Em conclusão, o computador não é um modismo passageiro e tem todo o potencial para aumentar em muito a visão que o professor de língua estrangeira tem da linguagem. Algumas ferramentas, como a concordância, e recursos, como corpora eletrônicos, colocam à disposição do professor um mundo de informações até então impensado. Usados prudentemente, são instrumentos indispensáveis na aprendizagem de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTON, G. Corpora in language pedagogy: matching theory and practice. In G. Cook & B. Seidlhofer (Orgs.), Principle and Practice in Applied Linguistics - Studies in Honour of H G Widdowson (pp. 257-270). Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ASTON, G. Enriching the learning environment: Corpora in ELT. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & A. Wilson (Orgs.), Teaching and language corpora (pp. 51-63). London: Longman, 1997.
- BEAUGRANDE, R. de Reconnecting real language with real texts: Text Linguistics and Corpus Linguistics. International Journal of Corpus Linguistics, 4(2), 243-260, 1999.
- BERBER Sardinha, A. P. Beginning Portuguese Corpus Linguistics: Exploring a corpus to teach Portuguese as a Foreign Language. Delta, 15, 291-302. Disponível em www.scielo.br, 1999a

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

- BERBER Sardinha, A. P. Br-ICLE, the Brazilian sub-corpus of the International Corpus of Learner English - A progress report. Trabalho apresentado no Learner Corpus Workshop. Women's University, Tokyo, Japan, 1999b.
- BERBER Sardinha, A. P. Computadores e corpora na produção de dicionários: O que isso tem a ver com o ensino de línguas? Trabalho apresentado no Simpósio 'O aprendiz de língua inglesa e os dicionários', ENPULI, 21 de julho de 1999, USP, São Paulo, SP, 1999c.
- BIBER, D., Conrad, S., & Reppen, R. Corpus linguistics - Investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BIBER, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Longman, 1999.
- BROUGHTON, G. Success with English -- Teacher's Handbook. Penguin: Harmondsworth, 1968.
- CARTER, R., HUGHES, R., & McCARTHY, M. Telling tails: Grammar, the spoken language and materials development. In B. Tomlinson (Org.), Materials Development in Language Teaching (pp. 67-86). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- COOK, G. Second Language Learning and Language Teaching. London: Longman, 1991.
- COWIE, A. P. Introduction. In A. P. Cowie (Org.), Phraseology -- Theory, Analysis, and Application (pp. 1-22). Oxford: Clarendon Press, 1998a.
- COWIE, A. P. (Org.). Phraseology - Theory, Analysis, and Applications. Oxford: Clarendon, 1998b.
- EGBERT, J., & Hanson-Smith, E. (Orgs.). CALL Environments - Research, Practice, and Critical Issues. Alexandria, Va.: TESOL, 1999.
- EGGINS, S. An introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter, 1994.
- FIRTH, J. R. Papers in Linguistics - 1934-1951. Oxford: Oxford University Press, 1957.

- FLOWERDEW, L. Corpus linguistics techniques applied to textlinguistics. System, 26, 541-552, 1998.
- FOX, G. Hocus pocus and graven images: collocation '98. Palestra apresentada na conferência IATEFL 98, UMIST, Manchester, UK, 1998a.
- FOX, G. Using corpus data in the classroom. In B. Tomlinson (Org.), Materials development in language teaching (pp. 25-43). Cambridge: Cambridge University Press, 1998b.
- FRANCIS, G., & Hunston, S. Grammar Patterns 1: Verbs. London: HarperCollins, COBUILD, 1996.
- FRANCIS, G., & Hunston, S. Grammar Patterns 2: Nouns and Adjectives. London: HarperCollins, COBUILD, 1998.
- FRANCIS, G., & Sinclair, J. 'I bet he drinks Carling Black Label': A riposte to Owen on corpus grammar. Applied Linguistics, 15, 190-200, 1994.
- GRANGER, S., & Tribble, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: Form-focused instruction and data-driven learning. In S. Granger (Org.), Learner English on Computer (pp. 199-209). New York: Longman, 1998.
- HADLEY, G. Sensing the winds of change - An introduction to DDL. Online document, no prelo.
- HALLIDAY, M. A. K. Corpus studies and probabilistic grammar. In K. Aijmer & B. Altenberg (Orgs.), English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik (pp. 30-43). London: Longman, 1991.
- HALLIDAY, M. A. K. Language as system and language as instance: The corpus as a theoretical construct. In J. Svartvik (Org.), Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991 (pp. 61-78). Berlin, New York: De Gruyter, 1992.
- HILL, J., LEWIS, M., & LEWIS, M. Classroom strategies, activities and exercises. In M. Lewis (Org.), Teaching Collocation - Further Developments in the Lexical Approach (pp. 88-117). Hove: LTP, 2000.
- HOEY, M. (Org.). Data, description, discourse - Papers on the English language in honour of John McH Sinclair on his sixtieth birthday. London: HarperCollins, 1993.

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

- HOEY, M. From concordance to text structure: New uses for computer corpora. In B. Lewandoswka-Tomaszczyk & P. J. Melia (Orgs.), PALC'97 - Pracical Applications in Language Corpora (pp. 2-22). Lodz: Lodz University Press, 1997.
- HOEY, M. A world beyond collocation: New perspectives on vocabulary teaching. In M. Lewis (Org.), Teaching Collocation - Further Developments in the Lexical Approach (pp. 224-243). Hove: LTP, 2000.
- HOWARTH, P. Phraseology and second language proficiency. Applied Linguistics, 19, 24-44, 1998.
- HUNSTON, S., & Francis, G. Pattern Grammar - A corpus-driven approach to the lexical grammar of English. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- JACOBI, C. Introducing concordances to teach Spanish to Brazilian students. TALC'2000, Graz, Áustria, 2000.
- JOHNS, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-Driven Learning. ELR Journal 4, 27-46, 1991a.
- JOHNS, T. Should you be persuaded: two examples of data driven learning. ELR Journal 4, 1-16, 1991b.
- JOHNS, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven learning. In T. Odlin (Org.), Perspectives on pedagogical grammar (pp. 293-313). Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- JOHNS, T. Virtual DDL Library. Web site: <http://sun1.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm>, 1998.
- JOHNS, T., & King, P. (Orgs.). Classroom Concordancing -- ELR Journal 4. Birmingham: Centre for English Language Studies, University of Birmingham, 1991.
- KA-CHEUNG, B. M. Learning strategies in ESP classroom concordancing: an initial investigation into data-driven learning. In L. Flowerdew & A. K. K. Tong (Orgs.), Entering Text (pp. 197-214). Hong Kong: Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology, 1994.
- KENNEDY, G. 'Between' and 'through': The company they keep and the functions they serve. In K. Aijmer & B. Altenberg (Orgs.),

- English Corpus Linguistics - Studies in honour of Jan Svartvik (pp. 95-110). London / New York: Longman, 1991.
- KENNEDY, G. An introduction to Corpus Linguistics. New York: Longman, 1998.
- LEECH, G. Corpora and theories of linguistic performance. In J. Svartvik (Org.), Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 48 August 1991 (pp. 105-127). Berlin, New York: De Gruyter, 1992.
- LEWIS, M. The Lexical Approach - The state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993.
- LEWIS, M. Implementing the lexical approach -- Putting theory into practice. Hove: LTP, 1997.
- LEWIS, M. (Org.). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Hove: LTP, 2000a.
- LEWIS, M. There is nothing as practical as a good theory. In M. Lewis (Org.), Teaching Collocation - Further Developments in the Lexical Approach (pp. 10-27). Hove: LTP, 2000b.
- LEWIS, M., McCarthy, M., & Schmitt, N. Vocabulary as lexical chunks: Descriptive psycholinguistic and pedagogical perspectives. Colloquium, 30th TESOL Annual Convention, Chicago, Ill, USA, 27 March 1996, 1996.
- LOTT, B. News from the corpus - like to do / like doing. Modern English Teacher, 4, 19-20, 1995.
- LOUW, B. Irony in the text or insincerity in the writer: the diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Orgs.), Text and technology - Essays in honor of John McH Sinclair. Amsterdam/Atlanta, GA: John Benjamins, 1993.
- MEL'CUK, I. Collocations and lexical functions. In A. P. Cowie (Org.), Phraseology -- Theory, Analysis, and Application (pp. 23-54). Oxford: Clarendon Press, 1998.
- MILTON, J. Learner corpus data in the foreign language classroom: Form-focused instruction and data-driven learning. In S. Granger (Org.), Learner English on Computer (pp. 199-209). New York: Longman, 1998.
- MOON, R. Fixed Expressions and Idioms in English - A Corpus-Based Approach. Oxford: Clarendon Press, 1998.

COMPUTADOR, CORPUS E CONCORDÂNCIA

- OWEN, C. Do concordances require to be consulted? ELT Journal, 50, 219-224, 1996.
- PARTINGTON, A. Studies in Corpus Linguistics 2. Patterns and Meanings - Using Corpora for English Language Research and Teaching. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.
- PAWLEY, A., & SYDER, H. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In J. Richards & R. Schmidt (Orgs.), Language and Communication (pp. 191-226). London: Longman, 1983.
- PHILLIPS, M. Discourse analysis monographs: 12. Lexical Structure of Text. Birmingham: ELR, University of Birmingham, 1989.
- SINCLAIR, J. McH. Collocation: a progress report. In R. Steele & T. Threadgold (Orgs.), Language topics - Essays in honour of Michael Halliday (Vol. 2, pp. 319-332). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987.
- SINCLAIR, J. McH. Naturalness in language. ELR Journal, 2, 11-20, 1988.
- SINCLAIR, J. McH. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SINCLAIR, J. McH. Corpus evidence in language description. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Orgs.), Teaching and language corpora (pp. 27-39). London and New York: Longman, 1997.
- SINCLAIR, J. McH. et al. COBUILD English Dictionary (New ed.). London: Collins COBUILD, 1995.
- STUBBS, M. Corpus evidence for norms of lexical collocation. In G. Cook & B. Seidlhofer (Orgs.), Principle and Practice in Applied Linguistics- Studies in Honour of H G Widdowson (pp. 245-256). Oxford University Press: Oxford, 1995.
- STUBBS, M. Text and Corpus Analysis -- Computer-Assisted Studies of Language and Culture. Oxford: Blackwell, 1996.
- TELIYA, V., Bragina, N., Oparina, E., & Sandomirskaya, I. Phraseology as a language of culture: Its role in the representation of a cultural mentality. In A. P. Cowie (Org.), Phraseology -- Theory, Analysis, and Application (pp. 55-78). Oxford: Clarendon Press, 1998.

TONY BERBER SARDINHA

- TRIBBLE, C., & Jones, G. Concordances in the classroom - A resource book for teachers. London: Longman, 1990.
- WILLIS, J. Concordances in the classroom without a computer: Assembling and exploiting concordances of common words. In B. Tomlinson (Org.), Materials development in language teaching (pp. 44-66). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WOOLARD, G. Collocation - Encouraging learner independence. In M. Lewis (Org.), Teaching Collocation - Further Developments in the Lexical Approach (pp. 28-46). Hove: LTP, 2000.

Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário

Jerônimo Coura Sobrinho
CEFET/MG

... ensinar a usar o dicionário deveria ser parte integral de qualquer disciplina (GAIRNS, 1995, p. 81).

... Quanto mais se usa o dicionário, mais usos se acham para ele (UNDERHILL, A 1985, p. 5).

Apesar do desenvolvimento verificado nas últimas décadas no campo da lexicografia, que resultou na edição de dicionários específicos para aprendizes de línguas estrangeiras, observa-se que seu uso não tem sido sistematizado nos cursos de LE (Língua Estrangeira). Se, por um lado, livros didáticos contêm atividades prevendo seu uso, por outro, não há, por parte dos professores, indicação de dicionário compatível com o nível de proficiência do aluno, nem sobre como utilizar o dicionário que porventura seu aluno já possua. Em geral, na lista de materiais que alunos recebem no princípio do ano/semestre não consta dicionário, ou, quando consta, ele não é especificado. Em resumo:

- nem todo aluno de LE tem dicionário;
- não se especifica adequadamente o dicionário;
- o programa do curso não prevê orientações sobre uso de dicionário;
- existe a crença de que “qualquer dicionário serve” independentemente de seu nível de proficiência.

Tudo isso resulta na impossibilidade de elaboração sistemática de atividades de sala de aula prevendo uso de dicionários. A não

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

“adoção” de dicionário em curso de línguas revela o desconhecimento das possibilidades de se fazer dele uma ferramenta importante no desenvolvimento do aprendiz na e fora da sala de aula.

USO DE DICIONÁRIO E AUTONOMIA

GAIRNS (1995, p. 79) sugere que existe relação entre uso de dicionário e autonomia:

Um aprendiz que fizer bom uso de um dicionário estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente de sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar sobre sua própria aprendizagem. (tradução minha)

Por outro lado, BOSCHIROLI et al. (1995), ao comprovar deficiência no ensino de vocabulário em manuais de espanhol como língua estrangeira, sugerem que o acesso às informações constantes em dicionários depende do nível de autonomia do aprendiz:

À deficiência assinalada anteriormente se soma a inexistência de dicionários monolíngües para falantes não nativos, que permitiriam o acesso à informação relevante ... Tal acesso, de toda maneira, dependeria do grau de autonomia do aprendiz e não garantiria sistematicidade na aprendizagem. Em outras palavras, tal dicionário, embora muito valioso, não poderia substituir o tratamento do léxico em sala de aula. (BOSCHIROLI et al., 1995, p. 601 – tradução minha)

Não há na literatura registro de estudos longitudinais que confirmem a relação sugerida por GAIRNS (1995), entre uso de dicionário e a autonomia do aprendiz, nem a sugerida por BOSCHIROLI et al. (1995), segundo a qual a autonomia favorece o acesso a dicionários monolíngües. Sabe-se que o acompanhamento do aluno fora do contexto de sala de aula – fundamental para se avaliar sua autonomia – é problemático.

USO DO DICIONÁRIO

REVISÃO DA LITERATURA

Diversas questões têm sido abordadas em publicações sobre o uso de dicionários, em diferentes situações, tendo como informantes alunos de diferentes níveis de proficiência em LE. Algumas dessas publicações são artigos de opinião baseados em levantamentos informais; outras são relatos de experiências ou estudos que reportam uma observação sistemática do problema. Tais publicações ou procuram analisar a influência do uso de dicionário na compreensão do texto escrito e na aquisição de vocabulário ou discorrem sobre a influência de diferentes tipos de dicionários no desempenho em avaliações. Alguns destes trabalhos serão comentados, especialmente aqueles nos quais investigou-se o uso de dicionários voltado para a compreensão do texto escrito.

Apesar da existência de tais estudos, não há consenso sobre a maior eficácia do uso de um determinado tipo de dicionário em sala de aula de LE, como veremos a seguir.

THOMPSON (1987), em um artigo de opinião, baseando em sua experiência como professor de EFL (*English as a Foreign Language*), sugere a adoção de um dicionário que associe características do monolíngüe e do bilíngüe, a exemplo do *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* (KONDER, 1983). Segundo ele, tal dicionário deve:

- ser dirigido a um público bem definido: um dicionário de inglês para falantes de português não seria recomendado para um falante de inglês que estuda português;
- ser de fácil consulta, evitando a circularidade, isto é: evitando itens lexicais pouco frequentes e que demandaria novas consultas ao dicionário; e, também, ser de fácil compreensão (contendo definições na língua do aprendiz);
- conter informações completas sobre cada verbete (pronúncia, comportamento sintático, usos, etc);
- conter exemplos na língua estrangeira, acompanhados de tradução quando e se necessário.

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

THOMPSON (1987) cita obra de sua autoria: *Hungarian Learner's Dictionary of English* como exemplo, em pequena escala, de dicionário que atende aos princípios acima. Um dicionário mais recente, o *COLLINS COBUILD Students Dictionary (Bridge Bilingual Portuguese)*, também reúne tais características, como por exemplo as definições na língua do público alvo (no caso, falantes de Português), mas não tem uma parte com os verbetes em Português. Portanto, na opinião de THOMPSON (1987), as características de um dicionário adequado a aprendizes de LE são muito próximas dos dicionários *mistos*¹.

HABILIDADES PARA CONSULTAR DICIONÁRIOS

Para SCHOLFIELD (1982), consultar dicionário requer a aplicação de certas habilidades, e deve-se seguir alguns passos:

- localizar o item lexical desconhecido;
- caso o termo desconhecido esteja flexionado, recuperar sua forma canônica²;
- consultar o item desconhecido;
- caso não encontre o item desejado, trata-se possivelmente de uma expressão idiomática ou um item lexical composto por mais de uma palavra; neste caso, consulte cada elemento do item lexical;
- se a palavra tiver sufixo, tente o radical;
- se for uma forma flexionada irregular, procure os verbetes próximos;
- se a palavra tiver diversos sentidos ou se tratar de um homógrafo, trabalhe por eliminação;
- procure compreender a definição e volte ao texto para confirmar o entendimento;

¹ Dicionários mistos são aqueles que contêm os verbetes e as definições/sinônimos em uma língua, seguidos da tradução do verbo.

² O princípio da economia ajuda a entender o porquê da não disponibilização, em dicionários, das formas flexionadas.

USO DO DICIONÁRIO

- caso existam diversos sentidos que encaixem no contexto, volte ao texto e procure nele outras dicas que resolvam a ambigüidade.

Os passos acima podem parecer óbvios e simples, mas as dificuldades do aprendiz de LE podem ser minimizadas através da prática de cada passo. Vale lembrar que a seqüência de passos aqui apresentada se refere a atividades de leitura em LE, e que para atividades de produção, por exemplo, os passos seriam outros.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE E CONSULTA A DICIONÁRIOS

O domínio de uma LE passa necessariamente pelo conhecimento de vocabulário. Professores de LE têm consciência de que a aprendizagem acontece dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ensino de estratégias faça parte dos programas de cursos de LE, com vistas a promover a independência do aluno. Interessado em investigar a opinião de alunos de LE, SCHMITT et al. (1997) fez um levantamento junto a 687 estudantes de inglês de diversas nacionalidades, com o propósito de conhecer quais estratégias de aprendizagem eles julgavam serem úteis para aprender vocabulário. Para isso o pesquisador apresentou-lhes uma lista contendo 49 estratégias, para as quais eles deveriam responder se as consideravam úteis ou não. O uso de dicionários (bilíngües e monolíngües) constou da relação das 16 estratégias consideradas mais eficazes pelos alunos, sendo que o uso dos bilíngües ficou em 1º. lugar (93% dos alunos) e o dos monolíngües em 14º lugar (73% dos alunos). O pesquisador observou que alunos iniciantes preferem dicionários bilíngües e que 100% dos alunos PhD preferem os monolíngües.

Segundo o autor, os fatores que interferem na visão dos alunos sobre estratégias de aprendizagem são: o contexto no qual eles estudam o idioma (se em seu país ou fora dele), sua motivação e seu nível de proficiência. O conhecimento das opiniões e crenças dos alunos sobre estratégias de aprendizagem seria uma informação fundamental para o planejamento (e sucesso) do ensino, conforme afirma o autor do levantamento citado:

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

Esta simples consulta aos nossos alunos pode ter influenciado a aceitação do uso de estratégias que podem ajudá-los a se tornarem aprendizes independentes ao longo de suas vidas. (Schmitt et al., 1997, p. 6 – tradução minha)

USO ESPONTÂNEO DE DICIONÁRIOS

Com o objetivo de conhecer as atitudes, expectativas e estratégias de uso de dicionários (bilíngües e monolíngües), TOMASZCZYK (1979), através de um minucioso levantamento junto a 449 sujeitos (alunos e professores de 15 línguas estrangeiras, e tradutores), conclui que:

- a grande maioria dos informantes que responderam o questionário usa dicionários, mas a necessidade de uso diminui com o aumento da proficiência;
- as pessoas que têm hábito de consultar dicionários possuem diversos tipos deles;
- o uso de dicionários monolíngües torna-se mais freqüente com a proficiência do usuário, porém o uso do bilíngüe não é descartado;
- aprendizes de nível avançado (incluindo professores) conhecem o potencial do dicionário consultado, porém o mesmo não acontece com os iniciantes ou de nível intermediário.

Baseado nas sugestões feitas pelos informantes que representavam os estudantes estrangeiros (117 entre os 449), o autor conclui que eles não se encontram preparados para usar adequadamente os dicionários bilíngües e que seus professores, antes de encorajá-los a usar tais obras de referência, deveriam instruí-los a usá-las. LANTOLF et al. (1985) concordam com tais conclusões e tentam explicá-las à luz

USO DO DICIONÁRIO

da teoria psicolinguística de Vigotsky³, segundo a qual alunos iniciantes se encontram no estágio de desenvolvimento chamado '*object-regulation*', já que fazem uso de dicionários usando uma estratégia de busca baseada na forma lexical (portanto, são controlados pela tarefa), diferente de alunos de nível avançado que são capazes de empregar uma estratégia de base semântica mais bem sucedida, demonstrando se encontrarem em outro estágio de desenvolvimento chamado '*self-regulation*'.

Os dois estudos apontam para existência de uma relação entre nível de proficiência e estratégia de consulta a dicionários e também para o fato de dicionários bilíngües não representarem ferramentas pedagógicas adequadas (a menos que haja orientação sobre uso) junto a alunos de nível básico e intermediário.

O uso de dicionários monolíngües por estudantes de LE parece não ser tão comum quanto o uso dos bilíngües. Em um estudo feito baseado nas respostas a um questionário sobre uso de dicionários monolíngües (inglês-inglês), junto 122 informantes (estudantes franceses da Universidade de Lyon, futuros professores de Inglês), BÉJOINT (1981), chegou a conclusões muito parecidas com as de TOMASZCZYK (1979):

- ampla maioria dos alunos usa dicionários,
- os dicionários monolíngües são considerados melhores que os bilíngües.

Porém, pelo menos uma das conclusões de BÉJOINT (1981) parece não coincidir com as de TOMASZCZYK (1979):

³ Segundo LANTOLF (1985), a teoria psicolinguística de Vigotsky, diferentemente da piagetiana, considera que, em termos de desenvolvimento, o ser humano começa como um sujeito qualquer e se transforma em indivíduo, passando por três estágios, nos quais a pessoa (a) é controlada pelos objetos em seu ambiente, então (b) é controlada por outros indivíduos no seu meio social, e finalmente (c) é capaz de ganhar controle sobre si mesmo. Tais estágios são denominados, respectivamente: '*object-regulation*', '*other-regulation*' e '*self-regulation*'.

- os dicionários monolíngües não são tão explorados quanto deveriam, pois os usuários demonstraram não conhecer a riqueza das informações neles contida.

Um resultado, de certa forma esperado pelo pesquisador, mas, considerado desencorajador por professores e lexicógrafos, segundo BÉJOINT (1981), é o fato de estudantes consultarem os dicionários monolíngües principalmente para *'decoding activities'* (atividades de recepção), em vez de usá-los para *'encoding activities'* (atividades de produção), embora lexicógrafos tenham incluído neles informações que são fundamentais para atividades de escrita e fala.

Em função das similaridades dos resultados de seus estudos com os de TOMASZCZYK (1979), BÉJOINT (1981, p. 220) afirma que: "...pode-se considerar que há certos padrões de uso de dicionários entre estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades". Para se identificar tais padrões, estudos específicos se fazem necessários.

LER OU CONSULTAR DICIONÁRIO?

Em geral dicionários são considerados livros para serem consultados e não para serem lidos. Prova disso é que são dispostos em um espaço especial em bibliotecas, reservado para livros de consulta, e não junto aos livros que são emprestados. Parece haver um consenso no sentido de que tais livros contêm respostas imediatas para as nossas dúvidas de vocabulário. Porém, se considerarmos o processo de leitura como uma tentativa de construção de significados de um dado texto, os dicionários seriam uma ferramenta (ou um outro texto) que auxiliaria nessa construção, devendo, portanto, serem "lidos" e não consultados para se localizar respostas.

A leitura de dicionário enquanto texto, "...*exige a implementação de uma estratégia semântica*" (LANTOLF, 1985, p. 863). Talvez os resultados negativos apontados em alguns estudos sobre o uso de dicionários se justifiquem se levarmos em conta as estratégias adotadas pelos consulentes que esperam que dicionários lhes forneçam os significados em vez de negociá-los de acordo com o contexto (BENSOUSSAN, 1983).

USO DO DICIONÁRIO

ORIENTAÇÃO SOBRE USO DE DICIONÁRIOS

TONO (1989) estudou o uso de dicionário junto a 32 alunos japoneses do 2º. grau (17 de primeira série e 15 de 2ª. série) e concluiu que, em tarefas de compreensão de texto, o desempenho dos alunos é melhor quando usam dicionário, sendo que a diferença no desempenho foi maior entre os alunos da 1ª. série que usaram o dicionário, comparando com a performance dos que não usaram. Os resultados sugeriram que:

- alunos iniciantes, *quando devidamente treinados*, tiram mais proveito dos dicionários que os alunos de nível mais elevado;
- alunos de nível mais elevado, tendo feito uso sistemático de dicionários ao longo de seu desenvolvimento, têm melhor desempenho na compreensão de textos.

Não tem sido hábito de professores de língua estrangeira permitir o uso de dicionários quando os alunos são submetidos a avaliações. Parece haver um consenso entre os alunos no sentido de que se a avaliação é com consulta ao dicionário tudo fica mais fácil. BENSOUSSAN (1983) conduziu um estudo para verificar se dicionários podem fazer parte integrante de testes de múltipla escolha que cobram compreensão do texto escrito. A pesquisadora conclui não haver diferença significativa nos escores dos alunos nas duas situações (consultando ou não os dicionários), já que os dicionários oferecem todos os significados possíveis e não apenas aquele significado que o consulente precisa. O significado desejado deve ser, portanto, negociado de acordo com o contexto. Os testes foram elaborados para cobrar *conhecimento de estruturas sintáticas e funções retóricas das palavras* (ou frases ou proposições), *o reconhecimento de informações relevantes* ou *as intenções do autor*, e não apenas questões de vocabulário.

Mesmo não detectando diferença nos escores dos alunos nas condições de uso e não uso de dicionários, segundo a pesquisadora, muitos professores de línguas acreditam que:

...habilidades lingüísticas são aprendidas quando um estudante usa um dicionário. Escolher o significado correto de uma palavra

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

polissêmica (de acordo com o contexto)... não é uma tarefa fácil. Usar o dicionário pode sensibilizar o aluno às possibilidades que o texto oferece. (BENSOUSSAN, 1983, p. 345 – tradução minha)

Para a pesquisadora, é provável que estudantes com habilidades de adivinhação (*guessing*), ou que fazem bom uso do contexto, sejam bem sucedidos no uso de dicionários, o mesmo não devendo acontecer com os estudantes mais fracos que, em vez de dicionários precisariam de glossário com significados específicos. Segundo ela, os leitores proficientes também não precisariam usar o dicionário com frequência por já terem desenvolvidas as habilidades necessárias para a compreensão de textos.

Os resultados da investigação de BENSOUSSAN (1983) estão em conformidade com os estudos de BENSOUSSAN et al. (1981) sobre a correlação entre uso de dicionário e os acertos em testes de compreensão de texto, cujos resultados sugerem que o uso de dicionários não afeta a performance na compreensão da leitura. Participaram do experimento conduzido pela pesquisadora e seus colegas, 700 estudantes matriculados em curso de leitura (nível avançado) em EFL, em duas Faculdades diferentes em Israel.

Na análise feita por TONO (1989), a diferença dos resultados entre suas pesquisas e as de BENSOUSSAN et al. (1981) se deve ao fato de os alunos Japoneses terem recebido treinamento sobre uso de dicionário, o que não aconteceu com os informantes da pesquisa feita em Israel. TONO (1989, p. 7) conclui que “*consulta freqüente e cuidadosa ao dicionário pode proporcionar melhor domínio do idioma*” conclusão compartilhada por BÉJOINT (1987, p. 104) que afirma que “... *com instrução adequada e com a prática, o uso de dicionários pode interferir significativamente no desempenho de compreensão da leitura*” (tradução minha).

BONS E MAUS LEITORES VERRSUS USO DE DICIONÁRIO

Uma pesquisa conduzida por HOSENFELD junto a leitores de L2 e citada em JOHNS e DAVIES (1983) apontou para o fato de que maus leitores, quando encontram uma palavra desconhecida, consultam imediatamente o dicionário, fragmentando a leitura, o que prejudica a

USO DO DICIONÁRIO

compreensão do texto. A incompreensão da mensagem do texto conduz ao não uso do contexto para inferir significados, ou à incapacidade de avaliar a importância da palavra desconhecida em tal contexto, reforçando o sentimento de fracasso e diminuição da auto-estima (ou aumento do filtro afetivo⁴). Por outro lado, bons leitores ficam atentos ao sentido geral do texto, fazem inferências e usam menos o dicionário. A partir da pesquisa, observa-se que: a) o sentido geral do texto é fundamental para gerenciamento da vagueza na leitura provocada por palavras desconhecidas; b) o uso de dicionário só deve acontecer em situações em que o contexto não for suficiente para a dedução do significado. Observa-se ainda que o uso de dicionário não mostrou ser benéfico quando utilizado de forma inadequada. Os resultados de tal pesquisa estão em consonância com o círculo vicioso citado por NUTTALL, 1996⁵.

METODOLOGIA DE PESQUISA EM LEITURA E USO DE DICIONÁRIO

Diversos pesquisadores têm se interessado pela leitura, atraídos pela riqueza e complexidade dos processos nela envolvidos. Em termos metodológicos, as pesquisas têm se voltado, de uma maneira geral para o produto da leitura – a compreensão do texto, através de testes, e não para o processo da leitura. Tal atitude talvez se justifique pela dificuldade de se observar as variáveis do processo, sem provocar nenhum tipo de interferência que possa alterar os resultados.

Pensando em estudar aspectos do uso de dicionários sem observação direta, e também com a intenção de contribuir para a pesquisa sobre estratégias de leitura, HULSTIJN (1993), usou o computador na coleta de dados, de forma que as consultas fossem registradas automaticamente, sem o conhecimento dos consulentes. Os textos eram fornecidos tanto impressos quanto na tela do computador, e

⁴ De acordo com Krashen (1985), filtro afetivo é um bloqueio mental causado por fatores como: alto grau de ansiedade, auto-estima baixa e pouca motivação, que impedem o 'input' de alcançar o LAD (*language-acquisition device*)

⁵ O mau leitor lê devagar, não fica satisfeito com a leitura, não lê com frequência, não compreende bem a leitura, enquanto que o bom leitor lê mais rápido, lê mais, compreende melhor e fica satisfeito com a leitura.

as traduções das palavras desconhecidas dos leitores (identificadas por um teste piloto) podiam ser acessadas bastando pressionar a tecla 'ENTER' sobre a mesma. O mesmo procedimento fazia desaparecer as informações sobre a palavra. Assim, o comportamento de consulta ficava registrado eletronicamente para cada indivíduo.

O pesquisador, além de comprovar a eficácia do método de coleta de dados, pôde verificar que:

- a tarefa influencia no comportamento de consulta a dicionário, isto é: palavras relevantes para a realização da tarefa são mais consultadas que as consideradas menos relevantes;
- leitores que demonstraram vasto conhecimento de vocabulário, através de teste específico para tal fim, consultam menos que aqueles que tinham menor conhecimento de vocabulário na LE;
- leitores que demonstraram alto grau de inferência (através de teste específico para tal fim) consultam o dicionário tanto quanto aqueles que demonstraram ter pouca capacidade de inferir através do contexto. Ou seja, os primeiros, apesar de serem capazes de inferir, procuravam comprovação de suas hipóteses sobre vocabulário novo no glossário on-line;
- apesar da facilidade de consulta, os sujeitos não fizeram acesso ao glossário de forma aleatória.

No estudo acima citado, as informações sobre vocabulário disponíveis na tela, referiam-se apenas aos sinônimos na língua materna dos informantes, isto é, não foi colocado à sua disposição um dicionário *on-line* contendo informações normalmente presentes em dicionários bilíngües impressos, mas um glossário bastante simplificado. Uma vez que não era objetivo do pesquisador, não foi discutida a possibilidade de se comparar tal procedimento de consulta com a consulta a dicionário impresso que, além de conter outras informações, exige habilidades bastante distintas de um simples toque na tecla 'ENTER'.

USO DO DICIONÁRIO

ADIVINHAÇÃO PELO CONTEXTO E CONSULTA A DICIONÁRIO

Com o propósito de não interromper a leitura, os professores de LEs normalmente incentivam seus alunos a se apoiarem nas pistas do próprio texto para adivinhar o significado de vocabulário desconhecido, deixando como última estratégia a consulta ao dicionário. Interessada em ter comprovação empírica para tal atitude, KNIGHT (1994) conduziu um estudo junto a 112 estudantes de espanhol como LE, para no qual ela utilizou testes de vocabulário 2 semanas antes e 2 semanas depois da leitura de textos autênticos disponibilizados na tela de computador, seguida de testes de compreensão.

A pesquisadora concluiu que os alunos que tiveram acesso ao dicionário bilíngüe (espanhol/inglês), sobretudo os de pouca habilidade oral, aprenderam mais que aqueles que não o tiveram, ou seja, que se apoiaram no (con)texto, diferentemente dos resultados apresentados por BENSOUSSAN et al. (1981). A pesquisadora lembra que há diversas diferenças nos dois estudos, sendo uma delas o nível de proficiência dos sujeitos.

As contradições em resultados de estudos sobre uso de dicionários apontam para a existência de variáveis que não foram neles consideradas, e que podem estar afetando tais resultados. Em termos metodológicos, o método de coleta de dados usado por KNIGHT (1994), com auxílio de computador, facilitou a observação da consulta ao dicionário, a exemplo do estudo de HULSTIJN (1993). De acordo com a autora, a leitura, e mesmo a consulta a dicionários através do computador, não apresenta diferença significativa com o texto impresso e que:

...a maioria dos estudantes ... não só considerou fácil ler artigos na tela do computador e consultar dicionário 'on-line' como também afirmaram que a tarefa foi agradável. (KNIGHT, 1993, p. 296-297 – tradução minha)

GRABE e STOLLER (1997), em um estudo de caso sobre leitura e desenvolvimento de vocabulário em LE, relatam a experiência de Bill (pseudônimo do primeiro autor do artigo), enquanto aprendiz de Português durante 5 meses de permanência no Brasil, fazendo uso de suas próprias anotações e reflexões sobre a experiência. Nas quatro

primeiras semanas no Brasil, Bill frequentou um curso intensivo de Português para estrangeiros, e nas semanas subseqüentes registrou, através de diário, suas experiências autônomas de leitor de jornais, revistas e livros, bem como suas atividades de escuta que incluíam telenovelas e telejornais.

Os diários de Bill constam que, com vocabulário limitado, era impossível compreender qualquer texto sem auxílio de dicionário e que a frequência de consulta diminuiu quando tinha alcançado um confortável nível de compreensão de leitura de jornais. Porém, ele continuou fazendo uso de dicionário, por considerar que a decisão consciente sobre consultá-lo (ou não) era fundamental para garantir a retenção dos itens lexicais desconhecidos.

Para justificar o uso constante do dicionário, Bill afirma que:

... alto grau de frustração é desenvolvido quando um leitor baseia-se unicamente na adivinhação de itens lexicais desconhecidos; ele precisa certificar-se do significado correto de algumas palavras para que possa continuar a leitura com segurança. (GRABE e STOLLER, 1997, p. 112)

Apesar de ter consciência da diminuição da velocidade da leitura, Bill fez uso sistemático do dicionário (bilíngüe) como estratégia para resolver a vagueza da leitura, uma vez que ele considerava que “...*excesso de adivinhação provoca frustração.*” (GRABE e STOLLER, 1997, p. 114)

Segundo as conclusões dos autores, Bill desenvolveu considerável habilidade na leitura de LE através da leitura extensiva associada ao uso de dicionário, e que o dicionário não apenas propiciou o aumento de vocabulário como contribuiu para o aumento da compreensão da leitura. Como houve registro sistemático de palavras consultadas, os autores sugerem que:

...o uso extensivo de dicionário facilitou a transferência de muitas palavras desconhecidas para um estágio de ‘well-known’ em um período de tempo relativamente curto. (GRABE e STOLLER 1997, p.115, tradução minha),

USO DO DICIONÁRIO

e que algumas palavras foram aprendidas depois de apenas duas consultas.

APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO ATRAVÉS DE USO DE DICIONÁRIO

Sabe-se que o conhecimento de vocabulário é fundamental para compreensão da leitura, e que a leitura ajuda na aquisição de vocabulário, desde que a nova palavra seja encontrada, devidamente contextualizada, um certo número de vezes. O uso de dicionário durante a leitura é considerado por alguns um fator de interrupções indesejadas, provocando não só a diminuição do ritmo, como também quebrando a cadeia de idéias que possibilitam a compreensão geral do texto em questão. Com o objetivo de verificar a influência do uso de dicionários bilíngües na aquisição de vocabulário, LUPPESCU e DAY (1992), concluíram que:

- usar dicionário bilíngüe durante a leitura, tem efeito positivo na performance dos leitores, medida através de teste de vocabulário;
- o tempo de leitura com uso de dicionário é aproximadamente 50% maior que o tempo de leitura sem consulta;
- encontrar o significado desejado em um dicionário exige uma seqüência de passos, sendo, portanto uma tarefa complexa. O fracasso em quaisquer dos passos pode significar fracasso na tarefa que, portanto, exige treinamento.

A hipótese inicial dos pesquisadores era de que o uso de dicionários não afetaria o desempenho nos testes. Eles haviam se baseado nas idéias de que vocabulário aprendido através de memorização é facilmente esquecido, e de que o processo de aquisição de vocabulário deve ser natural (KRASHEN, 1982), além da idéia de que palavras consultadas em dicionários são esquecidas rapidamente. O grupo de sujeitos que teve acesso aos dicionários só pode fazê-lo durante a leitura do texto, isto é, durante o teste nenhum dos grupos teve acesso ao dicionário. Fizeram parte do experimento, 293 universitários japoneses do primeiro e segundo anos, matriculados em

língua inglesa, tendo estudado 6 anos de inglês no 2º. grau. 148 alunos fizeram parte do grupo de controle e 145 do de tratamento.

Os resultados de LUPPESCU e DAY (1993) são contraditórios com os de BENSOUSSAN et al. (1981), embora a performance dos sujeitos no último estudo não tenha sido feita com a finalidade de avaliar aprendizagem de vocabulário, mas de compreensão do texto.

Uma outra questão que se pode levantar no estudo de LUPPESCU e DAY (1993) se refere ao não monitoramento do uso de dicionário. Embora a formação dos grupos tenha seguido os critérios de uma pesquisa experimental, não se tem garantia que o bom desempenho do grupo que teve acesso ao dicionário realmente fez uso de tal ferramenta. Talvez uma coleta através do uso de computadores e com registro eletrônico das consultas ao dicionário pudesse aumentar a validade interna de tal pesquisa (NUNAN, 1992). A questão metodológica na coleta de dados parece, portanto, ser fundamental em estudos que pretendem avaliar a influência do uso de dicionários em leitura e/ou aquisição de vocabulário.

Tendo em vista a diversidade de variáveis que parecem interferir nos processo de aprendizagem de vocabulário e processamento da leitura, os resultados obtidos nos estudos sobre o uso de dicionários aqui citados, são de difícil comparação, porém as tabelas abaixo visam identificar de maneira simplificada os contextos, sujeitos, métodos e as conclusões a que chegaram os autores referenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉJOINT, H. *The value of the dictionary in vocabulary acquisition*. In: H. Béjoint and A. Moulin. A. P. Cowie *The place of the dictionary in an EFL programme: Part I The Dictionary and the Language Learner*. (ed.), 97-104. 1987.
- BÉJOINT, H. The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: A Study of Language Needs and Reference Skills. *Applied Linguistics*, Vol II, No. 3, 207-22, 1981.
- BENSOUSSAN, M., SIM, D, Weiss, R. The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations. In: 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, Sweden, 9-15 August 1981.

USO DO DICIONÁRIO

- BENSOUSSAN, M. Dictionaries and tests of EFL reading comprehension. *ELT Journal*, Volume 37/4, 341-45 October 1983.
- BOSCHIROLI, V., RESNIK, G. El Diccionario de aula: una propuesta para el trabajo sistemático del léxico en la clase de español como segunda lengua. In: Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. CAMPINAS: Instituto de Estudos da Linguagem, 600-07. 1995.
- GAIRNS, R. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Ninth edition. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers. 1995.
- GRABE, W., STOLLER, F. Reading and vocabulary development in a second language. A case study. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. 98-122.
- HULSTIJN, J. H. When Do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables. *The Modern Language Journal*, 77, ii. 139-47.1993.
- JOHNS, T., DAVIES, F. Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*. Vol 1, No. 1, 1-19. March 1983.
- KNIGHT, S. Dictionary Use While Reading: The Effects On Comprehension and Vocabulary Acquisition For Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78, iii 283-99, 1994.
- KONDER, R. W. *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers*. London: Longman. 1983.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- _____. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance. Laredo Publishing Company, Inc. 1985.
- LANTOLF, J. et al. Strategies for accessing bilingual dictionaries: a question of regulation. *Hispania*, 68, 858-64, December 1985.
- LUPPESCU e DAY. Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning. *Language Learning* 43, p. 2, 263-7, June 1993.
- NUNAN, D., *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

- NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann. 1996
- SCHMITT, N. et al. Vocabulary Learning Strategies: Student Perspectives and Cultural Considerations. *Independence*, 4-6, Spring 1997.
- SCHOLFIELD, P. Using the English Dictionary for Comprehension. *TESOL Quarterly*, Vol 16, No 6, 185-94, June 1982.
- THOMPSON, G. Using bilingual dictionaries. *ELT Journal* Volume 41/4 Oxford University Press, 282-86, 1987.
- TOMASZCZYK, J. Dictionaries: users and uses. *GLOTTODIDACTICA* - Vol. XII, 103-19, 1979.
- TONO, Y. Can a Dictionary help you read better?
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~tefldpt/tonolab/userstudy/help1989.html>
- UNDERHILL, A . *Use Your Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. 1985.

ANEXO

ESTUDOS SOBRE O USO DO DICIONÁRIO

ESTUDO	TOMASZCZYK (1979) (POLÔNIA)
TIPO DE DICIONÁRIO	diversos
Qtde	449

USO DO DICIONÁRIO

Infor- mantes	Especificação	117 estudantes estrangeiros 167 estudantes de línguas 85 professores 80 tradutores
Método/instrumento de coleta de dados		Levantamento através de questionário
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
<p>-a maior parte dos sujeitos usa dicionário, mas a dependência sobre seu uso diminui com o domínio da LE;</p> <p>-quem consulta dicionário possui uma variedade de tipos deles;</p> <p>-o uso do dicionário monolíngüe pelos proficientes não elimina o uso dos bilíngües;</p> <p>-estudantes de nível básico e intermediário não conhecem seus dicionários tanto quanto os de nível avançado.</p>		
ESTUDO		BÉJOINT (1981) (FRANÇA)
TIPO DE DICIONÁRIO		diversos
Qtde		122
Infor- antes	Especificação	Universitários franceses se preparando para serem professores de inglês (63 do 2º ano, 43 do 4º e 16 do 4º)
Método/instrumento de coleta de dados		Levantamento através de questionário
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
<p>-a maioria dos entrevistados usa dicionário;</p> <p>-dicionários monolíngües são considerados, pelos alunos, melhores que os bilíngües;</p> <p>-dicionários monolíngües, apesar de apresentarem muitas informações, não são conhecidos na sua potencialidade;</p> <p>-dicionário monolíngüe tem sido usado para atividades de ‘decodage’, apesar de conterem muitas informações úteis p/atividades de ‘encodage’;</p> <p>-dicionários monolíngües para estrangeiros são usados da mesma forma que os monolíngües para nativos mostrando uma falta de sofisticação por parte dos lexicógrafos.</p>		

ESTUDO		BENSOUSSAN et al. (1981) (ISRAEL)
TIPO DE DICIONÁRIO		Bilíngües e monolíngües
Qtde		700

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

Informantes	Especificação	Estudantes de inglês matriculados no 1º ano de curso de leitura, com 7 anos de estudos em inglês
Método/instrumento de coleta de dados		Teste de múltipla escolha
PRINCIPAL CONCLUSÃO		
-não há relação significativa entre uso de dicionários e escores em testes que avaliam a compreensão do texto escrito.		
ESTUDO		BENSOUSSAN (1983) (ISRAEL)
TIPO DE DICIONÁRIO		-
Informantes	Qtde	-
	Especificação	Estudantes de inglês
Método/instrumento de coleta de dados		Teste de múltipla escolha
PRINCIPAL CONCLUSÃO		
-é possível a confecção de questões de múltipla escolha que cobram a compreensão do texto levando em conta a consulta (ou não) a dicionários, sem afetar significativamente os escores dos alunos.		
ESTUDO		LANTOLF et al. (1985) (USA)
TIPO DE DICIONÁRIO		Bilíngües
Informantes	Qtde	89
	Especificação	Estudantes de espanhol nos Estados Unidos: 36 do nível básico, 21 do nível intermediário e 32 do nível avançado
Método/instrumento de coleta de dados		Tradução de 15 sentenças (inglês-espanhol)
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
-dicionários bilíngües têm pouco ou nenhum valor para estudantes de língua de nível básico ou intermediário, pois, eles consultam o dicionário usando estratégia de base lexical, e não semântica, como fazem os estudantes de nível avançado.		

ESTUDO		TONO (1989) (JAPÃO)
TIPO DE DICIONÁRIO		Bilíngües
	Qtde	32

USO DO DICIONÁRIO

Informantes	Especificação	Colegiais japoneses (estudantes de inglês) sendo 17 da 1ª série, e 15 da 2ª
Método/instrumento de coleta de dados		Teste de múltipla escolha sobre compreensão da leitura
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
-existe diferença significativa na performance dos alunos que executam tarefas de leitura com uso de dicionário , <i>depois de treinados sobre como usá-los</i> .		
ESTUDO		HULSTIJN (1993) (HOLANDA)
TIPO DE DICIONÁRIO		Glossário bilíngüe <i>on-line</i>
Informantes	Qtde	82
	Especificação	Colegiais holandeses (estudantes de inglês)
Método/instrumento de coleta de dados		-leitura de textos acompanhada de testes de compreensão ou redação de sumário; -teste de vocabulário
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
-existe diferença significativa na performance dos alunos que executam tarefas de leitura com uso de dicionário , <i>depois de treinados sobre como usá-los</i> .		
-há relação entre objetivo da tarefa(=leitura) e comportamento ao usar glossário, por exemplo, palavras mais relevantes para alcançar o objetivo da leitura, são consultadas mais frequentemente;		
- leitores com vasto vocabulário geralmente consultam menos o glossário;		
-leitores com alto grau de habilidade de inferência consultam o glossário tanto quanto os que têm menos habilidades.		
ESTUDO		LUPPESCU e DAY (1993) (JAPÃO)
TIPO DE DICIONÁRIO		Bilíngües
Informantes	Qtde	293
	Especificação	Universitários japoneses, estudantes de EFL, em duas universidades diferentes, e com 6 anos de estudos de inglês.
Método/instrumento de coleta de dados		Pesquisa experimental /leitura (com e sem uso de dicionário), acompanhada de teste de vocabulário (sem uso de dicionário)

JERÔNIMO COURA SOBRINHO

PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
<p>-quem teve acesso ao dicionário teve melhor desempenho do que quem não o consultou;</p> <p>-a velocidade de leitura com dicionário cai consideravelmente (50%);</p> <p>-quando há diversas entradas em uma mesma 'headword', o consulente fica confuso e não consegue a informação desejada.</p>		
ESTUDO		KNIGHT (1994) (USA)
TIPO DE DICIONÁRIO		Bilíngüe <i>on-line</i>
Informantes	Qtde	112
	Especificação	Universitários americanos estudando espanhol
Método/instrumento de coleta de dados		Testes de compreensão e de vocabulário
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
<p>-leitura acompanhada ou não de consulta a dicionário provoca aumento de vocabulário e deve ser incentivada;</p> <p>-leitores que consultam dicionário não só aprendem mais palavras como também alcançam maior desempenho na compreensão da leitura;</p> <p>-alunos acham fácil ler artigos na tela do computador, bem como consultar dicionário <i>on-line</i>.</p>		
ESTUDO		GRABE e STOLLER (1997)
TIPO DE DICIONÁRIO		Bilíngüe
Informantes	Qtde	1
	Especificação	Lingüísta estrangeiro aprendo português no Brasil
Método/instrumento de coleta de dados		Estudo de caso / diário
PRINCIPAIS CONCLUSÕES		
<p>-o uso adequado de dicionário bilíngüe parece ter impacto positivo na aprendizagem de vocabulário;</p> <p>-aprender a ler em LE envolve aprender palavras;</p> <p>-leitura extensiva faz desenvolver habilidades lingüísticas ao longo do tempo.</p>		

A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda

Jean Binon
Serge Verlinde
Université Catholique de Leuven, Belgique
Traduzido por Cíntia da Costa Alcântara
PUC-RS

INTRODUÇÃO

Até que ponto a lexicografia pedagógica pode ajudar-nos, professores e aprendizes, a facilitar a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira ou segunda (LES)? Eis a questão à qual tentaremos responder neste trabalho.

Primeiramente, propomo-nos a mostrar a convergência das preocupações e da abordagem do lexicógrafo e do professor de uma LES. A seguir, examinaremos sistematicamente as contribuições da lexicografia pedagógica, tal como é *praticada* pelos inúmeros dicionários de aprendizagem (DA). Insistiremos igualmente sobre as inovações dicionárias, que propomos no *Dicionário de Aprendizagem do Francês para Negócios (Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires – DAFA)* que estamos elaborando. Trata-se de um dicionário multilíngüe de aprendizagem do francês para negócios, centrado na produção. Para nós, um dicionário de aprendizagem não é somente um dicionário para aprendizes, mas um dicionário que tem como objetivo favorecer a aquisição do vocabulário de uma língua,

selecionando as informações, apresentando-as e organizando-as, de maneira a facilitar a integração e a memorização do vocabulário. Um dicionário centrado na produção como o DAFA, por outro lado, tem como missão principal dar uma solução aos diversos problemas de comunicação aos quais os aprendizes são confrontados, não somente ao tentarem compreender uma língua estrangeira (na recepção), mas igualmente produzindo-a, no momento da fala. Logo, como esse tipo de dicionário deve substituir o falante nativo (expert) ausente – de quem os aprendizes não possuem a intuição – ele deve fornecer-lhes simultaneamente todas as informações morfológicas, semânticas, sintagmáticas, sintáticas, paradigmáticas e pragmáticas de que eles necessitam.

À guisa de conclusão, insistiremos sobre todo o proveito que o professor tanto quanto o aprendiz de uma LES poderiam tirar de todas essas inovações.

A CONVERGÊNCIA DA ABORDAGEM E DAS PREOCUPAÇÕES

À primeira vista, o professor de língua poderia perguntar-se sobre o que a lexicografia pode lhe oferecer. Ele poderia pensar que não tem pontos em comum com os lexicógrafos que trabalham em suas casas editoriais com seus dicionários, longe da realidade de sala de aula.

Uma segunda constatação, observa-se uma dicotomia, uma distância e mesmo uma divergência entre dois domínios de pesquisa, que teriam, entretanto, total interesse em se encontrar. Trata-se, por um lado, das pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino do vocabulário e, por outro, daquelas que têm por objeto a lexicografia, a dicionarística, a utilização do dicionário, a terminologia e a terminografia. Cada um desses domínios tem suas publicações, seu circuito de difusão, seus congressos. Tem-se a impressão de que se trata de dois mundos completamente separados, de dois campos de pesquisa que não se conhecem e que jamais estão integrados.

O lexicógrafo que quer praticar a lexicografia pedagógica ou a lexicografia de aprendizagem – e é nesse sentido que utilizaremos, a partir de agora, o termo *lexicógrafo*, neste trabalho – com um certo sucesso, deve ser também um professor. Para selecionar, organizar e

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

apresentar o vocabulário simultaneamente sobre o plano lingüístico e conceitual, ele deve conhecer as necessidades receptivas e produtivas e as dificuldades dos aprendizes, ter uma idéia dos processos de aquisição do vocabulário e saber como este é ensinado.

O bom lexicógrafo é de preferência simultaneamente professor de língua e lexicógrafo. O bom professor de língua, quando dá definições, sinônimos, contextos, organiza o vocabulário, etc., desempenha o papel de um lexicógrafo. Ele coloca em prática os princípios da lexicografia pedagógica.

Em resumo, não deveria haver divergência, mas convergência perfeita entre a abordagem e as preocupações dos dois lados.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E INOVAÇÕES DICIONÁRICAS

Apresentaremos as principais características e inovações dicionárias da lexicografia pedagógica – das quais o professor de língua e o aprendiz poderiam tirar proveito – especificando a contribuição dos dicionários de aprendizagem (DA), de um lado, e aquela do DAFA, de outro.

O TIPO DE DICIONÁRIO

A maioria dos DA são 'learner's dictionaries', isto é, dicionários para aprendizes de uma língua estrangeira, ao passo que o DAFA pretende ser, além disso, um dicionário de aprendizagem. Ele visa explicitamente a facilitar a aprendizagem do vocabulário, em função de sua organização semântica.

AS FUNÇÕES DO DICIONÁRIO

Enquanto os DA privilegiam a recepção em detrimento da produção, o DAFA está centrado especialmente na produção, sem negligenciar a recepção e a função de aprendizagem.

O PÚBLICO-ALVO

Tanto o DAFA como os DA dirigem-se a um público de aprendizes de nível preferivelmente avançado.

OS AUTORES

Os autores da maior parte dos DA são lexicógrafos, muitos dos quais não têm um bom conhecimento de línguas estrangeiras e, além disso, não são, deixaram de ser ou nunca foram professores.

Os autores do DAFA, em compensação, são lexicógrafos e professores, ao mesmo tempo. Como são plurilíngües, sabem o que significa 'aprender uma língua estrangeira'. Eles conhecem a língua materna dos aprendizes, as interferências potenciais, as suas necessidades e dificuldades.

A MACROESTRUTURA

A seleção das unidades lexicais

Atualmente, todos os dicionários baseiam-se em um corpus eletrônico para fazer a seleção da nomenclatura, sobretudo em função do índice de frequência. Os DA utilizam-se do *British National Corpus*, um corpus de inglês escrito e falado desenvolvido por um grupo de editores ingleses, sob a direção da Oxford University Press, que contém cerca de 100 milhões de palavras. Citamos igualmente o *Cambridge Language Survey* do mesmo tamanho que o *British National Corpus* e o *Longman Lancaster Corpus* que tem em torno de 40 milhões de palavras (cf. Boogaards 1996, p. 312).

Para os autores do DAFA, o índice de frequência é importante, mas não é o único critério de seleção. Intervém igualmente a experiência didática que permite selecionar o vocabulário, em função dos objetivos de comunicação, do público-alvo, do critério de 'learnability', isto é, da transparência das unidades lexicais ou dos riscos de interferência devidos à influência da língua materna. A seguir, deve-se levar em consideração a opinião dos experts, únicos a saber se tal ou qual palavra forma um conceito de base do domínio em questão, sem,

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

todavia, ser utilizada freqüentemente. Tudo isso não deve permitir que caia no esquecimento o critério primordial da função ou das funções do dicionário que se quer privilegiar: recepção, produção, aprendizagem. Toda a concepção do dicionário depende disso.

Exatamente da mesma forma como o *Cobuild*, o *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), por exemplo, o DAFA indica um índice de freqüência para cada palavra ou unidade lexical, pois trata-se de uma informação preciosa, tanto para o aprendiz quanto para o professor.

A organização das unidades lexicais

Exceto o *Longman Language Activator* (LLA), que pretende ser o primeiro dicionário monolíngüe inglês, centrado na produção, todos os DA adotam a tradicional classificação semasiológica, alfabética. Essa se adapta perfeitamente às atividades de recepção, visto que o usuário, que dispõe do significante e parte à procura do significado, consulta um dicionário à medida de suas leituras e das ocorrências. Por razões práticas e para não desorientar demais o leitor, optamos no DAFA por uma classificação semasiológica da macroestrutura. Isso quer dizer que todos os verbetes, organizados por famílias lexicais se sucedem em uma ordem alfabética: p. ex. *TRABALHO* – a palavra raiz e mais as outras entradas pertencentes à mesma família, como *trabalhar*, *trabalhador* – virão após *serviço* e antes de *valor*. Há, entretanto, uma organização onomasiológica subjacente no DAFA. Com efeito, referências sistemáticas permitem associar *trabalho* a *emprego*, *salário* à *remuneração* e *trabalho*, etc.

A MICROESTRUTURA

Os DA caracterizam-se por uma classificação puramente lingüística, mesmo que, de uma certa forma, apresentem características dos dicionários analógicos, em virtude de fornecerem sinônimos, antônimos etc.

Em compensação, para um dicionário centrado na produção, como o DAFA, a classificação onomasiológica, conceitual mostra-se necessária. Com efeito, no momento da produção, parte-se de uma intenção de comunicação, de uma idéia, aborda-se um tema; não se

fala, não se escreve alfabeticamente. É indispensável então que o léxico seja organizado de forma semântica, que se possa associar, por exemplo, *ativo* e *passivo*, ainda que essas duas palavras se encontrem bem distanciadas na ordem alfabética. Deve-se ir do significado ao significante que não se conhece.

Essa classificação onomasiológica se justifica igualmente para um dicionário de aprendizagem, como o DAFA, pelo fato de ele facilitar a integração e a memorização das unidades lexicais. É evidente, entretanto, que se se tem de prever um índice alfabético com a tradução das palavras, são necessárias referências para facilitar o acesso.

Cada item verbete constitui um tipo de microsistema, de campo semântico. Assim, encontram-se no verbete *DINHEIRO*, não somente as informações morfológicas, sintagmáticas, colocacionais, etc. que são indispensáveis, mas igualmente sinônimos dessa palavra, e mesmo informações sobre as operações ilegais.

Quadro 1 – Exemplo retirado do verbete *dinheiro*

• OPERAÇÕES FINANCEIRAS ILEGAIS

Lavar dinheiro: uma pessoa, uma organização introduz no circuito legal dinheiro ilícito. **A lavagem de dinheiro.**

Desviar dinheiro: uma pessoa apropria-se de dinheiro de forma fraudulenta. **O desvio de dinheiro.**

Extorquir dinheiro de alguém: uma pessoa, uma organização obtém dinheiro de alguém por ameaças, violência ou ardil. *Este vigarista conseguiu extorquir muitos milhões de uma companhia de seguros.* **A extorsão de dinheiro.**

Encontrar-se-ão também no DAFA fórmulas de comunicação, atos de fala (o verbete *PAGAMENTO*), etc.

Tal dicionário caracteriza-se, além disso, por uma organização lingüística rigorosa (cf. os parágrafos abaixo).

Quadro 2 – Exemplo retirado do verbete *pagamento*

NOTAS DE USO

Devo 29 euros no restaurante. O garçom pergunta-me se tenho o valor exato.

- Dou 29 euros: isso dá a quantia exata.
- Tenho 25 euros. Minha colega acrescenta os 4 euros que faltam: ela completa a soma. (+ substantivo).
- Dou 50 euros: o garçom devolve-me o troco sobre os 50 euros.
- Deixo 30 euros para o garçom: ele pode guardar o troco. Eu não tenho moedas de menor valor.
- Peço ao garçom para me trocar 100 euros ou para me fazer o troco de 100 euros. Você tem troco para 100 euros?

As informações morfológicas

Nos DA, as informações morfológicas encontram-se seja no início de um verbete (o plural de *mouse* é *mice*), seja na sucessão alfabética das entradas: o substantivo *work* precede o adjetivo *workable* e o verbo *to work*. Logo, não se vê imediatamente se existe um nome derivado do verbo.

O quadro de derivação do DAFA, por outro lado, reúne e mostra todos os derivados, morfossemanticamente pertinentes à palavra raiz, o que permite apreender imediatamente todos os derivados dependentes da mesma família lexical, suas diversas formas (masculino, feminino, singular, plural etc.) bem como os casos nulos. O aprendiz vê de imediato que não há, em francês, por exemplo, um verbo correspondente à *expansion*, a despeito dos numerosos erros, como **expandre* ou **expandre*.

Nos quadros com as colocações verbais, o DAFA fornece explicitamente os substantivos derivados de verbos que correspondem a estes. Um caso nulo marca a ausência da nominalização (retirada do verbete *PREÇO*).

Quadro 3 – Exemplo retirado do verbete *preço*

X		fixar o ~	a fixação do ~	
		determinar o ~ (nome)	+ a determinação do ~	
		estabelecer o ~	o estabelecimento do ~	
>< um ~		estabelecer-se no mercado	o estabelecimento de um ~	
X	(um comerciante, uma empresa, um banco)	praticar um ~ (freq.: + adjetivo, ...)	-	1
		oferecer um ~ (freq.: + adjetivo, ...)	-	
		afixar um ~ (freq.: + adjetivo, ...)	-	
>< Z		obter um ~ (freq.: + adjetivo, ...)	A obtenção de um ~ + adjetivo, ...	

Enfim, na rubrica *Para saber mais*, reunimos derivados menos comuns, que não prescindem de uma entrada à parte, mas cujo conhecimento pode ser útil, pelo menos do ponto de vista receptivo.

Quadro 4 – Derivados menos comuns

(F) **Le présalaire** (n.m.): abono pago aos estudantes para compensar os rendimentos que eles não podem receber, em razão de seus estudos, mas que eles devem restituir terminado esse período.

(F) **Le salariat** (n.m.). 1. Conjunto dos assalariados. (Sin.: (mais freq.) **les salariés**. (Ant.: **le patronat**). (V. *patronat*, 1). - 2. Conjunto de regras referentes às relações de trabalho entre um empregador e um assalariado. *Sob o regime do salariado, o assalariado que executa um serviço, deixa o produto de seu trabalho ao empregador, em troca do pagamento de uma soma combinada.*

(F) **Le salaire-coût** (n.m.): custas salariais de responsabilidade do empregador.

>< **Le salaire-revenu** (n.m.): remuneração recebida pelo empregado. *Há uma distância cada vez mais acentuada entre o **salaire-coût** e o*

salaire-revenu, isto é, entre o que o emprego custa às empresas e o que os assalariados ganham em troca de seu trabalho.

· **A (dé)salarisation** (n.f.): tendência ao crescimento (diminuição) da parte do salariado na economia (Silem). *O impacto psicológico da dessalarização coloca um problema real em uma sociedade onde o indivíduo se identifica totalmente com o seu trabalho.*

· **Um não-assalariado, uma não-assalariada** (n.). (Sin.: (mais freq.) **um autônomo**).

As informações semânticas

As definições

Como o *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), todos os DA adotaram o princípio do vocabulário definitório controlado, i.e., que as definições são redigidas a partir de um vocabulário de alta frequência que varia entre 2000 ou 3000 palavras, mesmo que os metalexígrafos sustentem que esses dicionários utilizam, em verdade, um número bem mais elevado de palavras em suas definições (cf. Béjoint 1994, 156; Bogaards 1996, 291). Para serem mais compreensíveis para os aprendizes de nível básico ou intermediário, *Cobuild* introduziu um estilo de definição bastante particular e concreto que interpela o leitor: ex. 'If you are sick you don't feel well, you cannot go to school', etc.

O DAFA, por sua vez, propõe definições agentivas, isto é, definições que indicam explicitamente os diferentes agentes, o que permite uma melhor diferenciação dos sinônimos (Verlinde, Dancette e Binon 1998). São adotadas estratégias por ocasião da redação das definições. Tais estratégias são chamadas de princípio da decomposição semântica e princípio do vocabulário definitório controlado. A aplicação desses dois princípios garante a coerência e a sistematicidade interna e externa das definições.

Assim, as definições para os membros de uma mesma família de palavras são paralelas.

Quadro 5 – Exemplos de definição

(uma compra) «Operação pela qual um agente econômico (um comprador: um indivíduo, uma empresa, uma administração - X) recebe um bem, um valor ou um direito (Y) de um outro agente econômico (um vendedor: um indivíduo, uma empresa, uma administração - Z) ou usufrui de um serviço (Y) mediante pagamento de uma soma em dinheiro.»

(um comprador) «Agente econômico (um indivíduo, uma empresa, uma administração) que recebe um bem, um valor ou um direito de um outro agente econômico (um vendedor: um indivíduo, uma empresa, uma administração), ou usufrui de um serviço mediante pagamento de uma soma em dinheiro.»

(comprador) «(um agente econômico: um indivíduo, uma empresa, um Estado - X) Que deseja receber ou que recebe um bem, um valor ou um direito de um outro agente econômico ...»

(comprar) «Um agente econômico (um comprador: um indivíduo, uma empresa, um Estado - X) recebe um bem, um valor ou um direito (Y) de um outro agente econômico ...»

Além disso, os mesmos componentes definitórios reúnem-se em várias definições.

... mediante pagamento de uma soma em dinheiro ... aparece nas definições das palavras

(uma compra)

(uma venda)

(o trabalho) «Atividade profissional (física ou intelectual) de uma pessoa (X) que tem por objetivo produzir um bem ou um serviço mediante pagamento ou não de uma soma em dinheiro (paga por um agente econômico (um empregador: uma empresa, um Estado) – Y).»

O cuidado conferido à redação das definições permite colocar em evidência os traços semânticos distintivos entre os parassinônimos e os antônimos.

Un *prêt* >< un *emprunt*

* Contrato pelo qual um agente econômico

(o prestador: um indivíduo, um banco, um investidor, um Estado)

>< (o receptor: um indivíduo, uma empresa, um Estado)

* coloca à disposição de um outro agente econômico (o receptor ...)

um bem, geralmente uma soma, em dinheiro,

>< recebe um bem, geralmente uma soma, em dinheiro, de um outro agente econômico (o prestador ...)

* que o receptor deve reembolsar em um prazo determinado com o pagamento de uma importância calculada sobre uma taxa convencional.

>< e se compromete a restituir-lhe o valor recebido em um prazo determinado com o pagamento de uma importância calculada sobre uma taxa convencional.

Essas definições agentivas podem ser superpostas à frase que o aprendiz deve interpretar: se há congruência entre os agentes da definição e os agentes da frase, a boa definição foi encontrada. Para a codificação, as definições agentivas são matrizes de frases preestabelecidas que podem facilmente ser adaptadas à situação de comunicação concreta.

Os diferentes significados

Enquanto a maioria dos DA fornece os significados de uma palavra ou de uma unidade lexical que pertencem ao inglês corrente, significados esses os mais comuns, o DAFA limita-se às palavras que pertencem a um domínio particular, na presente circunstância o francês para negócios. Nesse campo, em compensação, ele é evidentemente mais rico que os dicionários comuns. Ele também distingue os sentidos próprios e os sentidos figurados e utiliza o sistema das buscas semânticas (semantic signposts), tal como o LDOCE e o CIDE, por exemplo. Para um aprendiz de uma LES, trata-se de uma inovação particularmente útil, visto que lhe permite fazer a distinção, de um

lançar de olhos, das diferentes acepções de uma palavra e se concentrar unicamente sobre aquela que é importante para ele em um dado contexto. Eis o porquê de termos estendido o sistema de diferenciação dos significados às informações colocacionais, do mesmo modo que às adjetivais, nominais ou verbais.

Quadro 6 – Exemplo de diferenciação

MOEDA

Instrumento de medida do valor de um bem e meio de pagamento.

• TIPOS DE MOEDA (significado 1.1.)

Moeda corrente: dinheiro que está disponível imediatamente. (Sin.: em espécie. *Eu não tenho moeda corrente comigo. Só o que me resta é um cheque e o meu cartão do banco.* (V. pagamento, 1).

Eis o motivo pelo qual os sinônimos e os antônimos também não são dados de forma desordenada, mas encontram-se associados aos diferentes significados de uma palavra, às diferentes colocações.

As frases-exemplos, os contextos

Alguns DA, como *Cobuild* trabalham unicamente com exemplos autênticos (cf. Potter 1998) em razão da máxima de Sinclair « Usage cannot be invented, it can only be recorded (o uso não pode ser inventado, somente registrado)». Outros recorrem tanto a exemplos autênticos quanto a exemplos fabricados. Como Humblé (1998b), acreditamos que é conveniente se basear em exemplos autênticos para um público de aprendizes de nível avançado, como aquele do DAFA. Preferimos, entretanto, adaptá-los um pouco a fim de tornar os contextos mais esclarecedores, mais significativos, mais prototípicos e menos efêmeros.

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

As informações sintagmáticas: as combinações de palavras

As expressões idiomáticas

As expressões idiomáticas constituem uma das riquezas, um dos pontos fortes de todos os dicionários tradicionais, como dos DA. Para um dicionário que privilegia a recepção, essas são certamente informações interessantes.

O DAFA agrupa-as também à parte, mas é evidente que elas são menos importantes em um dicionário centrado na produção e menos frequentes em um campo especializado como o francês para negócios.

As colocações

Nos DA são numerosas, mas nem sempre de forma explícita e sistemática. Esses dicionários não lhes dispensam a atenção que elas merecem. Para estar melhor informado, o leitor vê-se obrigado a recorrer a um dicionário de colocações como o BBI (1986) que distingue sistematicamente as colocações lexicais e gramaticais.

As colocações têm, entretanto, uma importância capital em um dicionário de produção. Com efeito, se a compreensão das colocações não apresenta muitos problemas para um alocutante, não é a mesma coisa para a produção, tanto mais que elas são frequentemente diferentes na língua materna. Pensemos no exemplo, citado por Vander Meer (1998): *ein starker Raucher, a heavy smoker, um fumante inveterado*, etc. Essas combinações de palavras são simultaneamente impossíveis de prever e difíceis de dominar no plano produtivo.

Eis a razão por que o DAFA menciona explícita e sistematicamente todas as colocações. Ele as classifica, não de forma alfabética, isto é, arbitrária, mas segundo três critérios diferentes.

Um primeiro critério morfossintático permite distinguir as colocações adjetivais, nominais e verbais.

Um segundo tipo de critério é preferivelmente semântico. Distinguimos cinco buscas semânticas possíveis: *tipo, caracterização, nível, medida e localização*, o que não quer dizer que haja, a cada vez, exemplos para cada uma das buscas. Sob *tipo*, classificamos as colocações classificáveis. Elas existem em um número limitado e são

próprias do campo da economia, do mundo dos negócios e não admitem um intensificador (ex. um **desemprego muito tecnológico*), enquanto as colocações agrupadas sob *caracterização* são colocações qualificáveis. Elas podem vir acompanhadas de um intensificador (ex. *um cliente particularmente fiel*) e existem, em princípio, em número infinito.

Enfim, o critério pragmático é o terceiro tipo de critério que se encontra nas colocações verbais onde são dadas igualmente informações sintagmáticas, sintáticas e paradigmáticas. O quadro 5 mostra de maneira explícita a estrutura agentiva dos diferentes verbos e fornece assim preciosas informações pragmáticas para o usuário. Mostra também a possibilidade de nominalização.

As construções sintáticas

Além da categorização gramatical, os DA mencionam geralmente as principais construções sintáticas, especialmente os *phrasal verbs* ou verbos com partícula, uma dificuldade específica do inglês. A inovação que merece ser salientada é a célebre *extra column* de *Cobuild*, consagrada às construções sintáticas da palavra, julgada, entretanto, muito difícil para alguns, em função da metalinguagem.

Quadro 7 – Exemplo de construção sintática

NOTA DE USO

Emprego da preposição após 'trabalhar' (significado 1.1.):

trabalhar em/para	IBM
por	sua (própria) conta
para	alguém
em	o setor de alguma coisa, uma filial equipe(s), a linha de produção, o banco; na Editora Didier; no serviço de assistência; na produção.
a	domicílio,

Emprego da preposição após 'trabalhar' (significado 2.1.):

em	um dossiê, um relatório, o último balanço (atividade desenvolvida em uma determinada área)
----	--

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

O DAFA mostra as construções sintáticas, integrando-as em quadros e chamando a atenção dos leitores para certas construções através de notas de uso, que são encontradas igualmente nos DA (p. ex. a nota de uso a respeito de *to pay* no LDOCE).

As informações paradigmáticas

As principais informações de ordem paradigmática que são encontradas nos DA são os sinônimos, os antônimos e, às vezes, os parônimos, os homônimos ou os falsos amigos (ex. no *Cobuild*). O DAFA limita-se geralmente aos sinônimos, aos antônimos, mas reúne outros sistemas de classificação de ordem paradigmática, destinados a facilitar a fala.

Observemos, por exemplo, que no quadro das colocações verbais do DAFA os verbos são classificados sobre o eixo paradigmático, em uma ordem lógica ou cronológica e agrupados por agente(s). Logo, trata-se igualmente de uma organização semântica que permite ao aprendiz, que quer exprimir-se de maneira produtiva, escolher a colocação que corresponde melhor à sua intenção de comunicação e ao grau de intensidade que ele deseja expressar.

Os sinônimos

Os DA esforçam-se certamente para darem os principais sinônimos das palavras ou das unidades lexicais, consagrando-lhes às vezes até mesmo uma nota de uso (cf. o tratamento dos sinônimos *path*, *track* e *lane* no OALD ou a nota consagrada aos parassinônimos de *to pay* no LDOCE). As informações que esses dicionários fornecem são, todavia, muitas vezes insuficientes, como suas estratégias de diferenciação. Deve-se, então, recorrer a dicionários de sinônimos ou a uma obra como o LLA que adota diversas estratégias de diferenciação, particularmente atuantes, sobretudo para as palavras abstratas do inglês).

Ora, para poder dominar os sinônimos ou expressões sinonímicas, várias condições deveriam ser preenchidas (Binon, Dancette e Verlinde 1998). O aprendiz deveria conhecer simultaneamente:

1. as diferenças de sentido (valor denotativo) entre termos semanticamente próximos;
2. as diferentes possibilidades de combinação das palavras ou das unidades lexicais, p. ex. *despesas de deslocamento*, mas *custas salariais*, *trabalhador migrante*, mas *operário sazonal*;
3. as regras de uso, as restrições pragmáticas (valor conotativo, registro etc.): p. ex. a diferença entre trabalho e batente, empresa e espelunca;
4. as restrições morfossintáticas (construções sintáticas, valência etc.): p. ex. *trabalhar* pode ser empregado transitivamente, o que não é o caso de *labutar* (*trabalhar a madeira*, **labutar a madeira*);
5. a correspondência com a língua materna. Com efeito, o domínio das nuances de significado dos sinônimos requer freqüentemente que se faça uma ligação ao equivalente na língua materna;
6. o índice de freqüência relativa dos termos, que constitui um critério de seleção importante.

Eis o porquê de o DAFA recorrer a um conjunto de estratégias para ajudar o aprendiz:

- as grades semânticas e colocacionais;
- as definições agentivas e o princípio da decomposição semântica;
- a organização onomasiológica que permite um agrupamento estruturado dos termos associados;
- a indicação das possibilidades de combinação das palavras;
- o registro das variantes geográficas com a indicação dos limites semânticos e as restrições de uso;
- a indicação dos aspectos conotativos, das restrições morfossintáticas;
- a abordagem contrastiva graças ao índice alfabético plurilíngüe: alemão, inglês, espanhol, italiano, neerlandês.

Observemos que os DA registram as diferenças entre o inglês da Grã-Bretanha e aquele dos Estados Unidos, ao passo que o DAFA

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

indica as variantes geográficas das principais áreas da francofonia: a Bélgica, a França, o Quebec e a Suíça românica.

Os antônimos

Os DA dão regularmente antônimos(ex. *to borrow* >< *to lend*, no *Oxford Wordpower Dictionary*). Mas eles o fazem somente de tempos em tempos, nem para todos os sentidos, nem para as colocações. Ora, não é suficiente dar o contrário de palavras isoladas, já que a escolha do antônimo depende precisamente do contexto, da colocação. O contrário de *preto* pode ser *branco*, mais quando se trata de vinho, o contrário de *vinho branco* é *vinho tinto* e não **vinho preto*.

Visto que o DAFA estabelece sistematicamente relações entre todas as palavras, ele fornece antônimos ou expressões antonímicas, não somente de palavras isoladas, mas igualmente de expressões e colocações. Como para os sinônimos, as definições agentivas são aqui também muito mais completas e precisas na formulação de um antônimo ou de uma expressão antonímica, pois que são explicitados todos os agentes, não somente dos nomes, mas igualmente dos verbos e dos adjetivos derivados.

As informações pragmáticas

As informações pragmáticas que são encontradas tradicionalmente em todos os DA são as marcas de uso (registro, etc.) e, às vezes, notas de uso. Para o restante, é do contexto que o aprendiz deve inferir as informações pragmáticas de maneira implícita.

O DAFA tenta explicitar, e mesmo mostrar as informações pragmáticas, seja através de quadros, como aquele com as colocações verbais onde os agentes estão explícitos, seja sob a forma de notas de uso, sem falar das marcas de uso que são dadas igualmente.

CONCLUSÕES

Tanto a lexicografia pedagógica, quanto a gramática pedagógica podem trazer uma solução aos diversos problemas de comunicação com os quais o aprendiz se confronta. Temos, logo, necessidade não só de

uma gramática comunicativa, mas igualmente de uma *lexicografia comunicativa*, isto é, de uma lexicografia que facilite e favoreça a comunicação, dando aos aprendizes todas as informações necessárias para comunicar de forma produtiva, para construir seu discurso.

Quais são, então, as principais contribuições da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma LES? O que o professor de uma LES pode guardar de tudo isso para sua própria prática didática, quando do ensino do vocabulário, por exemplo? Qual proveito o aprendiz pode tirar disso, direta ou indiretamente?

1. A Lexicografia Pedagógica (LP) pode mostrar ao professor de uma LES **que** o vocabulário pode ser organizado e **como** pode ser estruturado, simultaneamente no plano lingüístico e conceitual.
2. A LP pode oferecer-lhe uma série de estratégias que ele próprio pode utilizar em seu ensino do vocabulário: organização das colocações, definições agentivas, etc.
3. A LP pode, logo, indicar-lhe indiretamente como facilitar a aprendizagem, i.e., a integração e a memorização do vocabulário através de uma organização onomasilógica deste
4. Além das informações práticas e preciosas que um dicionário como os DA ou o DAFA dão, a LP pode ajudar o professor, e em uma certa medida, indiretamente também o aprendiz, que tirará proveito disso, a responder às seguintes questões:
 - Como seleccionar o vocabulário em função do objetivo de recepção ou de produção?
 - Como organizar um campo conceitual ou semântico, um quadro de derivação, fornecer ao aprendiz informações compreensíveis, úteis, fáceis de memorizar?
 - Como definir as palavras ou as unidades lexicais de maneira compreensível?
 - Quais contextos ou quais frases-exemplo dar?
 - Quantos significados distinguir?

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

- Como distinguir e apresentar os sinônimos, os parassinônimos ou as expressões sinonímicas, os antônimos e as expressões antonímicas?
 - Como apresentar e classificar as colocações?
 - Como apresentar as informações pragmáticas, abordar o problema de registro, das variantes geográficas?
 - Como evitar certos erros lexicais, morfossintáticos, oferecer critérios de seleção e de restrição do vocabulário?
5. O domínio da lexicografia não é certamente domínio particular dos lexicógrafos, mesmo que todos os professores não possuam meios de fazer seu próprio dicionário.

O professor de uma LES pode e deve desempenhar um papel primordial. Graças a sua experiência, a seu contato com os usuários, ele pode ajudar o lexicógrafo a melhorar o conceito do dicionário, no que diz respeito aos principais aspectos: convivência, inteligibilidade, utilidade, eficácia e eficiência (cf. Boogaards 1996). Ele pode ensinar seus alunos a manipular os dicionários (cf. Chi 1998) e ajudá-los a descobrir todas as riquezas desses. Ele pode valorizar o dicionário, promovendo-o, não somente como uma obra de referência que é consultada de tempos em tempos, mas como um instrumento de aprendizagem, de autonomia e de responsabilidade do aprendiz.

A colaboração entre o professor de língua e o lexicógrafo se impõe. Ela deveria ser tão intensa quanto entre o professor de língua e o pesquisador. (cf. Pica 1998).

BIBLIOGRAFIA

- BBI. BENSON, L. et al., *The BBI Combinatory dictionary of English. A guide to word combinations*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1986.
- BEJOINT, H., *Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries*, Oxford, Clarendon Press, 1994.

- BINON, J., DANCETTE, J., VERLINDE, S., Comment améliorer le traitement des synonymes dans un dictionnaire de langue, in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 77-87, 1998.
- BINON, J., VERLINDE, S., Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage? *Le Français dans le Monde*, 129, 66-68, 1997.
- BINON, J., VERLINDE, S., Le DAFA, Un dictionnaire d'apprentissage et de production multilingue pour le français des affaires, *Point commun, la revue du français des affaires et des professions*, 2, 12-14, 1997.
- BOGAARDS, P., Dictionaries for Learners of English, *International Journal of Lexicography*, 9.4., 277-320, 1996.
- CHI, A., Teaching Dictionary reference skills, in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 1998.
- CIDE. *Cambridge International Dictionary of Contemporary English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- COBUILD. Sinclair, J., *Collins Cobuilds English Dictionary*, London, Harper Collins Publishers Ltd., 1995.
- DAFA. BINON, J., VERLINDE, S., et al., *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*, Paris, Didier/Hatier, (à paraître en 1999).
- HUMBLE, P., *A new model for a foreign language learner's dictionary*, PhD, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, (thèse de doctorat non publiée), 1998a.
- HUMBLE, P., The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language learning dictionaries, in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 593-599, 1998.
- LDOCE. SUMMERS, D., (éd.) et al., *Longman Dictionary of Contemporary English*, Harlow, Longman Group, 1995.

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

- LLA. SUMMERS, D., (éd.) et al., *Longman Language Activator*, Harlow, Longman Group, 1993.
- OALDE. HORNBY, A.S. (éd.), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- PICA, T., *The Teacher-Researcher Relationship: Multiple Perspectives and Possibilities*, plenary lecture presented at the V CBLA Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 1998.
- POTTER, L., Setting a good example. What kind of examples best serve the users of learners' dictionaries? in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 357-362, 1998.
- VAN DER MEER, G., Collocations as one particular type of conventional word combinations. Their definition and character, in: Fontenelle T. et al. *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 313-322, 1998.
- VERLINDE, S., BINON, J., VAN DYCK, J., FOLON, J., *Dictionnaire contextuel du français économique*, Leuven, Garant. (4 tomes: L'entreprise, Le commerce, Les finances, L'emploi) 1993-1996.
- VERLINDE, S., DANCETTE, J., BINON, J., Redéfinir la définition, in: Fontenelle T. et al. *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 375-387, 1998.
- WEHMEIER, S., (éd.), *Oxford Wordpower Dictionary*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

ANEXO

QUADRO DAS CARACTERÍSTICAS E DAS INOVAÇÕES NOS DA E NO DAFA

	LEX.PED DA (= dic. monolíngüe para aprendizes de inglês)	DAFA DMAP (= dic. Multilíngüe de aprendizagem centrado na prod.)
TIPO	Dicionário para aprendizes	Dicionário para aprendizes + dicionário de aprendizagem
>FUNÇÃO	Recepção>Produção	Produção>recepção + aprendizagem
>PÚBLICO-ALVO	Aprendizes de nível avançado	idem
>AUTORES	lexicógrafos	Professores/lexicógrafos
>MACROESTRUTURA		
-Seleção do vocabulário	Corpus eletrônico(ex. Brit Nat Corpus) frequência	Idem + experts + experiência didática
-Classificação do vocabulário	Semasiológico Onomasiológico(LLA)	semasiológico
>MICROESTRUTURA		
	linguística	Organ.Onomasiol./ conceitual + linguística
-Informações morfológicas	alfabéticas	Quadro de derivação nominalizações PSP: outros derivados (=organizado)

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

-Informações semânticas

definições

- vocabulário
definitório controlado
ex. Longman etc
-<< if
you,...>>(Cobuild)

- vocabulário
definitório
controlado
-definição agentiva
- decomposição
semântica (cf.
Mel'cuk)

significados

- vários (inglês
geral)

Redução (<FOS)
Francês para
negócios

-semantic signposts
e.g. LDOCE

Buscas semânticas

- próprio + figurado

Próprio + figurado

Exemplos/contextos

- autênticos
ex. Cobuild

Autênticos
Adaptados

**-Informações
sintagmáticas/combinções
de palavras:**

Expressões idiomáticas

+++

+++

Colocações: classificação

alfabética

-
morfassintática
- semântica
(buscas semânticas
)
- pragmática

Construções sintáticas

+++

+++

A CONTRIBUIÇÃO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.

- Informações paradigmáticas		
sinônimos	+++ abordagem LLA variantes geográficos	Várias estratégias (ex. definição agentiva) idem idem aspectos conotativos
antônimos	Usage notes +++	Notas de uso, etc +++
- Informações Pragmáticas	Implícitas	Explícitas, Mostradas, Quadros, Agentes: sujeito, Objetos + Complementos etc.
	Notas de uso Notas de uso	Notas de uso Notas de uso

Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?

Jean Binon
Serge Verlinde
Université Catholique de Leuven, Belgique
Trad: John Robert Schmitz
Universidade de Campinas

APRESENTAÇÃO

A perspectiva comunicativa

O ensino do vocabulário não é um fim em si mesmo. Normalmente não estudamos o vocabulário pelo prazer de estudá-lo. É necessário sempre situar o vocabulário dentro de uma perspectiva comunicativa, levando em consideração as seguintes perguntas:

- por que o ensino de vocabulário?
- qual é o público alvo?
- quais são os objetivos, levando em conta as restrições e os recursos de que se dispõem?
- o vocabulário deve servir para realizar que intenção de comunicação (expressar uma opinião, argumentar, escutar, falar, escrever etc)?
- em que contexto, em que tipo de discurso deve ser integrado?

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

O que é “conhecer uma palavra ou uma unidade lexical?”

Pode-se distinguir entre cinco níveis

1. *o nível formal*: reconhecer a palavra que se ouve numa conversação, saber pronunciá-la (pronúncia) e escrevê-la corretamente (ortografia);
2. *o nível morfológico*: saber identificar os prefixos, os sufixos, ensinar o sistema de derivação e de composição;
3. *o nível sintático*: ensinar as diferentes construções e restrições sintáticas;
4. *o nível semântico*: compreender e ensinar o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, denotativo, conotativo, pragmático (os critérios de restrições e de seleção, o uso);
5. *competência combinatória lexical*: saber combinar as palavras, identificar os sinônimos, os parônimos etc.

Conhecer uma palavra, não significa apenas ser capaz de fornecer uma definição, mas também contextualizá-la no bojo de seu microsistema de relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos etc.). Também é necessário conhecer os traços distribucionais das palavras do ponto de vista de sua co-ocorrência semântica, sintática, discursiva e saber que existe um número considerável de palavras que são usadas sempre, ou quase sempre em conjunto com outras palavras que as completam ou no nível da construção de discurso que fazem eco das mesmas quando substituídas ou definidas (Trévillat et Duquette 1996, p. 15)

cf. a noção de paradigma distintivo de Mortureux (1993):

A coerência do discurso, como foi anteriormente explicitada é normalmente dependente das próprias relações lexicais feitas por parte dos que elaboram textos escritos. Essas relações pertencem a um corpus específico; os diferentes substantivos evocam o mesmo conceito e produzem uma série de palavras (ou paradigmas de seleção) que propiciam uma interpretação específica do referido conceito (cf. op. cit, p. 42)

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

O VOCABULÁRIO DEVE SER APRESENTADO DE MANEIRA ORGANIZADA.

Diferentes pesquisas mostram que o vocabulário é assimilado melhor e retido mais facilmente se o mesmo for apresentado de maneira organizada e se houver uma *organização semântica*. Isso é ainda mais importante se os professores desejam apresentar um ensino produtivo de vocabulário.

Na verdade, nós não falamos nem escrevemos alfabeticamente. Interessa-nos realizar funções comunicativas, isto é, exprimir idéias, sentimentos, etc. As circunstâncias nos levam a empregar e fazer uso de palavras às vezes muito distantes, alfabeticamente falando. O vocabulário não é somente uma mera caixa de palavras ou um conjunto de irregularidades. Os materiais utilizados deveriam ter uma organização estrutural, integrada e imposta. Poderão ser combinados com *os materiais organizados pelos estudantes*. Não existem critérios lingüísticos: semânticos (sinônimos, parônimos etc.), ou morfossintáticos (ex. nomes, verbos, adjetivos). Existe também o *léxico mental* do aprendiz que pode ser organizado de acordo com os critérios diferentes: bom >< mau, bonito<> feio, meios de locomoção, etc. Pode-se imaginar todos os tipos de relações possíveis. Esta organização deve ser feita dentro da medida do possível, por parte dos aprendizes mesmos, não somente de cima para baixo ("top down"), mas da mesma forma de baixo para cima ("bottom up").

Propomos uma abordagem de ensino/aprendizagem de vocabulário que chamamos ou rotulamos a abordagem S.O.S., que significa que o ensino deve ser *seletivo, organizado, e sistemático*.

O vocabulário pode ser organizado *semanticamente*, por exemplo em campos nocionais (a escola, o lazer, o mundo de comércio, etc.) no interior dos quais pode haver diferentes campos semânticos: por exemplo, o *trabalho* pode ao mesmo tempo remeter ao domínio da escola, ao da fábrica ou aos diferentes campos como ginecologia ou obstetrícia.

Pode-se identificar as palavras que coocorrem: (as colocações, etc.) que se situam sobre o eixo sintagmático, as palavras que se rejeitam: as *correlacionadas* que se situam sobre o eixo *paradigmático* e as palavras da mesma família, isto é, as colaterais que podem ser reagrupadas num quadro de derivação. Na organização e

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

reagrupamento do vocabulário é necessário levar em conta as convenções de cada disciplina ou campo de atividade. É necessário saber que os economistas, por exemplo, falam do ciclo de vida de um produto onde relacionam palavras como *nascimento*, *desenvolvimento*, *maturidade* e *declínio*. Uma noção importante na área de negócios é a do "marketing-mix" que consistem em 5 "P's": **Produto**, **Preço**, **Promoção**, **Publicidade** e **Ponto de Venda**.

OPERAR UMA SELEÇÃO

O ensino de vocabulário deve ser também *seletivo*. Como não se pode ensinar tudo, é necessário fazer uma seleção. Tudo depende do público, do contexto e dos objetivos que são fixados. Não existem critérios de seleção que podem ser aplicados de maneira automática. Pode-se identificar *critérios objetivos e subjetivos*.

Os principais *critérios objetivos* são:

- *o índice de frequência*, que consiste somente numa indicação; com efeito, mesmo com os índices de frequência dos nomes das quatro estações do ano, sensivelmente diferentes, seria necessário mesmo assim ensinar todos os quatro. Além disso, é importante conhecer o índice de frequência das colocações (*baixar uma portaria*) tão bem como as palavras isoladas (*baixar* e *portaria*). Na maior parte dos textos são precisamente as palavras menos frequentes que constituem as palavras chave, portadores de informação de onde decorre a inteligibilidade do texto.
- *A distribuição* de palavras ou de unidades lexicais. As mesmas são encontradas igualmente distribuídas em todo tipo de documento ou exclusivamente em certos gêneros de documentos escritos ou orais?

Entre os principais *critérios subjetivos* citamos

- *os critérios didáticos*: objetivos instrucionais, nível de público alvo, restrições e recursos

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

- *o índice de cobertura*: mesmo que o vocábulo *remuneração* fosse menos freqüente do que *salário*, seria necessário da mesma forma ensiná-lo porque se trata de um caso de hiperonímia que permite definir uma série de hipônimos como *proventos*, *ordenado*, *soldo*, *honorários*, *cachê*, etc.
- *a disponibilidade*: em certos contextos é necessária a presença de palavras objetivamente menos freqüentes num corpus determinado mas indispensáveis na situação de comunicação nas quais são encontradas (ex. a palavra *retroprojektor* na sala de aula)
- *o estatuto do lexema*: central, periférico, palavra relevante do vocabulário receptivo, produtivo ou potencial que pertence ao um registro familiar, à linguagem especializada de grupos específicos (gíria ou calão).
- *o critério de "learnability"* (facilidade de aquisição): é questão de uma palavra que dá lugar facilmente à interferência (ex. os falsos amigos ou uma palavra transparente que não apresenta nenhum problema para o aprendiz).

O LÉXICO NÃO CONSISTE UNICAMENTE EM PALAVRAS ISOLADAS

Não é procedente aprender palavras isoladas ou isoladamente uma da outra. Para aprender vocabulário é necessário levar em consideração as *unidades lexicais* ("multi word units"), estudar os diferentes tipos e graus de relação, de coocorrência: as variações livres, possíveis e impossíveis, as colocações, as expressões idiomáticas, os provérbios, os símiles (ex. rico como Crésus, reto como uma flecha), as palavras de ligação ("social lubricators"), as fórmulas comunicativas de uso corrente.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

ABORDAR TODOS OS ASPECTOS DO VOCABULÁRIO E NÃO SE LIMITAR AO VOCABULÁRIO DE CERTOS DOMÍNIOS.

Cobrir um certo número de campos semânticos como a nutrição, o lazer, o tempo, os cursos, a saúde etc é, sem dúvida, necessário mas insuficiente. O que mais é preciso fazer?

É importante conscientizar os aprendizes de uma série de outros aspectos:

- *a formação de palavras*: os prefixos e os sufixos mais produtivos, as derivações mais comuns,
- *as palavras de ligação*: Não são somente as conjunções que fazem um papel de ligação lógica ou cronológica. Por exemplo, certos verbos, nomes ou adjetivos podem ser empregados igualmente como palavras de ligação. A relação *causa* ® *conseqüência*, por exemplo, pode ser comunicada por meio de verbos como *levar* e *conduzir*, por meio de substantivos que anunciam a causa como *causa*, *razão* ou a conseqüência como *resultado*, *repercussão*, por meio de adjetivos que anunciam uma conseqüência como *gerador*, *criador*, etc.
- *os conceitos nocionais* como: tempo, espaço, dimensão, movimento, rapidez, densidade etc.
- *os sentimentos e as ações*: os sentimentos (des)agradáveis, os cinco sentidos etc.
- *a variação lingüística* (geográfica e outras): americanismos, brasileirismos, galicismos, as variedades ligadas ao código oral e escrito, os registros, os aspectos pragmáticos, denotativos e conotativos.

APRENDER A APRENDER O VOCABULÁRIO

A aprendizagem do vocabulário

É necessário em primeiro lugar tratar de ter uma idéia dos *processos de aprendizagem*, dos fatores que favorecem a aprendizagem e a memorização de vocabulário.

A *organização semântica* do vocabulário facilita sua integração e sua memorização.

A apresentação das palavras em redes semânticas parece essencial para a aprendizagem de uma língua: de um ponto de vista *lingüístico*, por pegar o sentido de uma unidade, por delimitar as zonas de recuperação com as palavras vizinhas e por lançar mão das regras de emprego desta unidade; de um ponto de vista *psicolingüístico*, por favorecer a compreensão e a retenção das palavras no interior de reagrupamentos organizados que correspondem a um sistema lógico de representação de conhecimentos e espera-se que coincidem com a estrutura de nosso léxico mental (Tréville e Duquette, 1996, p.27)

Por facilitar a integração e a memorização, a *ancoragem cognitiva* (“deep level processing”) tem um papel primordial. Não é realmente o número de vezes que se tem encontrado uma determinada unidade lexical que é importante, mas os *contextos* mais ou menos *esclarecedores*, significativos e diferentes dentro do qual aquela unidade se nos apresenta. A referida palavra é retida mais facilmente se for pronunciada, escrita, lida e entendida do que se for simplesmente repetida dez vezes seguidas.

O vocabulário é adquirido não por meio de acumulação de itens lexicais mas por etapas intermediárias, por meio de uma *estruturação progressiva*.

Anderson (1985), citada por Tréville et Duquette (1996, p. 55) prevê três etapas distintas na aprendizagem de vocabulário:

1. uma *etapa cognitiva*, onde o aprendiz incorpora conscientemente conhecimentos novos de ordem estática;
2. uma *etapa associativa*, na qual o aprendiz assimila progressivamente as regras de utilização dos conhecimentos com o intuito de levar a cabo as tarefas;
3. uma *etapa de autonomia*, na qual as operações se automatizam e permitem que o aprendiz mobilize os seus conhecimentos à medida de suas necessidades.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

É preciso desenvolver a *capacidade inferencial* e de *previsão* dos aprendizes e fazer apelo às estratégias apropriadas (ex. recorrer à tradução para elicitare as palavras concretas: árvores, flores, peixes etc.).

Ressaltamos também a importância da *aprendizagem ocasional*.

Lançar mão de um “ensino estratégico” do vocabulário

Cumprir lançar mão de um “*ensino estratégico*”, no sentido de ajudar o estudante a aprender a aprender o vocabulário oferecendo-lhe as estratégias apropriadas (= operações utilizadas por parte do aprendiz para facilitar a aquisição, a estocagem, a lembrança e a utilização da informação) com o intuito de desenvolver nesse aprendiz os bons hábitos desde o início. Mc Carthy et al. (1994) propõem uma gama de possibilidades: por exemplo, aprender a inferir o sentido pelo contexto, a etimologia, completar diagramas, fazer exercícios de associação, preencher quadros de derivação, utilizar grades semânticas por melhor fazer ressaltar os traços semânticos pertinentes dos (para)sinônimos. Este ensino estratégico, centrado na aprendizagem, leva o professor a assumir outro papel, que Tréville e Duquette descrevem nestes termos: “O professor alia ao seu papel de especialista de conteúdos e o de especialista no processo de aprendizagem, o que para ele redundaria em enfatizar o papel de orientador pedagógico, de animador e de facilitador. O referido docente tenta responsabilizar o aprendiz pela própria aprendizagem e tenta fazê-lo autônomo.” (1996, p. 80)

DESENVOLVER A TOMADA DE CONSCIÊNCIA LEXICAL

É importante também desenvolver o conhecimento do aprendiz a respeito do vocabulário, de lhe proporcionar um mínimo de metalinguagem. Esse aprendiz deve compreender os termos como *colocação*, *sinônimo*, *homônimo*, *arcaísmo*, etc, especialmente se o docente deseja que o aprendiz seja capaz de saber consultar um dicionário. Cumprir também fazer com que o aprendiz saiba descobrir os processos de derivação, de sufixação e de composição, etc.

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

NÃO SE DEVE SOBRECARRREGAR O APRENDIZ

É essencial não superestimar a capacidade de assimilação dos aprendizes. Mc Carthy et al. (1994) recomendam que não se deva exigir o conhecimento produtivo de mais de 10 a 12 palavras em cada lição (duas vezes mais quando se trata de vocabulário receptivo). Tudo depende, é claro, do contexto e do nível dos aprendizes. O ensino sistemático do vocabulário se torna realmente necessário quando “uma palavra vista não é uma palavra conhecida”. A reativação do vocabulário é portanto um assunto muito mais qualitativo (deep level processing “processamento em nível profundo”) do que quantitativo (número de palavras assimiladas por parte dos aprendizes).

Quanto ao campo de ensino de vocabulário existem geralmente várias fases importantes:

1. *a apresentação* de uma nova palavra ou de uma nova unidade lexical, a elucidação de significados feita com a ajuda de diferentes técnicas de semantização: a contextualização, a definição, a sinonímia, a paráfrase, a exemplificação, a tradução
2. *a memorização*: a integração através de exercícios lexicológicos, por exemplo.
3. *a reativação*: para a reutilização e a transferência de diversas situações de comunicação.

Acredita-se que a memorização é melhor, se os contextos são claros e existem atividades de reativação. Na verdade, uma palavra vista pelo estudante não é uma palavra por ele sabida.

APRESENTAR AS COLOCAÇÕES APÓS O INICIO DA APRENDIZAGEM

Seria errôneo acreditar que é preciso iniciar o ensino com a apresentação de palavras isoladas para passar em seguida às possíveis combinações de palavras. Certas *colocações* (coocorrência privilegiada de duas unidades lexicais num mesmo enunciado) e *expressões* muito correntes merecem ser introduzidas *desde o início*.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

OFERECER EXERCÍCIOS E ATIVIDADES VARIADAS

Alternar os exercícios abertos e fechados, oferecer exercícios comunicativos de tipo "resolução de problemas" ("problem solving") e que constituem um desafio intelectual. Se o professor utiliza um livro didático que contenha exercícios com respostas no final do volume para a autocorreção por parte dos estudantes, convém não se contentar em dar a solução exata mas explicitar por que ocorre desta maneira e não de outra e, se se apresentar a ocasião, de tecer alguns comentários.

INTEGRAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO E DA SINTAXE.

O vocabulário e a sintaxe são na verdade indissociáveis. Dessa indissociabilidade, surge o conceito de "lexico-gramático" no qual a idéia central é que as duas disciplinas estão em interação constante e que o estudo de uma somente pode ser conduzida com o estudo da outra (Gross 1991; Tréville et Duquette 1996, p. 20).

INTEGRAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO E DA LEITURA

A competência textual e a competência lexical estão intimamente relacionadas.

A compreensão facilita a aquisição de conhecimento a respeito do vocabulário assim como o conhecimento do vocabulário facilita a compreensão do que é lido (Curtis 1987)

Se o objetivo do ensino for o enriquecimento e a expansão do vocabulário dos estudantes, é preciso lançar mão de estratégias de leitura que os deixam desenvolver a sua competência inferencial, de previsão e também a sua competência lexical. Considerando que a construção do sentido e a formação de hipóteses não são feitas aleatoriamente – mas com base em certos esquemas, cenários e paradigmas lexicais – fica implícito que o vocabulário se aprende e deverá ser ensinado de maneira estruturada e sistemática, de acordo

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

com um reagrupamento semântico que facilitará a integração e a memorização a longo prazo, (cf. a abordagem S.O.S.: S=Seletivo; O=organizado; S= sistemático).

Nos exercícios *lexicológicos* (e *morfossintáticos* semelhantemente) deve-se retirar as mesmas redes semânticas, os mesmos contextos, os mesmos discursos utilizados na leitura. Trata-se, portanto, de propiciar aos aprendizes, enunciados, de pequenos fragmentos de discurso autêntico, se for possível, que transmitam uma mensagem, na qual o conteúdo seja enriquecedor, que tenha alguma coisa para comunicar. Não basta fazer com que os aprendizes simplesmente manipulem o código.

Alguns exercícios lexicológicos ou gramaticais podem ser construídos a partir de um *texto autêntico* em vez de frases artificiais, assépticas, descontextualizadas que são retiradas ainda hoje em dia dos exercícios estruturais dos métodos audiovisual e áudio-lingual utilizados na década de 70.

INTEGRAR A LEXICULTURA

A palavra, então, não é conhecida completa e adequadamente a não ser que seja na companhia de suas co-ocorrências privilegiadas e com base nas suas implicações culturais (Tréville e Duquette 1996, p 37)

Cumprir não negligenciar esta dimensão cultural mas explicitar os implícitos culturais quando se trata de aprendizes de língua estrangeira que não possuam a intuição e a cultura do falante nativo. Galisson comenta a esse respeito do conceito de "lexicultura".

Os dicionários atuais deixam pouco espaço para a parte cultural, isto é, com respeito ao uso real que o falante faz com as palavras. Seria importante pensar a respeito da criação de um dicionário que apresentasse um inventário das palavras que têm uma carga cultural forte junto com a uma explicação do conteúdo implícito das mesmas, desta forma prestando um serviço precioso aos aprendizes estrangeiros que no momento não dispõem de outros recursos, a não ser de descobrir por si só com base na sua própria experiência com a língua estrangeira (Tréville e Duquette 1996, p. 37).

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

COLOCAR MATERIAIS DIDÁTICOS ADEQUADOS AO ALCANCE DOS PROFESSORES E APRENDIZES

Colocar à disposição dos professores e aprendizes materiais adequados para resolver os problemas de comunicação.

APRENDER A MANIPULAR OS DICIONÁRIOS

Trata-se de um conhecimento que não se adquire por si mesmo, mas que no entanto é essencial para dar alguma autonomia ao aprendiz. A maior parte dos aprendizes não toma conhecimento da riqueza de informação contida nos dicionários. Responder à pergunta “qual dos dois tipos de dicionários é melhor, o monolíngüe ou o bilíngüe”, parece não ter uma resposta unívoca. O dicionário monolíngüe oferece a vantagem de apresentar diretamente para o aprendiz o sistema da língua alvo, de proporcionar bons hábitos de aprendizagem. Em contraste com o dicionário monolíngüe, o bilíngüe é mais rápido, especialmente para os termos concretos e os neologismos. O que se percebe das recentes pesquisas a respeito desse assunto é o fato de que o uso da língua materna constitui uma ajuda preciosa para o aprendiz, não importando qual seja seu nível. As conclusões de B. Laufer e Malamed (1994) a esse respeito são:

A conclusão prática do estudo parece ser que um bom dicionário bilingualizado é viável para todos os tipos de aprendizes. Quando o aprendiz ainda não está habilitado na utilização dos dicionários, é possível que ele dependa da informação bilíngüe apresentada. À medida que o aprendiz progredir nessas habilidades, a informação monolíngüe tornar-se-á mais relevante e importante, inicialmente na compreensão e mais tarde no decorrer da aprendizagem na produção. Mesmo quando a parte monolíngüe da entrada é utilizada com todo o seu potencial por parte do aprendizes, como no caso de bons usuários de dicionários, a tradução será sempre útil para dar mais confiança e segurança para os usuários nas suas tomadas de decisão (p. 569).

ANEXO 1

TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS LEXICOLÓGICOS

O uso não pode ser inventado, somente registrado (J. Sinclair)

OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

1. Todos os exercícios propostos baseiam-se na microestrutura do DAFA, que pode servir como oficina (ou workshop) de *gerador de exercícios*.
2. Esta microestrutura poderá igualmente servir de *matriz* para a elaboração de um *auto-dicionário personalizado*.
3. A mesma microestrutura é aplicável ao *francês geral* assim como ao *francês instrumental* ou de *fins específicos*.
4. É importante que o *grau de dificuldade* dos exercícios e dos contextos seja *bem adaptado ao nível dos aprendizes*, tanto no plano lingüístico como no referencial. Como no caso das definições, pode-se inspirar na noção de *vocabulário definitório controlado*, isto é, um vocabulário (de base) que todos os aprendizes entendem.
5. *Contextos autênticos e contextos fabricados?* As pesquisas (por exemplo, Laufer 1993) mostram que mesmo os falantes nativos não são sempre capazes de distinguir entre os dois contextos. Do momento em que um contexto específico é escolhido de um corpus e é retirado de seu quadro discursivo, o mesmo não é completamente "autêntico", posto que as condições de recepção do texto não serão mais semelhantes. A melhor solução, a nosso ver, é partir de um corpus, mas de adaptar os contextos autênticos com a finalidade de

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

torná-los mais claros, mais protótipos, menos efêmeros. Todos concordam, todavia, de reconhecer a *necessidade imperiosa de fazer uso de um corpus*, também para fazer um dicionário e elaborar exercícios. E sem sombra de dúvida é procedente a afirmação de Sinclair que: "usage cannot be invented, it can only be recorded"! ("O uso não pode ser inventado, somente registrado").

6. Existem diferentes tipologias de exercícios lexicológicos. A nossa baseia-se no conteúdo, isto é, nas diferentes verbetes da microestrutura do DAFA (cf. Grade de classificação/ de avaliação dos exercícios lexicológicos). Ela é apresentada a título de exemplo e de nenhuma maneira tem a pretensão de ser A tipologia- modelo.
7. Nem é preciso dizer que cada professor deverá adaptar esses exercícios aos objetivos que são fixados, ao nível, ao interesse, às necessidades de seus aprendizes. É preciso de modo semelhante simplificar, mesmo suprimir a metalinguagem, se ela não for suficientemente acessível aos estudantes.

TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS

Exercícios de associação livre

Que palavras você relaciona espontaneamente aos termos seguintes?

1. chômeage

3. malade

5. acheter >< vendre

2. justice

4. étudier

OBSERVAÇÃO

Exercício de criatividade que permite a reativação e a integração das palavras na rede conceitual do estudante. Este exercício pode também servir igualmente de diagnóstico.

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

Exercícios de associação funcional

Relacionar as palavras nas duas colunas de maneira a obter associações funcionais. Apresentá-las em seguida num contexto significativo.

Os esportes

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. un cavalier | a. une raquette |
| 2. un joueur de tennis | b. une monture, etc |

OBSERVAÇÃO

Para complicar as coisas pode-se colocar mais elementos numa coluna do que na outra.

As lojas

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1. une boucherie | a. le poisson |
| 2. une boulangerie | b. le pain, etc. |

Os utensílios da cozinha

a. Com quais verbos e com quais complementos de objeto direto você associa os utensílios seguintes?

- | | | |
|---------------------|--------|------------------|
| 1. un couteau | sert à | couper la viande |
| 2. un moulin à café | sert à | ..... |
| 3. une passoire | sert à | etc |

b. Eis a seguir cinco nomes de utensílios de cozinha:

1. un grille-pain 2. une casserole 3. un couteau 4. un batteur,
5. un saladier 6. une poêle

Que utensílio você usaria para fazer:

1. un toast?

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

2.une omelette?
etc.

As seqüências lógicas

a. Completar a série de palavras em negrito:

1. Notre pays a toujours été essentiellement un transformateur de **matières premières en demi-produits** ou en **produits semi-finis**.

2. Dans la mesure où se développeront la spécialisation et la fabrication de..... répondant à de hautes normes techniques, les entreprises devront recourir aux sous-traitants.

b. Eliminar a palavra que não pertence à série. (O ciclo de vida de um produto)

ex. naissance, développement, maturité, déclin, chute

OBSERVAÇÃO

As associações funcionais permitem a criação ou a reativação de redes conceituais que facilitam, portanto, a ancoragem cognitiva e a memorização.

Exercícios de derivação (sobre as palavras derivadas)

a. Completar o seguinte quadro de derivação. Apresentar em seguida cada palavra no contexto significativo.

	SUBSTANTIF	ADJECTIF/ADV	VERBE
QUOI?	QUI?		
.....	.....	expansionniste	.....
.....	.....	.....	embaucher
.....	.....	entreprenant	.....
.....	gérant/gestionnaire	.....	.....
.....	cambricoleur	.....	.....

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

a. 1. embauchage 2. entrepreneur, entreprende, etc.

b. Completar as frases seguintes com os derivados que foram utilizados para completar o quadro.

1. Le secteur automobile devrait des actions importantes en faveur de l'exportation, vu que le marché intérieur est saturé.
2. Le conciliateur social sugère à temps plein des 500 travailleurs à temps partiel que compte l'enterprise de Ford et l'engagement définitif des personnes sous contrats provisoires.

OBSERVAÇÕES

"Conhecer o funcionamento dos procedimentos de derivação representa para o estudante *uma grande economia* de esforço que contribui para racionalizar a aprendizagem relacionando as palavras abordadas isoladamente." (Vigner).

Vale a pena reter somente as derivações *morfossemanticamente pertinentes* evitando a inclusão no quadro de derivações raras, hipotéticas. Cumpre também reativar ou cobrar a produção em especial das derivações que apresentem problema.

A *contextualização é importante*, senão o referido exercício só mostra a morfologia lexical. Se o objetivo é chegar a um ensino produtivo de uma língua, os contextos significativos são indispensáveis para que o aprendiz veja como se empregam e se combinam as palavras ou as unidades lexicais.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

Exercício sobre as definições

Exercício de correspondência

Relacionar as palavras com a definição correspondente.

- | | |
|-----------------|--|
| 1. l'équitation | a. un sport d'équipe qui oppose deux équipes de onze joueurs qui doivent essayer de (...) et qui se pratique sur un terrain de (...) |
| 2. le football | b. l'art de monter à cheval, etc |

Exercício de produção

Definir ou parafrasear as palavras ou expressões seguintes:

1. acheter (action):.....
2. un aiguilleur du ciel (profession):
3. une grippe (maladie):
4. la santé n'a pas de prix (diction)

OBSERVAÇÃO

Pode-se eventualmente solicitar uma *definição analítica* ou *sinonímica* que ressalte os papéis semânticos (*os actantes*), isto é, as relações escolhidas pelo verbo da oração: agente, o receptor, o experienciador e instrumento. Pode-se também recorrer do mesmo modo ao procedimento conhecido como a *definição frástica*, apresentada no Dicionário Cobuild. Por exemplo: para definir o adjetivo *doente*, poder-se-ia propor: "Se você estiver *doente*, você se sente mal numa determinada parte do corpo, você não tem condições de ir à escola, você deve ficar em casa ou ficar de cama mesmo". A definição frástica é um dos procedimentos clássicos dos quais os professores fazem uso para esclarecer o sentido de uma palavra.

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

Exercício de polissemia

Explicar os dois sentidos diferentes das palavras seguintes marcadas em negrito. Se você conhecer outras acepções/ significados, ilustre-os no contexto de sentenças completas.

TRAVAILLER

1. Le personnel de cette aciérie doit **travailler** dans des conditions particulièrement difficiles.
2. Voulez-vous encore **travailler** avec la direction actuelle, après toutes les difficultés qu'elle a causée? Etc.

CHER

1. Pourtant, disent les producteurs de matériaux de construction, acheter, rénover ou faire construire un logement est devenue **cher** dans notre pays.
2. Notre vie nous est si **chère** que nous avons tout intérêt à prendre soin de notre santé.
3. Mon **cher** ami, etc.

Distinção entre os empregos próprios e usos figurados, metafóricos

a. Indicar entre as palavras em negrito aquelas que são utilizadas com sentido conotativo e aquelas que são utilizadas em sentido figurativo.

1. La planification économique ne peut, en effet, faire bon **mariage** avec la libre concurrence internationale.
2. Les États membre de l'OPEP (Organisation des Pays Exportateurs de pétrole) ont abaissé de 15% le prix du baril de pétrole brut, etc.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

b. Introduzir as palavras seguintes num contexto significativo. Utilizar cada um respectivamente no sentido literal e no sentido figurativo.

1. um pied, 2. une aile, 3. la guerre, etc.

Explicar em francês

a. 1. Les prix **flambent, font du yo-yo**. 2. Le dollar **flanche**. 3. Le franc **est** de nouveau **sur la sellette**.

b. 1. Deux cents emplois **passent à la trappe**. 2. Le Printemps **fera peau neuve** en automne.

Completar as frases seguintes por um adjetivo de cor.

1. L'envolée du billet constituera un handicap pour l'exportation de produits américains.

2. L'or constitue la principale richesse des pays de l'OPEP.

A empresa

Completar as frases seguintes com o nome de um animal.

1. Subventionner les, c'est investir à fonds perdus.
2. Chassart a été promu parce qu'il est le/la du PDG.

OBSERVAÇÃO

É necessário fazer uma distinção entre os empregos metafóricos lexicalizados como ouro negro, as verdinhas, metal vermelho para indicar respectivamente o *petróleo*, o *dólar*, o *cobre* e os empregos metafóricos não ainda lexicalizados, fortuitos, efêmeros ("metáfora de um só tiro" – "one shot metaphor") que põem em relevo o emprego expressivo ou estilístico como o ouro branco que pode indicar a *neve*, o *leite* ou mesmo os *aspargos* ao passo que o *ouro verde* é empregado para se referir às florestas.

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

Expressões, locuções, expressões idiomáticas, ditos, provérbios, etc.

a. Explicar as expressões seguintes:

1. *Avoir du sang dans les veines.*
 2. *Il crève la santé.*
 3. *Le chauffeur écrase le champignon.* (fam.).
 4. *Le malfaiteur a pris la poudre d'escampette.*
- etc.

b. Completar e explicar:

1. Qui fait des dettes
2. Les bons comptes
3. Elle a la bosse du
4. Nul n'est censé
5. La santé n'a pas de

Exercícios sobre as colocações (eixo sintático)

Colocações ADJETIVAIS

Colocações classificatórias (Tipos de...)

Ex. Situemos, classifiquemos os tipos de indústria

Explicar e dar um exemplo.

1. Une industrie lourde >< légère:
 2. Une industrie sidérurgique:
- etc.

Colocações qualificatórias (Caracterização)

Ex. Caracterizar a empresa

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

Explicar e dar um exemplo.

1. Une entreprise rentable:
 2. Une entreprise florissante:
 3. Une entreprise performante
- etc.

OBSERVAÇÕES

É óbvio que existe interesse em mesclar as colocações adjetivais, nominais e verbais. *O critério semântico* deve ser embasado no critério morfossintático como critério de classificação de colocações.

É lógico, por exemplo, acrescentar *uma indústria de ponta* ao exercício anterior correspondente, fazendo o mesmo em relação a *está ruim das pernas* ou *volta a todo vapor*.

Ex. Avaliemos o trabalho

Que características, que colocações você associa ao trabalho ideal, por um lado e, ao trabalho que detesta, por outro. Justificar sua resposta e colocar as principais características na escala de intensidade do menos ao mais forte.

	POSITIVO	NEGATIVO
-		
+		

Colocações nominais

Restabelecer a ordem correta das seguintes colocações nominais (colunas 1 e 2) que você combinará com os atores e as ações da primeira coluna

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Le patron vient de procéder au dégraissage | a. de recrutement |
| 2. Le chômeur s'adresse à un bureau | b. des effectifs |
| 3. Beaucoup d'entreprises préfèrent une formation etc. | c. sur le tas parce que... |

OBSERVAÇÕES

Poder-se-ia solicitar que os estudantes classificassem essas colocações numa ordem lógica ou cronológica ou de introduzi-las numa história, a história do fechamento de uma usina, por exemplo. Cumpre observar que é útil de incluir o sujeito e a ação, uma coligação verbal, por exemplo, num exercício sobre colocações nominais. Desta forma toda a estrutura sintática de operações é *reativada* para o aprendiz. A *estrutura actancial* consiste numa palavra de base, chamada operadora, de acordo com a terminologia de G. Gros, e seus papéis ou argumentos são justamente todas as palavras que combinam com eles para que produzam um sentido completo' (Tréville et Duquette 1996, p. 19)

Colocações Verbais

Colocações com preço

Completar o quadro seguinte e discutir com os alunos de seu grupo. Com respeito aos objetivos do exercício, muitas respostas são às vezes possíveis.

AGENT ECON.	ACTION	NOM	OBJECTIFS
<i>le producteur le vendeur le grossiste le détaillant etc.</i>	augmenter les prix majorer	<i>l'augmentation la majoration</i>	<i>augmenter la marge bénéficiaire</i>
<i>le gouvernement</i>	bloquer les prix geler	<i>le blocage le gel</i>	<i>le maintien du pouvoir d'achat éviter les abus</i>
<i>le producteur le vendeur le commerçant</i>	diminuer les prix baisser	<i>la diminution la baisse</i>	<i>augmenter le CA tenir tête à la concurrence</i>

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

<i>le vendeur le petit commerçant, les grandes surfaces</i>	rabattre les prix casser les prix massacrer les prix	..... ..... .....	<i>liquider le stock faire face à la concurrence</i>
<i>le vendeur, le commerçant les grandes surfaces</i>	pratiquer des prix raisonnables etc.	.....	<i>attirer la clientèle augmenter leur part de marché</i>

As atividades das empresas

Completar o quadro seguinte.

Entreprise Etablissement	Type Sect.	Activité	Produit de base	Produit fini Service	Clientèle ciblée Consommation Interm./finale
RENAULT		assembler des voitures			
INTERBREW		brasser de la bière			
CARDIN					
IBM					
HOLIDAY INN					
UNE BOULANGERIE					
Etc.					

As qualidades e as limitações das diferentes categorias de funções.

Completar o quadro abaixo

Catégorie	Activités	Qualités	Défauts	Aspirations
1. un chef d'entreprise				
2. un vendeur etc				
3. une secrétaire				
4. un professeur				
5. un clown				
etc				

As atividades de julgamento de instruções.

Classificar as atividades de julgamento de instrução em ordem cronológica:

- procéder à une reconstitution des faits
- lancer un mandat d'arrêt

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

- clôturer le dossier
- préparer le procès
- etc. (Sanctobin et Verlinde 1997)
- arrêter un suspect
- inculper un suspect

OBSERVAÇÃO

De fato, os últimos tipos de exercícios combinam vários ao mesmo tempo: exercícios de associação, exercícios sobre as colocações verbais, adjetivais e nominais etc

O interesse baseia-se especialmente no fato de que se trata de atividades que possibilitam a reativação dos conhecimentos referenciais dos próprios aprendizes (a familiaridade com um campo específico: economia. direito etc.) mas também de todo sistema de colocações, de toda a rede terminológica e não unicamente o verbo mas também do sujeito da ação. Esses conhecimentos incluem uma dimensão pragmática (isto é, quem pode fazer aquela ação?). Eles são por outro lado mais comunicativos e podem dar oportunidade a alguns debates animados, por proporcionar um deságio intelectual. Os mesmos são os exercícios de resolução de problemas ("problem solving exercises") e não unicamente de exercícios de manipulação de formas lingüísticas.

Os exercícios sobre as colocações são usados especialmente no plano produtivo, com o intuito desenvolver a competência combinatória lexical.

Exercícios sobre as correlações (eixo paradigmático)

Exercícios sobre os sinônimos e parassinônimos.

Exercícios de compreensão e de produção.

Explicar as diferenças de sentido (no plano denotativo e conotativo) entre os parassinônimos seguintes, destacados em negrito.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

DIRE

1.Si les liens de solidarité sociale devaient disparaître, il n'y aurait, effectivement, pratiquement plus d'Etat belge. Aucun de ceux qui **prétendent** aimer leur pays ne pourraient donc se déclarer partisan d'une telle évolution.

2.Certains **avancent** que pendant la guerre, les banques suisses auraient empoché l'argent des Juifs, victimes du régime nazi.

3. Il n'a fait que **débiter** des sottises.

etc.

Situar os quatro parassinônimos na escala de gradação.

-
.....
.....
.....
+

Um dos quatro tem uma conotação pejorativa?

NOTA

É importante não confundir o nível denotativo e o conotativo.

Exercícios de produção

Relacionar agora os traços semânticos distintivos da coluna de direita com os substantivos da coluna da esquerda. Completar em seguida as frases com um dos parassinônimos da coluna da esquerda.. Traduzi-las para a língua materna.

PARASYNONYME	TRAIT SEMANTIQUE DISTINCTIF	TRADUCTION
1. argent (m.)	a.monnaie envisagée par référence à d'autres	.....
2. devise (f.)	b. terme générique	.....
3. liquidités (f.pl.)	c. argent dont'on peut disposer immédiatement	.....

Il paraît que l'association des anciens étudiants ne dispose pas de(s)
nécessaire(s) pour payer cette photocopieuse.
Actuellement le DM constitue l'un(e) des les plus fort(e)s de l'Europe.
On dit que ne fait / font pas le bonheur.

etc.

Ilustrar a diferença entre os parassinônimos seguintes ao colocar as palavras num contexto esclarecedor, significativo. Antepor o artigo.

1. revenu / salaire
 2. demandeur d'emploi / chômeur
- etc.

OBSERVAÇÕES

Quanto mais avançado o nível dos aprendizes, mais é importante enfatizar os parassinônimos. Não é aconselhável se restringir a uma abordagem cumulativa como aquela que é realizada por um bom número de dicionários de sinônimos de língua francesa endereçados a um público francófono que possui a intuição do falante nativo. Uma *abordagem distintiva* (indicar os traços semânticos distintivos pertinentes) e *contextual* é procedente. (cf. Zöfgen 1994) é

O problema da diferenciação dos sinônimos não é unicamente um problema semântico, mas também um problema de coligação ou de coligabilidade. (*mutual-collocability* como afirma De Beaugrande (1997)). Pode-se dizer *les coûts* ou *les frais fixes* ou *variables*, por exemplo, mas diz-se *les coûts salariaux* e *les frais de déplacement* e não o inverso. É questão simplesmente de distribuição e nada mais.

Os exercícios sobre os sinônimos ou sobre as expressões sinonímicas figuram sem sombra de dúvida no topo do hit-parade de sucessos quanto aos exercícios lexicológicos de todos os manuais. "Substituir as palavras sublinhadas com uma palavra ou expressão do texto" é uma instrução que ocorre. Somente as palavras reativadas desta maneira são muitas vezes as mais difíceis, as menos freqüentes, em vez de enfatizar o vocabulário central, o mais útil, que deve ser conhecido de maneira ativa. A consulta a um corpus é portanto obrigatória.

É procedente apresentar *uma gradação* nos exercícios e começar por exercícios vinculados à compreensão antes de cobrar a explicitação

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

das diferenças, de acordo com os contextos, ou de usar em novas situações discursivas.

Exercício sobre os antônimos

Os antônimos sem ligação formal (semânticos)

Utilizar as palavras em negrito no sentido contrário.

1. L'industrie minière constitue-t-elle une industrie **à forte intensité de capital**?
2. Le prévenu a été **condamné**? Non, il a été ...
3. S'agit-il d'une maladie **chronique**? Non, il s'agit d'une maladie ...

Os antônimos com ligação formal (morfológicos)

Utilizar as palavras em negrito no sentido contrário.

1. Ce champion n'a pas l'air **heureux**! Non, il a l'air vraimentparce que ...
2. L'ambiance du stade était à peine **descriptible**. Oui, elle était, étant donné que ... etc.
3. Battre un record me paraît **impossible**. Moi, je crois que c'est, à condition que

Os antônimos graduáveis

Situar os adjetivos ou expressões seguintes numa escala de gradação do negativo para o positivo. Indicar três condições necessárias para mudar do negativo ao positivo.

1. une entreprise	défaillante
2. une entreprise	florissante
3. une entreprise	rentable
4. une entreprise	en perte de vitesse
5. une entreprise	qui tourne à plein régime
-	+
-----	→

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

Os conversivos e os pares nocionais

a. Utilizar as palavras em negrito no sentido contrário.

1. Est-ce que ce club va **acheter** ce joueur? Non, il va le ..., parce que ...

2. La banque leur a **prêté** de l'argent? Oui, le club a dû
une somme considérable à la banque, puisque

etc.

b. Completar com uma unidade lexical que você relaciona espontaneamente. Introduzir cada par nocional num contexto esclarecedor.

1. une offre ><
 2. les grandes surfaces ><
 3. un investissement ><
 4. l'opposition ><
- etc.

OBSERVAÇÃO

É importante fornecer sempre um contexto apropriado. Este tipo de exercício não faz muito sentido, se não for dado nenhum contexto. ex. *branco* >< negro, mas tinto, quando se trata de vinho.

Convém fazer uma distinção entre os antônimos com ligação formal (ex. pagável >< impagável) e antônimos sem ligação formal (uma doença crônica >< repentina, partir >< chegar etc.).

Cumprir distinguir de modo semelhante os antônimos graduáveis *gélido, frio, túbio, morno, quente, escaldante ou poupar, gastar, esbanjar*, ou uma carne de picanha *mal passada, ao ponto, bem passada* podem ser relacionadas numa escala de gradação e os antônimos conversos ou conversivos (que exprimem "a mesma relação mas se distinguem pela inversão da ordem de seus argumentos", de acordo com Riegel, Pelat e Rioul) os quais Tréville e Duquette (1996, p. 28) chamam de grupos binários.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

Exercícios sobre os parônimos e os falsos cognatos

Explicar as diferenças entre os termos seguintes e introduzi-las num contexto significativo

1. une main-d'oeuvre / un manoeuvre
2. un gérant / un gestionnaire
3. une cotation / une cotisation
4. un plaidoyer/ une plaidoirie

Exercício sobre os HOMÔNIMOS.

Explicar as diferenças entre os homônimos seguintes e introduzi-las num contexto significativo.

1. un solde / une solde
2. frais (nom) / frais (adjectif)

OBSERVAÇÃO

É evidente que o professor pode lançar mão de um exercício de recepção a partir de um contexto dado, antes de propor uma atividade de produção. Tudo depende do nível dos aprendizes e dos objetivos fixados.

Exercícios sobre hiperônimos e hipônimos.

a. As palavras seguintes são reagrupadas em série. Indicar em cada série o hiperônimo e os (co)hipônimos. Acrescentar cada vez o artigo indefinido.

1. table, armoire, meuble, tabouret, buffet etc.

hyperonyme:

(co) hyponymes:

2. camion, autobus, bicyclette, moto, véhicule etc .

hyperonyme:

(co) hyponymes:

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

b. Encontrar o hiperônimo correspondente para indicar a série de hipônimos que segue:

1. hyponymes: salaire, honoraires, traitement etc.:

hyperonyme:

2. hyponymes: cancer, sinusite, diabète etc.:

OBSERVAÇÕES

Este tipo de exercício é muito útil para desenvolver as estratégias de comunicação compensatória. O aprendiz que não encontra a palavra que ele procura pode recorrer eventualmente um termo genérico: *pássaro, peixe, remuneração*, muito mais do que *pardal, cação ou cachê*.

Cabe também dispor-se de um conjunto de hiperônimos quando é preciso fazer um exercício de síntese ou uma contração do texto.

É possível fazer o mesmo exercício com a instrução clássica: "eliminar o intruso" introduzindo-se uma determinada palavra não pertencente à mesma série.

Observações, comentários a respeito das dificuldades gramaticais e lexicológicas, sobre variantes lexicais, aspectos pragmáticos, culturais, etc.

Este grupo representa um conjunto de exercícios aos quais o professor pode juntar outros apresentados a seguir.

Matriz de colocações

Completar as frases seguintes com o adjetivo “haut” ou “élevé”, de acordo com o caso.

1. Ce conseiller de gestion touche un salaire. Oui, c'est un salaire très
2. 89%, c'est un taux de syndicalisation très

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

3. Ces derniers temps le prix du loyer de l'argent est très

Anglicismos

Completar as frases e empregar a unidade lexical francesa correta.

A. Le PDG n'a pas de temps à perdre. Il doit encore ... to attend a meeting
où il devra de nombreux ... to solve a problem

B. Les qui ont participé au..... ont été gangsters
arrêtés tous les trois. hold-up

C. Le ... et le ... se pratiquent de plus en plus dans le franchising
domaine de la distribution. merchandising

OBSERVAÇÃO

Convém fazer uma distinção entre o problema de anglicismos (xenismo, empréstimo da língua inglesa) e os anglicismos no significado de imitação, isto é, exemplos de "tradução literal em outra língua" (tradução errônea de inglês numa determinada situação);

É neste último sentido que é necessário compreender a parte A do exercício acima. Em B, trata-se de empréstimos do inglês para os quais existem equivalentes bem correntes, ao passo que os equivalentes franceses para C são certamente recomendados mas menos frequentes.

Neologismos

a. Explicar os neologismos seguintes em negrito. Tratar de inferir o significado (aproximado) a partir do contexto.

1. Les services marquent un progrès relatif qui s'accélère, témoignage de la **tertiarisation** de notre économie. Il s'agit surtout de la croissance des services financiers, des professions médicales et des services publics.

.....

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

2. Le secteur bancaire a fait de gros efforts pour rapprocher ses services de la clientèle. Il n'a cessé de développer sa "gamme de produits" et son infrastructure, à tel point qu' on peut vraiment parler d'un phénomène de **bancarisation**.
-

b. Explicar os neologismos seguintes e apresentá-los num contexto significativo.

1. la **déspécialisation** (des banques et des compagnies d'assurances)
-

2. la **fidélisation** (des clients)
-

etc.

OBSERVAÇÃO

Este tipo de exercício é somente viável com aprendizes bastante avançados, suficientemente familiarizados com o domínio semântico em questão.

O exercício **a** facilita a prática das estratégias de inferência e é menos difícil que exercício **b**, que seria ainda mais difícil se eliminássemos o complemento determinativo ou todo tipo de contextualização

Aspectos pragmáticos

Relacionar o verbo (a ação), o sujeito (o agente) e o objeto direto. Introduzir as colocações e o sujeito num contexto significativo. Existe um grande número de possibilidades. Indicar de modo semelhante o nome derivado do verbo (o nome deverbal) se o mesmo existir.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

SUJET	VERBE	NOM	COD
1. l'employé	a. verser	le salaire	
2. l'employeur	b. bloquer	"	
3. le gouvernement	c. toucher	"	
	d. réajuster	"	
	e. geler	"	
	f. augmenter	"	
	g. diminuer	"	
4. le médecin	a. subir	un examen médical	
5. le patient	b. prescrire	un médicament	
	c. ausculter	un malade etc.	

OBSERVAÇÃO

Em relação a esse aspecto, a mesma observação procede quanto a exercícios anteriores. Trata-se de um exercício sobre as colocações, voltado para a dimensão pragmática que contribui para torna-lo mais comunicativo, pois exige que os aprendizes apresentem para discussão as razões, as causas, os objetivos, às vezes a favor ou contra, com base no contexto.

Registro

Transportar as palavras ou expressões em negrito para o francês formal

1. Ecoute, moi, j'en ai **ras-le-bol** / **marre** / **plein le dos** / **plein les jupes**.
.....
2. T'as pas encore remis ce **bouquin** à la **bib**?
..... etc.

NOTA

Para um aprendiz de uma língua estrangeira é especialmente importante compreender uma série de expressões familiares, de termos populares, emprego de gíria e expressões muito atuais. Não é imprescindível que as mesmas sejam utilizadas de forma produtiva. Os falantes nativos nem sempre admitem que os estrangeiros façam uso dessas expressões.

Aspectos culturais

a. Em que situação de comunicação as seguintes expressões seriam utilizadas?

1. L'addition / la note (la douloureuse), s'il vous plaît .
2. C'est un vrai coup de fusil!

b. Quais regiões da França seria necessário visitar em primeiro lugar se estiver com vontade de:

- beber ou comprar no local

1. du cidre?.....
 2. du cognac?.....
- etc.

- praticar

1. l'alpinisme?.....
2. le ski?.....

- visitar

1. des châteaux du 16 ième siècle?.....
2. des villes fortifiées bien conservées?

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

NOTA

O exercício **b.** traz aspectos culturais que enfatizam a noção tradicional de *civilização* ou *Landeskunde*, enquanto o exercício **a** apresenta fórmulas conversacionais correntes que fazem parte da competência intercultural, um conceito bem mais amplo (cf. Binon et Claes 1996).

CONCLUSÕES GERAIS

A tipologia apresentada oferece nada mais do que um esboço, um embasamento, pistas de exploração, que cada professor deverá adaptar a sua situação, de acordo com seus objetivos e seu público dependendo da programação didática. Certos exercícios serão mais difíceis para alguns aprendizes do que para outros. Alguns são certamente difíceis mesmo e devem ser feitos com a ajuda de um dicionário. É evidente que o importante é uma certa dosagem. Cabe o professor fazer uma progressão, iniciando as atividades com exercícios receptivos e terminando com exercícios produtivos etc.

Esta tipologia nos parece plenamente aplicável, não somente para o francês, mas também para o ensino geral de qualquer idioma. Basta simplesmente mudar os itens lexicais. Pode-se também fazer um exercício sobre antônimos, por exemplo, os opostos *partir* <-> *chegar* e sobre *paralisação conjuntural* <-> *estrutural* ou *doença crônica* <-> *doença aguda*.

De acordo com as teorias de imersão, alguns pesquisadores no campo de SLA (aquisição de Segunda língua), M. Long, P. Lightbrown mostraram claramente que a instrução formal pode facilitar a aprendizagem do vocabulário e de uma língua estrangeira em geral. "Learners do benefit considerably from instruction which is meaning based" (Cf. Lightbrown and Spada, 1996)

Se for necessário fornecer uma ordem de prioridade dos exercícios lexicológicos acima relacionados, é possível propor a ordem seguinte.

- *Exercícios de derivação*, especialmente por razões de economia, acima mencionadas.

- Exercícios de *colocação* para desenvolver a *competência combinatória lexical*, particularmente importante no momento da produção. Isto é confirmado, ademais, pelas pesquisas realizadas por parte de Varantola e Atkins (1997, p. 31) acerca dos hábitos e das estratégias de consulta por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira e dos estudantes de tradução. "It's interesting to note that the kind of expressions which caused most of the problems were not "hard" words (difficult or rare terms) but very general words whose translation is highly context-dependent, or combinations of extremely basic terms which all the students knew." Existe, com toda certeza, uma categoria de palavras que não deve ser ignorada, isto é, a das palavras simples. Os vocábulos "complicados", as expressões figuradas apresentam para o aprendiz menos problemas do que se crê, justamente porque eles ocasionam menos dificuldades de compreensão.
- *Um exercício sobre as correlacionadas* (parassinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, etc. Entre as correlacionadas, há os sinônimos e parassinônimos que devem ser os primeiros da lista para apresentação).

É claro, que é necessário levar em conta, do mesmo modo, as dificuldades devidas à interferência da língua materna e também de dar atenção aos problemas contrastivos. Os recursos da língua materna não devem, de nenhuma forma, ser evitados.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

ANEXO 2

GRADE DE CLASSIFICAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DE EXERCÍCIOS LEXICOLÓGICOS

NOTAS PRELIMINARES

Após ter apresentado uma tipologia de exercícios lexicológicos, convém lembrar que é necessário situar a aprendizagem e o ensino de vocabulário dentro da perspectiva comunicativa.

O vocabulário não é adquirido exclusivamente por meio de exercícios de vocabulário mas também por meio das atividades de comunicação oral ou escrita, e por meio de aprendizagem ocasional, a consulta aos dicionários, a elaboração de um auto-dicionário personalizado e o contato com a mídia, por meio da leitura de textos curtos com o intuito de fornecer contato com a língua alvo. Um dos desafios mais difíceis no ensino de vocabulário é a transformação dos exercícios lexicológicos (de manipulação de palavras e de unidades lexicais) em atividades de comunicação. Para os estudantes mais avançados, mas em certa medida também para os outros, um exercício lexicológico pode ser, da mesma forma, um exercício de reflexão, que permita ativar as estratégias metacognitivas do aprendiz e que possa fazer com que ele pessoalmente tome consciência de seu processo de aprendizagem. Um exercício de comunicação oral completamente norteador poderia consistir em discutir em certos momentos com os estudantes a respeito do interesse e do "rendimento didático" dos diferentes tipos de exercícios lexicográficos, de sua maneira de percebê-los, abordá-los e fazê-los. De certo modo, o professor conhece melhor as reações e as dificuldades dos próprios alunos e como eles aprendem dentro do ambiente da escola e a cultura local.

Postular que a competência lexical inclui um componente lingüístico, discursivo, referencial, sociocultural e estratégico sugere que não seja unicamente a forma e o sentido das palavras que devem ser objeto de

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

avaliação mas também os comportamentos colocacionais, gramaticais e pragmáticos dessas palavras. (Duquette e Tréville 1996, p. 133)

Ao parafrasear esses autores podemos afirmar que a palavra não se aprende senão em "companhia de suas coocorrências privilegiadas e suas implicações culturais" (op. cit. p. 37), as mesmas são processadas e reativadas por parte dos aprendizes.

Os exercícios lexicológicos podem ser classificados de acordo com diferentes critérios:

CRITÉRIOS FORMAIS

1. Público-alvo
2. Exercício oral <-> escrito
3. Individual <-> coletivo
4. Respostas fechadas <-> abertas
5. Número de itens por exercício
6. Apoio: escrito: texto autêntico >> fabricado, adaptado
oral ou (áudio)-visual " "
7. Estrutural, associograma, escala de gradação, taxonomias (hiperônimos >> hipônimos), procurar o item que não pertence ao grupo, etc

CRITÉRIOS DIDÁTICOS

Instruções (em língua materna ou em língua-alvo)

- metalingüísticas, icônicas, didáticas
- sem restrições estritas: simulação, contextualização

Atividades do aprendiz

Ponto de partida

- um certo número de letras
- uma outra palavra

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

- uma definição, uma perífrase
- uma frase incompleta
- um conceito
- uma foto, um quadro, um desenho
- uma situação comunicativa

Funções, objetivos

- aplicação, fixação, apropriação,
- transferência: reativação / reemprego (ex. exercício de simulação)
- controle / avaliação da competência receptiva ou produtiva
- negociação

Organização, progressão

No plano *quantitativo*: ampliação, número de palavras (novas) por exercício (*ampliada* do vocabulário coberto)

No plano *qualitativo* (*profundidade*):

- *enriquecimento progressivo*, recorrência, reativação, "deep level processing", reativação de todo o sistema coocorrential, de todas os actantes. *O ancoramento cognitivo* é privilegiado ao situar uma unidade lexical num contexto com a finalidade de reativar os diferentes contextos e com o propósito de variar os suportes e as habilidades lingüísticas (escutar, falar, ler e escrever) na qual uma determinada unidade léxica é situada e reativada dentro de um determinado contexto.
- frases isoladas que ocorrem aleatoriamente, descontextualizadas, sem nenhuma ligação semântica, sem nenhuma organização interna, que não transmitem nenhuma informação nova, interessante.
- contextulização, discursos compreendendo frases esclarecedoras, significativas, prototípicas, organizadas de forma semântica, situacional, que apresentam um conteúdo enriquecedor e novo.
- visando a um domínio de vocabulário receptivo e central (= próprio do campo semântico em questão) <->

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

vocabulário produtivo e periférico (palavras que não revelam o campo semântico em questão).

- *apoio / unidade*: palavra, frase, discurso.

Habilidade comunicativa visada (implicitamente ou explicitamente):

- compreensão ou expressão, orais / escritas
- ensino de vocabulário no plano *receptivo* \times *produtivo*

Critérios de seleção

- critérios *objetivos*: grau de frequência (das colocações e não exclusivamente de palavras isoladas)
- critérios *subjativos*: disponibilidade, grau de cobertura, "learnability". (depende de transparência, dos riscos de interferência), registro, estatutura do lexema (central \times periférico, vocabulário receptivo, produtivo, potencial), público, necessidades $>$ objetivos.

Correção

Por parte do *professor*, por parte do *grupo*, por parte do aprendiz (autocorreção) ou combinação das duas (imediate ou diferente).

CRITÉRIOS (PSICO)LINGÜÍSTICOS

Nível de análise

palavra, frase / enunciado, discurso / texto

Operações obrigatórias/ privilegiadas

- | - discriminação/ reconhecimento
- | - compreensão/ inferência / pesquisa
- | - manipulação (associação, combinação etc.), transformação, reorganização
- + | - produção (tradução etc.)

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

Teorias subjacentes

Teorias lingüísticas: morfologia lexical, semântica lexical, abordagem semântica, comunicativa da gramática, gramática dos conectivos, valência, integração, sintaxe e léxico, etc.

Teorias de aprendizagem: behaviorismo (comportamentalista), cognitivismo, construtivismo, estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas), de comunicação (compensatória), estratégias sociais, afetivas, culturais etc.

Conteúdo

- A derivação morfológica e morfossemântica (nominalização, feminina, masculina, sufixo, prefixo etc.).
- As marcas de uso, o registro
- As definições funcionais (ex. Trata-se de um utensílio que serve a) e as outras, as perífrases
- Os diferentes empregos próprios e figurados
- As locuções, as expressões idiomáticas, as fórmulas de comunicação, os ditos, os provérbios etc.
- As colocações adjetivais, nominais e verbais
- Os sinônimos e os parasinônimos
- Os antônimos, os conversíveis os pares nocionais
- Os parônimos / falsos cognatos
- Os homônimos
- As interferências (problemas contrastivos)
- A interferência léxica / sintaxe
- O (inter)cultural, civilização

CONCLUSÃO: COMO TORNAR OS EXERCÍCIOS LEXICOLÓGICOS MAIS COMUNICATIVOS?

1. Apresentar o vocabulário no seu "funcionamento discursivo", isto é, não limita-lo ao código mas integrá-lo no discurso, sempre em contextos esclarecedores, prototípicos e significativos. Deve-se

sempre privilegiar as orações-modelo autênticas em vez de orações fabricadas? A nossa resposta é a seguinte: optamos em geral por orações autênticas adaptadas, isto é, preferimos frases autênticas que tenha informações interessantes a transmitir, embora simplificadas quando necessário, evitando, em especial, vocabulário efêmero, tais como datas, nomes e números

2. Integrar as atividades em uma metodologia baseada em tarefas significativas ("task based learning") mostrando as causas e as conseqüências didáticas de fazer classificações (ponto de vista do fabricante <> ponto de vista do consumidor, o produto mais caro, o mais barato, o mais ecológica etc.)
3. Ultrapassar o nível colocacional e incluir os aspectos pragmáticos da situação de comunicação e as variedades de contextos de comunicação.
4. Prever as possibilidades de transferência, isto é, de atividades de comunicação que implicam ou exigem o reemprego do vocabulário, reativado por meio de uma gama de exercícios.

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

MATRIZ PARA A ELABORAÇÃO DE UM AUTODICIONÁRIO PERSONALIZADO

UNIDADE LEXICAL: pronúncia classificação gramatical (nome, verbo etc.) marcas de uso (familiar, gíria, informal etc.)			
FAMÍLIA LEXICAL (quadro de derivação com as palavras simples, derivadas, os nomes compostos já conhecidos) (<i>área morfológica</i>)			
Substantivo		Adjetivo	
QUE?	QUEM?		Verbo
1. DEFINIÇÃO / EXPLICAÇÃO + exemplos (<i>área semântica</i>) 1.1. Empregos próprios: exemplo: 2.1. Empregos figurados: 3.1. Empregos estereotipados: locuções (expressões estereotipadas): provérbios			
COLOCAÇÕES (<i>área sintagmática</i>)			
4.1. Colocações+ ADJETIVO (colocações adjetivais)..... 4.2. Colocações+ NOME (colocações nominais)..... 4.3. Colocações + VERBO (colocações verbais).....			
5. CORRELACIONADAS (<i>área paradigmática</i>) 5.1. (Para) sinônimos: 5.2. Contrários (antônimos): 5.3. Parônimos/falsos cognatos: 5.4. Conversivos/pares nocionais 5.5. Homônimos 5.6. Hiperônimos: 5.7. Hipônimos: 6. OBSERVAÇÕES dificuldades gramaticais: dificuldades lexicais: variantes geográficas informações culturais:			

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINS, S., VARANTOLA, K., *Monitoring Dictionary Use*, International Journal of Lexicography, vol. 10, n° 1-45, 1997
- ANDERSON, J.R., *Cognitive psychology and its implications*. New York, Freeman & Co, 1985
- BINON, J., VERLINDE, S. et al., *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA), Paris, Didier / Hatier (à paraître en 1999)
- BINON, J., VERLINDE, S., *Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?* Paris, "Le Français dans le Monde", 129, 66-68., 1997
- BINON, J., VERLINDE, S., Le DAFA, *Un dictionnaire d'apprentissage et de production multilingue pour le français des affaires*, in Point commun, La revue du français des affaires et des professions, 1997, 2, 12-14
- BINON, J., DANCETTE, J., VERLINDE, S., (1998), *Comment améliorer le traitement des synonymes dans un dictionnaire de langue*. In: Fontenelle T. et al. Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98 (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 77-87
- BOGAARDS, P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection Langues et Apprentissage des Langues, Paris, Hatier/ Didier, 1995
- BUYSSE, K., DELBECQUE, N., *Vocabulario basico del espanol, Listas tematicas*, Leuven, Wolters, 1993
- CURTIS, M., *Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction*, in Mc. Keown M. Curtis M., (eds), *The Nature of Vocabulary Acquisition* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Assoc. 37-51., 1987
- CARTER, R., MC CARTHY, M., *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman, 1988
- DE BEAUGRANDE, R., *Text linguistics, discourse analysis and the discourse of dictionaries*, in: Hermans A.(ed.), *Les dictionnaires spécialisés et l'Analyse de la Valeur*, BCILL, 87, Peeters, Louvain-la-Neuve, 57-75, 1997
- GAIRNS, R., REDMAN, S., *Working with words, A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, 1986

COMO OTIMIZAR O ENSINO DO VOCABULÁRIO?

- GROSS, Maurice., *Lexique et syntaxe*, Travaux de linguistique, 23, 107-132, 1991
- HUMBLE, P., *A new model for a foreign language learner's dictionary*, PhD, Universidade de Santa Catharina, Floreanopolis, Brasil, (documents inédits), 1998
- LAUFER, B., *The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L-2 words*, In: Cahiers de lexicologie, 63, 131-142, 1993
- LAUFER, B., MELAMED, E., *Monolingual, Bilingual and "Bilingualised" Dictionaries: Which are more effective, for What and for Whom?*, in Martin W. et al.(eds), *Euralex 1994 Proceedings, Papers submitted to the 6th Euralex International Congress on Lexicography in Amsterdam*, The Netherlands, 565-577, 1994
- LEROY-MIQUEL, C., GOLIOT-LETE, A., *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices*, CLE International, 1997
- LEWIS, M., *The lexical approach, The State of ELT and the Way Forward*, London, Language Teaching Publications, 1993
- LIGHTBOWN, P., SPADA, N., *How languages are learned*, Cambridge University Press, 1996
- MC CARTHY, M., O'DELL, F., *English Vocabulary in Use*, Cambridge University Press, 1994
- MC CARTHY, M., et al., *Cambridge Word Routes*, Cambridge University Press, 1994
- MORTUREUX, M., *Paradigmes désignationnels*, Semen, 8, Université de Franche-Comté, 1993
- NATION, P., *Teaching and Learning Vocabulary*, Rowley, MA: Newbury House, 1990
- PICOCHÉ, J., *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 1993
- RIEGEL, M., et al. *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1996
- RUDZKA, B. et al., *The words you need*, Mc Millan, 1994
- RUDZKA, B., et al., *More words you need*, Teachers'book, Mc Millan, 1996
- SANCTOBIN, V., VERLINDE, S., *La vie socio-politique*, Leuven, ILT, syllabus à l'usage des étudiants de première année en droit, 1997
- TREVILLE, M., DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe*, Paris, Hachette, 1996

JEAN BINON E SERGE VERLINDE

- VERLINDE, S., BINON, J., VAN DYCK, J., FOLON, J., *Dictionnaire contextuel du français économique*, Leuven, Garant. (4 tomes: L'entreprise, Le commerce, Les finances, L'emploi) 1993-1996
- VERLINDE, S., DANCETTE, J., BINON, J., *Redéfinir la définition. In: Fontenelle T. et al. Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98 (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège)*, Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 375-387, 1998
- WALTER E. et al., *Word Routes Anglais-Français, Lexique thématique de l'anglais courant*, Cambridge University Press, 1994
- ZOFGEN, E., *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis, Ein Beitrag zur Metalexicographie mit besondere Berücksichtigung des Französischen*, Lexicographica Series Maior n° 59, Tübingen, Max Neimeyer Verlag, 1994

Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizagem dentro e fora da sala de aula

John Robert Schmitz
UNICAMP

Com o intuito de apresentar uma reflexão sobre dicionários e o papel dos mesmos no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pretendo neste trabalho tecer alguns comentários sobre o estado da arte quanto à elaboração, por um lado, dos dicionários bilíngües e dos dicionários de aprendizagem, os "learner's dictionaries" e, por outro lado, comentar também o uso desses instrumentos por parte dos aprendizes na sala de aula e em casa.

Um trabalho importante, nesta área, é o de Wekker (1992) que compara os sistemas de codificação gramatical do *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (doravante, OALD, 1989) com o sistema de codificação utilizada na edição de 1974 do mesma obra de referência. O autor também compara esses dois dicionários da Oxford com os de Longman e da Collins, respectivamente, p. *Longman Dictionary of Contemporary English* (doravante, LDOCE, 1987) e *Collins Cobuild English Language Dictionary* (Cobuild, 1987).

Com respeito ao *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (OALD, 1989), o autor conclui que o referido dicionário "... oferece ao usuário uma excelente orientação a respeito da gramática do inglês, mas existe muita coisa que poderia ser melhorada" (p. 61).

Mas quem realmente é este "usuário" a que Wekker se refere? O que nem sempre é questionado é se os consulentes, isto é, os alunos durante o curso de língua estrangeira, realmente aprendem a se expressar melhor, oralmente e por escrito, quando utilizaram essas ferramentas. Também cumpre perguntar quem realmente examina os

DIFICULDADES DA UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS

códigos nessas obras de referência. Será que todos os alunos nas escolas e nos institutos de línguas ou os estudantes universitários têm a paciência de decifrar mesmo os códigos gramaticais mais simplificados e apresentados com uma verdadeira estratégia de marketing como sendo de uso fácil? Mesmo que a tendência seja de simplificar os códigos, as editoras os mantêm porque um número grande de professores de língua inglesa nos cinco continentes são na realidade os verdadeiros aprendizes. Muitos desses professores consultam os códigos para resolver dúvidas pessoais quanto a problemas de uso, isto é, do comportamento sintático de verbos específicos do inglês ou para poder corrigir com mais segurança a produção oral ou escrita dos seus alunos. Não seria mais honesto renomear os referidos dicionários como "Dictionaries for Advanced Learners and EFL/ESL Teachers" com as palavras *teachers* "professores" e *learners* "aprendizes" no plural? Sempre podemos aprender e sempre estamos aprendendo, seja a língua estrangeira seja a própria língua materna. Wekker (1992, P. 60), observa que o verbo *enjoy* é rotulado no OADL, 1989 com o código *Tg* que significa transitivo seguido da reforma *-ing*. O referido dicionário oferece uma sentença modelo, *Peter enjoys playing football* "Pedro gosta de jogar futebol" mas afirma que verbos desse tipo como *prefer*, *hate*, *start* não têm forma passiva correspondente. Wekker acerta ao contradizer a afirmação do dicionário, com base no trabalho de Bolinger (1990, p. 141), que alguns dos verbos dessa categoria na verdade permitem uma forma passiva, pois estas sentenças em (1) são plenamente possíveis:

- (1) (a) *Playing football is enjoyed by almost every young boy*
- (b) *Walking to the office is preferred over driving by anyone who is health-conscious*

Cabe perguntar que tipo de aprendiz precisa saber se os verbos *enjoy* ou *prefer* podem ou não ser usados na passiva? Se um aluno pergunta ao professor na sala de aula se os referidos verbos ocorrem na forma passiva, é provável que o professor tenha dificuldade em responder prontamente porque ele vai ter de refletir, construir sentenças mentalmente ou até consultar um dicionário, antes de dizer sim ou não.

É também possível que um professor de nacionalidade japonesa que ensina inglês numa escola secundária ou num estabelecimento de ensino na cidade de Osaka ou a professora de inglês natural da Hungria no instituto de idiomas em Budapeste são os que realmente precisam desse tipo de informação lingüística para poder corrigir a produção escrita dos seus respectivos alunos. É possível também que os dois professores amem a língua que ensinam e não meçam forças para aprofundarem seus estudos. Pode-se também perguntar se dados que informam que os verbos *sleep* ou *eat off* ocorrem na passiva como em (2):

(2) (a) This bed was slept in (by a stranger)

1. My plate is always eaten off when I am called to the phone.

são tão cruciais para todos os usuários e ou se as grandes editoras multinacionais de dicionários, não estabelecem uma verdadeira "indústria" (Pennycook, 1992) para impor informação gramatical – para não dizer "picuinha gramatical" – em muitos casos de pouca utilidade para os chamados *advanced learners* "aprendizes avançados". Seria bom refletir sobre os rótulos *false intermediate* "falsos intermediários" e *false advanced learners and teachers* "aprendizes falsos avançados e professores". Ao se referir aos dicionários de aprendizagem, Odlin (1994, p. 12) reconhece que os mesmos apresentam informação detalhada a respeito de estruturas de complementação tais como as formas em itálico em (3):

(3) (a) Melissa wants to look for a job

(b) Melissa avoids looking for a job

Todavia, o referido autor observa que para os alunos produzirem sentenças desse tipo, eles precisam ter muito mais do que " ... um conhecimento superficial da gramática" (p. 12)

A respeito dos referidos códigos gramaticais, Wekker (1992, p. 61) conclui que os mesmos precisam ser melhorados. Com essa afirmação, ele pressupõe que os códigos tenham realmente uma utilidade para os consulentes. Arts (1991) também apresenta sugestões para o aperfeiçoamento dos códigos utilizados para identificar a regência dos verbos ingleses nos dicionários com o intuito de facilitar a

DIFICULDADES DA UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS

utilização dessas obras de referência por parte dos consulentes. Considero que o uso de codificações e os próprios códigos que constam dos dicionários não devem ser realmente aceitos pacificamente mas questionados. Acredito que a lexicografia e os lexicógrafos devem acompanhar as pesquisas realizadas e incorporar os conhecimentos advindos da área de gramática pedagógica como as de Odlin (1994) e, mais recentemente, de Berché (1998, p. 41) que tece os seguintes comentários:

Uma boa gramática pedagógica deveria também objetivar o contexto social dos destinatários, isto é, deveria dar um estatuto histórico-social não somente ao idioma (tradição histórica, relações entre os países onde a língua, motivo do ensino, vai ser ensinada e o país onde ela se origina), mas também ao seu ensino (trata-se de uma segunda língua, da primeira língua estrangeira, da segunda língua estrangeira, de uma língua vizinha, etc?).

Obviamente o dicionário de aprendizagem não é uma gramática pedagógica e não deve competir com a mesma. Mas deve existir, na minha opinião, um diálogo entre os que estudam a elaboração de gramáticas pedagógicas e os que trabalham na preparação de dicionários. A respeito das gramáticas pedagógicas e dos dicionários, Little (1994, p. 106) afirma que ambas fornecem informação lexical insuficiente e os dicionários informação gramatical insuficiente. Será possível remediar essa defasagem nos dois tipos de obra de referência?

Muito importante também em qualquer análise da prática lexicográfica é a preocupação com a qualidade das próprias definições apresentadas pelos dicionários monolíngües para o ensino de inglês. Nesi e Meara (1994, p. 4) observam que numa pesquisa a respeito da interpretação de definições por parte de usuários estrangeiros, um usuário não entendeu a definição do vocábulo *vestment* fornecida por um dicionário de aprendizagem mostrada em (4) e escreveu uma outra em (5):

- (4) *vestment noun*
a ceremonial robe, especially one worn by the clergy during religious services

(5) *A vestment is a kind of religious service*

Nesi e Meara tecem comentários importantes sobre as estratégias (erradas) de aprendizagem dos usuários e, em certos casos, as definições erradas que foram ocasionadas por uma defasagem entre o nível lingüístico da definição e a proficiência do próprio aprendiz.

Existem na literatura especializada outras reflexões que podem contribuir para o aperfeiçoamento dos dicionários. Farghal e Obiedat (1995, p. 322) afirmam que dados sobre colocações são mais importantes do que dados sobre expressões idiomáticas porque sempre existe um sinônimo para uma determinada expressão idiomática como *pull a fast one* mas no caso de colocações como "fast friend" ou "fast color" os sinônimos não estão tão disponíveis e os aprendizes precisam reconhecer e produzir esses tipos de locuções porque ocorrem freqüentemente: *a confirmed bachelor, keen competition, pure chance*, etc. (Benson, 1985).

Os referidos autores concluem que "... a fala pré-fabricada deveria ser enfatizada na sala de aula como a parte fundamental da aquisição de inglês." (p. 326). Não seria questão de repensar o dicionário de aprendizagem com respeito ao viés gramaticalista que o caracteriza em geral? Não seria importante priorizar a parte léxica ou léxico-gramatical do idioma estrangeiro? Embora não faça referência aos dicionários e ao papel dos mesmos no ensino/aprendizagem, Lennon (1998) faz um apelo para uma ênfase maior no ensino de "idiomatic language". Acredito ser importante averiguar se todos os dicionários de aprendizagem realmente registram expressões idiomáticas tais como as em (6) que retirei do trabalho de Lennon:

- (6) (a) feel down in the dumps
- (b) drive somebody up the wall
- (c) leave you in the lurch

Ainda outra reflexão para uma tomada de decisão sobre os dicionários é a pesquisa realizada por Tono (1992, p. 231) na qual o referido autor informa que a prática no Japão tem oscilado da tradução de dicionários europeus para uma elaboração pautada pela produção de dicionários, em primeiro lugar, para a própria cultura e, em segundo

DIFICULDADES DA UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS

lugar, para os interesses específicos dos alunos. Eis justamente o problema dos dicionários de aprendizagem monolíngües, pois eles não levam em conta os problemas específicos de diferentes nacionalidades nem os problemas culturais de cada povo ou nação quanto à recepção das culturas britânica e norte-americana. É bom levar em consideração que toda a produção pedagógica oriunda do exterior representa um "imperialismo lingüístico". (Phillipson, 1992; Humblé, 1997, p. 179).

Os alunos de língua inglesa realmente têm ao seu alcance vários dicionários monolíngües de aprendizagem e vários tipos de dicionários bilíngües. Little (1994, p.117) afirma que se diferentes países não têm um dicionário de aprendizagem nos moldes de *Longman Dictionary of Contemporary English* (1988), os aprendizes podem ficar mais bem servidos com a consulta a um "bom dicionário bilíngüe". Mas, e se não existir num determinado país um dicionário bilíngüe adequado? E o que significa realmente "um bom dicionário bilíngüe"?

Existem problemas também com os dicionários bilíngües.

Snell-Hornby (1990, p. 209) mostra que o trabalho teórico na lexicografia bilíngüe está baseado na pressuposição de que um dicionário específico deva fornecer equivalentes na língua estrangeira que substituam a entrada lexical da língua fonte. A referida autora afirma que o ponto de partida não deve ser a entrada lexical da língua fonte mas sempre um texto, mesmo que seja uma única sentença. A finalidade é de recriar o texto, pois o contexto ou situação é o que importa. A metodologia lexicográfica de fornecer uma lista de supostas equivalências, isto é, uma mera lista de quase sinônimos com pouca precisão dos diferentes significados e sem nenhuma orientação para o usuário não funciona, pois os consulentes cometem erros na língua alvo, e pressupõem, nas palavras de Snell-Hornby, "... que uma palavra numa determinada língua deve necessariamente ser lexicalizada para cumprir a mesma função em outro idioma" (p. 209-210). As considerações de Snell-Hornby são realmente pertinentes para uma reformulação de dicionários bilíngües.

Quanto à problemática de apresentar equivalências nos dicionários bilíngües, Choul (1987) percebe o problema como questão de tradução e de substituição. A sentença (7) em inglês teria como reformulação a em (8) em francês:

(7) I confess I'm absolutely at sea

(8) J'avoue que je ne m'y reconnais plus.

As pesquisas na área de lexicologia dentro do âmbito de Linguística Aplicada devem ser dirigidas de tal forma a responder às seguintes perguntas:

1. O dicionário bilíngüe, se for bem apresentado e elaborado, seria melhor para os aprendizes do que os dicionários monolíngües?
2. Ou seria o contrário, a questão de o dicionário de aprendizagem ser melhor do que o bilingüe?
3. Os aprendizes devem iniciar o seu estudo com o dicionário bilingüe e mais tarde utilizar um dicionário de aprendizagem?
4. Que tipo de aprendiz tem mais sucesso com o dicionário monolingüe?
5. Que tipo de aprendiz precisa mais e trabalha melhor com um dicionário bilingüe?

Laufer e Kimmel (1997, p. 369) afirmam que futuras pesquisas devem apoiar ou não a hipótese por eles levantada de que "... o dicionário bilíngüe devido é compatível com as necessidades da maior parte dos usuários de dicionários" (tradução minha). Baxter (1980, p. 335) critica os dicionários bilíngües por apresentarem um único item lexical. Mas nos últimos vinte anos, muitos dicionários bilíngües têm sido publicados, o que realmente invalida a proposta de Baxter.

Quanto aos dois tipos de dicionários – bilíngües e os de aprendizagem monolíngües – cumpre levar em consideração os resultados de pesquisa de Binon (comunicação pessoal, 1998) e as conclusões de uma dissertação por ele orientada (Van Impe, 1998): (i) na prática lexicográfica está havendo uma convergência entre os dois tipos e (ii) os dicionários bilíngües são úteis para informação básica nos estágios iniciais dos cursos de língua estrangeira, ao passo que nos níveis mais avançados, o dicionário monolíngüe se torna mais necessário para informação mais detalhada a respeito do idioma.

Antes de concluir, existe outra pergunta que precisa ser respondida: O uso do dicionário pode ajudar o aprendiz a ler melhor?

DIFICULDADES DA UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS

Tono (1988) faz esta pergunta e embora não apresente conclusões firmes, ele chega a afirmar que os alunos que utilizam os dicionários com eficiência demonstram melhor desempenho na compreensão da leitura do que sem *o uso de dicionários* (ênfase do autor).

Acredito que nos próximos anos teremos respostas mais claras para todas as reflexões apresentadas neste trabalho, e sem sombra de dúvida, novos tipos de dicionários vão aparecer em forma de livro ou em forma eletrônica.

REFERÊNCIAS

- ARTS, F. Lexicography and syntax: The State of the Art in learner's dictionaries of English, In: J.E. Alatis, org. "Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art", *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1991.
- BENSON, M. Lexical Combinability, *Papers in Linguistics*. vol. 18, p. 1, 1985.
- BERCHÉ, M. P., Didactique des Langues Étrangères: De Quoi Parte-T-On Quando On Parle de Grammaire?, *International Journal of Applied Linguistics*, 1998.
- BINON, J. e S. VERLINDE. Comment Optimiser L'Enseignement et L'Apprentissage du Vocabulaire d'Une Langue Etrangere ou Seconde? Leuven: Institut Interfacultaire des Langues Vivantes, Université Catholique de Leuven, 1997.
- BOLINGER, D. Review of Oxford advanced learner's dictionary of current English. *International Journal of Lexicography*. 3. 2, p. 133-45, 1990.
- CHOU, J-C. Controle de l'équivalence dans les dictionnaires bilingues, In: R. Ilson, org. *A Spectrum of Lexicography: Papers for AILA Brussels*, 1984. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1987.
- FARGHAL, M. e H. Obiedat Collocations: a Neglected Variable in EFL, *International Review of Applied Linguistics*, XXXIII/4, p. 315- 331, 1995.

- HUMBLÉ, P. A New Model for a Foreign Language Learner's Dictionary. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.
- LITTLE, D. Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar, In: Odlin, T. org. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- ODLIN, T. org. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- ODLIN, T. Introduction In: T. Odlin, org. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SNELL-HORNBY, M. Dynamics in meaning as a problem for bilingual lexicography, In: J. Tomaszczyk e B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Meaning and Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1990.
- TONO, Y. The Effect of Menus on EFL Learners' Look-up Processes, AFLEX-Reeks 2, Lexikos 2, org, P. Harteveld. Universidade de Stellenbosch, Stellenbosch, África do Sul, 1992.
- VAN IMPE, N. Lexicographie pédagogique et enseignement des langues: Le Champ sémantique de la publicité. (Dissertação de Mestrado inédita) Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 1998.
- WEKKER, H. Grammar coding in the Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, p. 51-62, no. 1, 1992.

A face lingüística da terminologia

Maria da Graça Krieger

UFRGS

O ato de “fazer ciência” pressupõe o ato de “falar ciência”, “ler ciência”, adentrar um mundo que tem um código e precisa ser dominado, se quisermos nos apropriar do conhecimento. Na verdade, não existe ciência encerrada em si mesma, sem formas próprias de expressão. É necessário, então, comunicar ciência. E, mais uma vez, a língua, sob um figurino especializado, é a protagonista que desempenha o papel de ajudar a escrever a ciência. Explica-se, assim, também, o papel das terminologias na expressão dos saberes humanos. (Borges,1998, p.142)

TERMINOLOGIA E LINGÜÍSTICA APLICADA

O objeto central dos estudos de terminologia é o léxico de natureza técnico-científica, chamado também de léxico temático ou especializado. Por muito tempo, e por diferentes razões, os termos técnico-científicos estiveram alijados das pesquisas sobre os sistemas lingüísticos. Não obstante a dimensão lingüística das terminologias, como se pretende mais adiante evidenciar, o interesse por essas unidades lexicais, enquanto objeto de investigação, é ainda bastante recente e, mesmo raro, entre os lingüistas.

Em realidade, o léxico temático ainda não recebeu a devida atenção, carecendo de estudos descritivos sistemáticos. Essa carência, em grande parte, relaciona-se a diferentes aspectos e concepções relativos tanto a fatores externos, quanto internos ao panorama da teoria terminológica. Neste último caso, trata-se de controvérsias presentes na própria história da disciplina.

De uma perspectiva externa, situa-se a crença de que o único interesse para aprofundar o conhecimento acerca da natureza e do

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

funcionamento das terminologias, compreendidas como de unidades lexicais especializadas de uma dada área científica, técnica ou tecnológica, está na relação direta do propósito de elaborar glossários e dicionários técnicos. Ao mesmo tempo, constata-se, seguidamente, a equivocada idéia de que a elaboração de uma obra de referência resume-se a uma atividade pragmática, fundamentada apenas no reconhecimento da freqüência de uso dos termos.

Sob essa ótica, costuma-se julgar que elaborar um dicionário técnico-científico restringe-se ao domínio de uma metodologia quantitativa. Tal posição desconhece, entre outros fatores, que os termos são entidades complexas que, a despeito de suas particularidades, integram o funcionamento das línguas naturais. Acrescente-se ainda que são constituídos, na sua grande maioria, ao modo dos sintagmas, exigindo o estudo dos graus de coesão interna dos constituintes, entre outros elementos.

Apesar dessas concepções adversas ao reconhecimento da importância do desenvolvimento teórico da terminologia, e que fazem também com que essa área seja ainda de interesse restrito por parte dos estudiosos da linguagem, o austríaco Eugen Wüster, considerado o fundador da Teoria Geral da Terminologia (TGT)⁶, já nos anos 60, concebeu essa disciplina como um ramo da Lingüística Aplicada. A esse respeito, assim pronunciou-se no Terceiro Congresso Internacional de Lingüística Aplicada, ocorrido em Copenhaguen em 1972:

Pertencer à lingüística aplicada é precisamente o que caracteriza, em larga medida, o estudo científico geral da terminologia. Isto torna implícito o fato que ela é um ramo da Lingüística Aplicada. Eis aqui, com efeito, a descrição que se deu desta última e que é tomada a Gunther Kandler. Ela vai além da Lingüística por reunir

⁶ A TGT está baseada nas propostas de Eugen Wüster, engenheiro austríaco que escreveu uma tese de Doutorado *The Machine Tool* (1968), focalizando a terminologia sob o prisma da precisão conceitual. As idéias de Wüster estão em consonância com as do Círculo de Viena, privilegiando a língua universal e a univocidade comunicacional.

conhecimentos lingüísticos em todos os domínios da vida e torná-los úteis a todos os domínios da vida. (Wüster, apud Rondeau, G e Felberg, H. 1981)

Concomitantemente à perspectiva lingüística da disciplina terminológica, foco central deste trabalho, Wüster refere a relação da terminologia com todos os domínios da vida e sua conseqüente utilidade. Tal relação vincula-se às características maiores dos termos técnico-científicos, os quais cumprem duas funções essenciais: a de representação e de transmissão dos conhecimentos especializados em todos os campos do saber científico e tecnológico.

À luz dessa dupla funcionalidade, envolvendo a dimensão cognitiva e comunicacional da terminologia, compreende-se a mencionada utilidade das unidades lexicais temáticas. Nesse sentido, é interessante lembrar que o léxico temático está presente em todos os textos de todas as áreas do conhecimento especializado. Esse aspecto, por si só, evidencia a dimensão comunicativa das unidades terminológicas, bem como o fato de se constituírem em elementos lexicais das línguas naturais que se caracterizam por expressarem e transmitirem o conhecimento especializado, produzido no âmbito das ciências e das técnicas.

Os termos, ao circunscreverem conteúdos específicos, contribuem para a precisão conceitual, auxiliando a elidir ambigüidades e jgos polissêmicos, próprios do uso do chamado léxico geral da língua. Todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados ao caráter mesmo dos termos técnico-científicos, o qual define-se pelos traços de monossemia e monorreferencialidade. Constituem-se assim as terminologias em ideais de expressão, favorecendo, desse modo, a almejada univocidade comunicacional entre especialistas.

Por sua vez, a terminologia, enquanto área de estudos que se ocupa da natureza, da constituição dos termos e da multiplicidade de aspectos do seu funcionamento, caracteriza-se por sua natureza multidisciplinar. Essa concepção, já presente em Wüster, leva-o a situá-la na convergência da lingüística, da lógica, da ontologia, das ciências da informação e das diferentes áreas do conhecimento científico. (cf. Wüster, 1988: p.26)

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

Wüster compreende, assim, a necessidade do diálogo entre as áreas constitutivas do saber sobre o fenômeno terminológico. Para Sager:

O elemento comum à maioria dessas disciplinas é que, sob diferentes ângulos, todas se ocupam, em grande parte, da organização formal das complexas relações entre conceitos e termos. (1993: p.21)

O TERMO: A FUNÇÃO COGNITIVA E O ARTIFICIALISMO LINGÜÍSTICO

Do ponto de vista da terminologia clássica, a perspectiva conceitual assume um papel relevante. Isso se justifica uma vez que os fundamentos da TGT se estabelecem com base no propósito maior de padronizar o uso dos termos técnico-científicos, como forma de garantir a univocidade da comunicação entre especialistas, sobretudo, em âmbito internacional. Desse modo, substancial é a transmissão, sem ambigüidades, dos conceitos científicos.

A partir desses propósitos, Wüster estabelece distinções entre posições de terminólogos e de lingüistas, conforme se observa:

Em primeiro lugar, todo trabalho terminológico utiliza como ponto de partida os “conceitos” com o objetivo de estabelecer delimitações claras entre eles. A terminologia considera que o âmbito dos conceitos e o das denominações (=os termos) são independentes. Por essa razão, os terminólogos falam de “conceitos”, ao passo que os lingüistas falam de “conteúdos de palavras”, referindo-se à língua geral. Para os terminólogos, uma unidade terminológica consiste em uma “palavra” à qual se atribui um conceito como seu significado, enquanto que para a maioria dos lingüistas atuais, a palavra é uma unidade inseparável composta de forma e conteúdo.

(Wüster⁷, 1998: p. 21-)

⁷ Introdução Geral à Terminologia e à Lexicografia Terminológica é uma obra póstuma que reúne os ensinamentos de Wüster, em suas aulas proferidas na Universidade de Viena nos anos 70. A obra foi publicada na Alemanha em 1979, logo após sua morte de, por iniciativa de seu discípulo Helmut Felber. Este trabalho refere a tradução em 184

A relevância do componente conceitual na terminologia explica, em muito, a exclusão da dimensão lingüística no quadro da problemática terminológica. Nesse sentido, é esclarecedor o pensamento de um dos seguidores da TGT:

A terminologia tem por objeto a denominação das noções; não é senão de maneira acessória que suas preocupações encontram-se com as da fonologia, da morfologia e da sintaxe.

(Rondeau, apud Cabré, 1993: p. 164)

Efetivamente, a Escola de Viena privilegiou a perspectiva cognitiva da terminologia, ao compreender o léxico especializado como representação de conhecimentos produzidos pela ciência. Os termos são, portanto, considerados como unidades de conhecimento, sendo esquecida sua face de unidade lingüística.

Essa atitude diante do léxico explica também a razão pela qual a terminologia se define como de natureza onomasiológica, ou seja, parte dos conceitos de uma determinada área do conhecimento e busca suas respectivas denominações. Contrariamente, a lexicografia realiza um movimento semasiológico, ao repertoriar o amplo conjunto das palavras de uma língua, examinando, em primeiro plano, a freqüência e os usos dos itens lexicais.

A par de considerações dessa ordem, importa salientar a concepção de Wüster de que as terminologias expressam conceitos e não significados. Ao contrário destes que são lingüísticos e variáveis em conformidade com o contexto, os conceitos científicos são estáveis, paradigmáticos, universais. Além de uma concepção positivista de ciência, encontra-se aí a idéia de que as terminologias funcionam como rótulos, etiquetas denominativas, constituindo-se em fenômenos particulares de designação.

A discussão sobre os termos, enquanto etiquetas denominativas de conceitos, pode ainda ser compreendida sob o ângulo das pioneiras

catalão, recentemente publicada pelo Instituto Universitário de Lingüística Aplicada, da Universidade Pompeu Fabra, de Barcelona.

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

nomenclaturas científicas, articuladas basicamente por meio de componentes gregos e latinos. Trata-se das formas primeiras de denominação, típica das ciências que têm por objeto os fenômenos da natureza, tal como a botânica, a zoologia e a geologia. A forma denominativa das ciências taxionômicas pode ser exemplificada com a lembrança de nomes de algumas espécies de árvores: *latifoliadas*, *angustifoliadas*, *cicadáceas* e *gingos*.

Paralelamente, as ciências exatas, também fundadoras do conhecimento científico, seguiram o procedimento de buscar um artificialismo lingüístico na constituição de suas terminologias, como atestam termos da química e da física, entre outras áreas. É bem verdade que essa não é a única razão para cunhar as nomenclaturas específicas das áreas.

No entanto, essas nomenclaturas, correspondendo aos primeiros inventários terminológicos científicos, demonstram que os especialistas dessas áreas do conhecimento atuaram como verdadeiros terminólogos. Estes, sobretudo, compreenderam a importância de cunhar termos próprios de cada área, recorrendo ao grego e ao latim na busca da exclusividade denominativa e no intuito de conferir maior transparência no que tange ao conteúdo que os termos veiculam. Buscaram, dessa forma, encontrar uma estratégia eficiente para fugir das ambigüidades que o emprego do léxico geral favorece.

A esse quadro de procedimentos denominativos está também vinculado o pensamento de que o termo é sempre cunhado por e para o especialista, garantindo o ideal de monossemita através da exclusividade denominativa.

Diante disso, fundamenta-se a crença na existência de fronteiras rígidas entre léxico comum e léxico especializado. Conseqüentemente, os termos não são compreendidos como elementos naturais dos sistemas lingüísticos e, dessa maneira, não sofrem os efeitos das realizações textuais e discursivas. Em decorrência, não comportam os processos de sinonímia e de variação que afetam as unidades do léxico comum, constituindo-se, efetivamente, em elementos artificiais e, portanto, estranhos aos sistemas lingüísticos e ao seu funcionamento natural.

Nesse sentido, é interessante lembrar que não se assiste à discussão sobre a naturalidade dos discursos científicos, muito embora, sejam eles constituídos, em larga medida, pelo emprego das terminologias específicas das áreas do conhecimento.

É no bojo dessa discussão que se justifica uma concepção como a de Coseriu sobre as terminologias:

As terminologias científicas e técnicas não pertencem à linguagem, nem por conseguinte, às estruturações léxicas do mesmo modo que "as palavras usuais": constituem utilização da linguagem para classificações diferentes (e, em princípio autônomas) da realidade ou de certas seções da realidade. Em parte, as terminologias não estão "estruturadas" em absoluto (são simples "nomenclaturas" enumerativas que correspondem a delimitações nos objetos) e, nessa medida, sua estruturação não corresponde às normas da linguagem, mas a pontos de vista e às exigências das ciências e técnicas respectivas, que se referem à realidade mesma das coisas. (COSERIU, 1986:p. 96)

Diante da afirmação de que as terminologias constituem uma realidade à parte, possuindo peculiaridades a ponto de estarem alijados da linguagem, verifica-se que Coseriu somente compreende terminologia, enquanto nomenclatura. Entretanto, não se pode desconsiderar que sua concepção de terminologia advém de outra época, tempo em que o conceito de ciência era restrito basicamente às áreas exatas e biológicas.

Hoje, surgem novas áreas do conhecimento, bem como há campos do saber que alcançaram estatuto de cientificidade, como é o caso da Linguística. As novas terminologias, ao contrário, das pioneiras nomenclaturas, instituem-se, na sua maioria em consonância com o léxico comum. Sabe-se também agora que muitas unidades da língua geral sofrem um processo de terminologização, isto é, adquirem sentidos especializados que coexistem com os sentidos comuns da língua geral. Em síntese, a exclusividade do termo é o ideal em terminologia, mas não sua realidade.

A esse respeito, cabe observar a expressiva presença de "sentidos terminológicos" na organização de verbetes de dicionários gerais da

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

língua, tal como atesta a entrada *grade* no Dicionário Aurélio, cuja primeira acepção é:

Grade. S. f. (Do latim *crate*) Armação de peças encruzadas com intervalos, destinada a resguardar ou vedar um lugar.

Após mais 6 acepções “comuns” do item lexical *grade*, são arrolados sentidos especializados, como o que segue:

Eletrôn. Numa válvula eletrônica, eletrodo com uma ou várias aberturas e que controla, em geral, a intensidade de um feixe de elétrons. (FERREIRA, 1975 :p. 699)

Com efeito, constata-se, atualmente, em todas as áreas do conhecimento, a inexistência de fronteiras rígidas que demarcam os universos do léxico especializado e do comum. Essa diluição de fronteiras evidencia que a terminologia não se caracteriza mais como uma “língua à parte”, restrita a um universo comunicacional especializado e facilmente identificada, porque constituída de palavras muito distintas da comunicação ordinária.

No mundo atual, os termos cruzam muitas fronteiras, pois a produção do conhecimento científico e tecnológico atinge o cotidiano da sociedade. A ciência passou a ser notícia nessa realidade global, cuja intensa comunicação nacional e internacional é responsável pelos processos de vulgarização dos termos especializados.

Como os fenômenos vão da terminologização à vulgarização do conhecimento, torna-se complexa a delimitação entre léxico comum e aquele empregado por profissionais da mesma área. De toda forma, há muitas unidades lexicais especializadas que efetivamente permanecem de circulação restrita.

Ao mesmo tempo, em todas as áreas do conhecimento constata-se a permanência do procedimento de cunhar termos novos, muito embora sejam utilizados, em larga medida, unidades lexicais que já circulam nos sistemas lingüísticos, ressignificadas em especificidades conceituais.

A idéia do controle sobre as formas de dizer no âmbito das ciências e das técnicas pode ser compreendida no contexto de

preocupações como as de Wüster, que concebe uma língua idealizada e, para quem o termo é instrumento de trabalho que deve servir de forma eficaz para desfazer a ambigüidade na comunicação científica e técnica.

Em conseqüência, a Escola de Viena consubstanciou-se no direcionamento do controle dos vocabulários especializados, bem como no privilégio à dimensão cognitiva dos termos técnico-científicos. Distantes ficam esses estudos do reconhecimento da complexidade de fatores presentes na realização da linguagem com todos seus componentes de natureza pragmática, social e cultural.

Até há pouco, eram apenas esses os fundamentos dos estudos terminológicos. Mas, apesar dessas limitações, o valor da TGT é incontestável, pois delimitou uma área de conhecimento, ao trazer à luz uma série de princípios que contribuíram, mesmo de forma restrita, para a compreensão da multifacetada natureza das terminologias.

Atualmente, a terminologia vem sofrendo uma profunda revisão crítica que está revertendo os parâmetros mentalistas e prescritivos, fundadores da TGT. Nesta década dos anos 90, constata-se, em escala internacional, a intensificação de abordagens lingüísticas sobre a natureza e o funcionamento das terminologias.

Para essa revisão, muito têm contribuído os trabalhos práticos de organização de repertórios terminológicos. As problemáticas enfrentadas estão demonstrando que a terminologia integra um dinâmico e abrangente processo comunicacional, com todas as implicações e efeitos próprios do funcionamento da linguagem. Desse modo, abrem-se as perspectivas para uma teoria da terminologia de base lingüístico-comunicativa.

O TERMO: A DIMENSÃO LINGÜÍSTICA

A menção à face lingüística da terminologia efetivamente se apreende ao se examinarem as configurações e o funcionamento das unidades lexicais especializadas.

Antes porém, cabe lembrar a condição primeira para que um nome se torne termo:

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

No plano nocional, para que um nome tenha direito ao título de termo, é necessário que ele possa, enquanto elemento de um conjunto (uma terminologia) ser distinguido de outro nome. (Rey, 1973, p. 40)

Para Wüster, o termo corresponde à denominação de um conceito, sendo a denominação constituída por diferentes símbolos lingüísticos. (cf. 1998, p.71)

Como se percebe, segundo a terminologia clássica, a noção de termo restringe-se à parte significante da unidade lexical. Entretanto, trata-se de considerá-lo na sua totalidade de signo lingüístico. Assim compreendido, o termo é o elemento léxico que melhor expressa a referida dimensão lingüística da terminologia.

Nessa ótica, consubstancia-se o ponto de vista de que os termos cobram sentido pela sua inserção em determinado campo de conhecimento especializado, não se constituindo como tal, apenas por sua dimensão significante. Isso corresponde também a compreender o funcionamento da unidade lexical em diferentes contextos discursivos e não mais como uma entidade abstrata, vale, dizer, como uma unidade de conhecimento. Com efeito, trata-se aqui de dimensionar a integração das terminologias em contextos comunicativos.

A reversão do tradicional paradigma terminológico, sustentado em fundamentos extralingüísticos, pode ser constatada por meio de afirmações como segue:

Os termos, como as palavras do léxico geral, são unidades sígnicas distintas e significativas, ao mesmo tempo que se apresentam de forma natural no discurso especializado. (Cabré, 1993: p.169)

Tendo em vista o princípio do atributo distintivo, como inerente ao estatuto terminológico de uma unidade lexical, cabe lembrar que uma unidade lexical, simples ou complexa, adquire o estatuto de termo, se seu conteúdo semântico estiver circunscrito a determinada área técnica e/ou científica e não em razão de sua dimensão significante como se reafirma:

As denominações técnicas estão na língua porque são suscetíveis de serem traduzidas em língua estrangeira, mas são denominações de conhecimentos especializados, e é isto que as torna pertinentes terminologicamente. (Lerat, 1995: p.45)

Com efeito, o termo qualifica-se, como tal, de um ponto de vista de sua pertinência temática, bem como se conforma à conceituação saussureana de signo lingüístico. Conseqüentemente, seu funcionamento não se distingue das palavras da língua. Para Cabré:

Como qualquer outra unidade significativa de um sistema lingüístico, os termos formam parte de um sistema estruturado, no qual ocupam um determinado nível (o nível das unidades léxicas) e se relacionam, por um lado, com as demais unidades do mesmo nível, e por outro, com as unidades dos demais níveis, participando conjuntamente da construção do discurso.(1993:p.170)

A condição sígnica, sem distinções de tipologias léxicas, vai permitir, tal como qualquer outra unidade lexical dos sistemas lingüísticos, a análise formal de categoria e constituintes internos, do plano semântico, bem como do plano pragmático-comunicacional. Dessa forma, o exame das terminologias envolve também as categorias da textualidade e da discursividade para dar conta de seus modos de constituição e de funcionamento.

Sem pretender avançar na contextualização da concepção lingüística de termo, vale dizer, de uma unidade lexical da língua que comporta diferentes elementos constitutivos, importa destacar as contribuições que uma visão lingüística pode trazer para o equacionamento de questões complexas da constituição formal das terminologias.

Lembra-se, nesse sentido, o importante papel de estudos dessa natureza para o reconhecimento dos sintagmas terminológicos. O termo, raramente, confunde-se com a palavra ortográfica, sendo que as unidades complexas constituem cerca de 80% das terminologias.

Nesse âmbito, o problema maior é saber, se as unidades léxicais que se reúnem no discurso são combinações eventuais ou formam um todo de sentido, indicando um real estágio de lexicalização.

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

Freqüentemente, é árduo o discernimento dessa fronteira, determinante do reconhecimento do processo de terminologização.

Essa problemática ocorre, com maior ou menor intensidade, em razão do grau de consolidação das áreas do conhecimento. De toda forma, em todas elas, há sempre avanços conceituais, pois a não estagnação é da natureza do fazer científico. Em conseqüência, o avanço do conhecimento provoca efeitos nas linguagens especializadas, encontrando-se combinatórias sintáticas que podem ou não se afirmarem como unidades. O caso positivo ocorre quando os elementos justapostos perdem o caráter de eventualidade e adquirem o devido grau de coesão interna. O conjunto consolida-se, assim, como um sintagma da área em questão.

Em verdade, o reconhecimento do surgimento e mesmo da existência de um sintagma terminológico costuma ser bastante complexo, exigindo análises que contemplem diversos fatores. Entre tantos trabalhos já realizados, os de maior resultado no campo da terminologia evidenciaram que, para além de uma visão morfossintática estrita, o componente semântico é fundamental, bem como a consideração por fatores da ordem da textualidade e da discursividade. Esses fatores, muitas vezes, possibilitam o reconhecimento do funcionamento dos sintagmas, pois, como diz Sager, os termos funcionam num modelo de comunicação. (1993:, p.149)

Por outro lado, a visão lingüística da terminologia, influenciada pela sociolingüística, vem demonstrando que o adequado reconhecimento da natureza e do funcionamento de um item lexical terminológico implica também reconhecer sua dimensão de variante ou, eventualmente, de sinônimo ou quase sinônimo. Justifica-se assim a relevância do contexto para a identificação das realizações terminológicas.

Evidentemente a perspectiva lingüística, e bem entendido, textual e pragmática, não pode entender o funcionamento da linguagem apenas por modelos paradigmáticos. Além disso, o posicionamento que acolhe o funcionamento dos termos em todas as dimensões de suas realizações acarreta profundas implicações sobre o tratamento dos termos com vistas à terminografia. Os instrumentos terminográficos elaborados com essa perspectiva têm condições de oferecer ao consulente informações

mais abrangentes sobre a multiplicidade de realizações das terminologias.

Com efeito, a contribuição da lingüística para a terminologia traz perspectivas promissoras para a realização de uma tarefa complexa que requer fundamentação científica apropriada para tratar adequadamente as formas de expressão especializada dos saberes humanos.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se examinar o panorama atual dos estudos terminológicos, agora impulsionados pelo enfoque das ciências da linguagem, compreende-se a introdução de uma nova perspectiva analítica e teórica para a terminologia. Assiste-se à passagem de um paradigma prescritivo para um descritivo e, concomitantemente, delineiam-se as bases para uma teoria da terminologia de base lingüístico-comunicacional.

Ao mesmo tempo, a naturalidade dos léxicos temáticos no que se refere quer ao seu funcionamento nos sistemas lingüísticos, quer à sua presença no cotidiano das comunicações sociais, evidencia um novo paradigma terminológico, cuja configuração não mais é estereotipada e artificial ao modo das nomenclaturas. Hoje, é, portanto, inaceitável a concepção de que as unidades lexicais terminológicas não constituem signos lingüísticos, mas, etiquetas designativas a serviço da ciência e da técnica.

Entre inúmeras fatores, a coexistência dos termos técnico-científicos com as palavras do léxico geral, bem como a ambivalência termo/palavra configurada num mesmo signo lingüístico, é uma das razões pelas quais intensifica-se a necessidade de fundamentar cientificamente os estudos terminológicos.

Os avanços da ciência da linguagem apresentam proposições e resultados que contribuem para o estabelecimento de princípios teórico-metodológicos norteadores da terminografia. Assim, se a lingüística pretende dar conta dos fatos da linguagem, não pode desconsiderar os termos técnico-científicos. Estes são elementos vitais do funcionamento das línguas, pois é, através do verbal, que as ciências e as técnicas, sobremaneira, se expressam.

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

Muito embora ainda exista um longo caminho a percorrer para consolidar essa área de estudos no amplo espectro da lingüística aplicada, a vigorosidade das pesquisas em terminologia estão demonstrando que se trata de um fenômeno da língua e uma disciplina, cuja face lingüística é incontestável.

Se a terminologia encontrou um novo e instigante caminho a percorrer, orientado pela observação do funcionamento dos termos técnico-científicos, ela assim se afirma quer teoricamente, quer de forma aplicada, por acolher as diferentes configurações e variações dos termos técnico-científicos. Revela-se, dessa forma, a necessidade de aprofundamento das descrições lingüísticas para uma mais larga compreensão do fenômeno terminológico e de todas as suas concretizações.

Para concluir esta breve exposição, duas referências se impõem: uma, para reiterar uma convicção; a outra, não desvinculada da primeira, para prestar uma homenagem.⁸

A convicção está no princípio de que a descrição da globalidade dos elementos constitutivos das unidades terminológicas, bem como de seu funcionamento é fundamental para o avanço da terminologia. Os resultados dessa descrição podem oferecer subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de instrumentos concretos de referência – glossários e dicionários especializados. Mais ainda, eles devem impulsionar o conhecimento sobre o amplo funcionamento dos sistemas lingüísticos, os quais compreendem as formas de expressão no campo das ciências e das técnicas. Esses são objetivos maiores, quando a língua, mais do que instrumento de comunicação, é razão e objeto de trabalho.

A segunda referência é para prestar uma homenagem à autora de uma dissertação de mestrado, recentemente defendida em nossa Universidade. Após um longo, corajoso e inovador trabalho sobre um

⁸ *A homenagem é para Marlise Fontes Borges, orientanda e amiga que, prematuramente, deixou nosso convívio, uma semana antes do Congresso de Lingüística Aplicada. Sua Dissertação de Mestrado, Identificação de sintagmas terminológicos em Geociências, foi defendida na UFRGS, em 27 de junho de 1998, tendo recebido o conceito A, por unanimidade.*

tema nevrálgico das linguagens especializadas, como o dos sintagmas terminológicos, Marlise Fontes Borges analisou um imenso conjunto dessas unidades lexicais na busca de definir-lhes o componente morfossintático e semântico. O percurso teórico e metodológico desenvolvido consiste numa das mais importantes contribuições ao quadro dos critérios que auxiliam a delimitar e identificar os sintagmas em terminologia.

Por outro lado, os resultados apresentados, alicerçados no exame detalhado de um significativo conjunto de sintagmas terminológicos do campo da Geociências, demonstrou que as terminologias obedecem às mesmas regras morfossintáticas das outras unidades lexicais. Ao comparar ainda o comportamento desses sintagmas com os do domínio da Medicina e do Direito Ambiental, o trabalho evidenciou que os termos técnico-científicos, em sua maioria constituídos de sintagmas, não se diferenciam das unidades do léxico geral da língua.

Essa foi mais uma contribuição que, entre outros aspectos importantes, evidenciou que os termos, independente de suas variadas configurações, são unidades naturais do componente lexical e, conseqüentemente, partes integrantes da gramática geral dos sistemas lingüísticos.

Por essa comprovação e pela homenagem devida, as palavras conclusivas de sua dissertação de mestrado fazem a epígrafe deste texto que procurou mostrar que os termos técnico-científicos são elementos constitutivos das línguas naturais, cuja especificidade maior é a de serem elementos essenciais da expressão e transmissão dos saberes humanos no contexto das ciências e das técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, M.F. *Identificação de sintagmas terminológicos em geociências*. Porto Alegre: UFRGS, dissertação de Mestrado, 1998.
- CABRÉ, M.T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antartida/Empúries. 1993.
- COSERIU, E. *Principios de semântica estrutural*. Madrid, Gredos, 1986.
- FERREIRA, A.B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975

A FACE LINGÜÍSTICA DA TERMINOLOGIA

LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995.

REY, A. *La terminologie: noms et notions*. Paris: PUF, 1979.

SAGER, Juan.C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993.

WÜSTER, E. L'étude scientifique générale de la terminologie, zone frontalière entre la linguistique, la logique, l'ontologie, l'informatique et les sciences des choses. In: RONDEAU, G.; FELBER, H. orgs. *Textes choisis de terminologie. I. Fondements théoriques de la terminologie*. Québec: Université Laval, 1981

_____. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1998.

Vocabulário e sentido do texto: Palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização

Maria Zélia Borges
Universidade Mackenzie

PALAVRAS-TEMA, PALAVRAS-CHAVE E PALAVRAS DE CARACTERIZAÇÃO

O presente estudo integra uma pesquisa mais extensa, ainda inédita, sobre o vocabulário da Moda no português do Brasil. A pesquisa teve por objetivos:

1. levantar e organizar um vocabulário relativo à Moda, com palavras recolhidas em revistas especializadas; verificar o registro gráfico dessas palavras em lojas da cidade de São Paulo;
2. analisar os étimos dos vocábulos recolhidos, a fim de verificar o papel dos estrangeirismos e empréstimos na formação desse vocabulário;
3. verificar também o peso dos vocábulos resultantes da evolução fonética e da continuidade lingüística, confrontados com os vocábulos de origem estrangeira;
4. verificar as palavras fortes ou palavras de significação do vocabulário estudado.

O segmento que ora se apresenta ater-se-á ao quarto objetivo.

Integram o corpus analisado revistas de Moda e fichas organizadas por auxiliares de pesquisa, que percorreram ruas de São Paulo, anotando registros escritos em lojas.

As revistas consultadas são de 1990 e 1991:

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

- *Coleções Desfile*, nº 27, s/d - outono/inverno; nº 28, s/d - verão;
- *Desfile*, nº 252, primavera;
- *Manequim*, ano 31, nº 364, ab/90, outono; ano 31, nº 366, jul/90 - inverno; ano 31, nº 368, abo/90, primavera; ano 32, nº 373, jaú/91 - verão;
- *modaMoldes*, ano IV, nº 47, mai/90, outono; ano IV, nº 49, jul/90, inverno; ano V, nº 51, set/90 - primavera; ano V, nº 55, jan/91, verão.

Das revistas acima, foram consultadas as páginas relativas à Moda, deixando-se de lado seções que se voltam para maquiagem, culinária, endereços de pontos de venda e atualidades.

As duas edições de *Coleções Desfile* são destinadas exclusivamente à Moda; contudo, a edição de setembro/90, denominada apenas *Desfile*, é uma revista de variedades, que dedica quarenta e seis de suas duzentas e setenta e quatro páginas à Moda. Nesta revista, o texto, num tom predominantemente de propaganda de marcas e estilistas, tem, relativamente à ilustração, uma função de ancoragem (Barthes, 1964; Vestergaard/Schrøder, 1988). Assim, orienta o leitor, através de uma mensagem verbal “não-ambígua ou monossêmica” para um ou alguns significados determinados, dentro dos diversos significados possíveis da imagem, que é, por sua própria natureza, polissêmica.

Manequim é figurino, mas contém umas poucas páginas destinadas a matérias diversas: horóscopo, cosméticos, trabalhos artesanais e culinária. Traz, em separata, páginas destinadas a receitas para a confecção dos modelos apresentados. Tais páginas não foram consultadas porque não integram o corpo da revista.

modaMoldes é também figurino, dedicando poucas páginas a horóscopo, cuidados com o corpo e a alimentação, maquiagem. Contém um bom número de páginas com receitas para a confecção de modelos, que foram consultadas no presente trabalho, porque fazem parte do corpo da revista.

Em *Manequim* e *modaMoldes* o texto descreve um objeto que se apresenta também em sua forma plástica, através da fotografia. Aqui, a

descrição feita pelas palavras exerce as funções previstas por Barthes (1979).

A primeira função é a de "imobilizar a visão num certo nível de inteligibilidade" (p. 13). Diante da imagem, o leitor se vê em presença de diversos níveis de percepção que, se lhe conferem maior grau de liberdade em sua "leitura", conferem também um grau maior de incerteza. O texto fixa a percepção, voltando-a para o tecido, ou para um detalhe, ou para um acessório, diminuindo a liberdade do leitor e, conseqüentemente, diminuindo sua incerteza. Segundo Barthes,

toda palavra detém, pois, uma função de autoridade, na medida em que ela, se assim se pode dizer, escolhe por procuração um lugar do olho. A imagem fixa um número infinito de possibilidades; a palavra fixa como certa apenas uma. (p. 13)

A segunda função do texto é de conhecimento. A palavra informa sobre pormenores que a fotografia não deixa ver com precisão ou, simplesmente, não deixa ver: sua cor cinzenta compromete a distinção de outras cores; o caráter plano da imagem impede a visão de detalhes das costas da vestimenta; há detalhes muito miúdos que ficam imperceptíveis. Com isto, o texto assume uma função didática, segundo Barthes:

como a Moda é um fenômeno de iniciação, a palavra nela exerce, naturalmente, uma função didática: o texto de Moda representa, de algum modo, a palavra autoritária do que sabe o que há atrás da aparência confusa ou incompleta das formas visíveis (p. 13).

A terceira função do texto é de ênfase. Ressalta o valor de alguns elementos do vestuário, que são visíveis na fotografia, mas podem ficar indistintos no conjunto. A palavra os destaca do todo e torna-os, por isto, mais importantes que os demais. A palavra pode, ainda, revigorar a informação da fotografia, quando esta se desgasta pela repetição.

Para Barthes (1979), há uma significativa diferença, de ordem antropológica, entre um vestuário-imagem e um vestuário descrito, destinados a públicos diversos: um que apenas vê a imagem, outro que lê a descrição do vestuário:

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

"A imagem dispensa a compra, substitui-a; pode-se embriagar de imagens, identificar-se oniricamente com o manequim, e, para o real, só seguir a Moda comprando alguns acessórios de boutique. A palavra, ao contrário, liberta o vestuário de toda atualidade corporal. Não sendo mais que um sistema de objetos impessoais cuja reunião, por si só, faz a Moda, o vestuário descrito leva à compra. A imagem suscita a fascinação, a palavra, uma apropriação; a imagem é plena, é um sistema saturado; a palavra é fragmentária, é um sistema disponível." (p. 17)

Assim sendo, o texto, também nos figurinos, acaba fazendo propaganda, mesmo quando não indica marcas ou pontos de venda.

Na revista *modaMoldes*, as receitas para a feitura dos modelos, anteriormente descritos e fotografados, já têm outra finalidade.

O fim da receita de costura é transitivo: trata-se de fazer alguma coisa. O do vestuário escrito parece puramente reflexivo: o vestuário parece *dizer-se*, referir-se a si mesmo, encerrado numa espécie de tautologia (p. 16).

As revistas apontadas foram escolhidas, porque circulam em todo o território nacional, podendo, assim, influenciar a linguagem da Moda no português de todo o Brasil. Além disso, são publicações de três editoras diferentes, o que permite verificar modos diferenciados de registro das palavras.

Para cada revista, foi selecionado um exemplar por estação da Moda, de modo a cobrir um ano, pois, como afirma Barthes (1979, p. 10)

existem modas sazonais, interiores no ano; mas as estações aqui constituem menos uma série diacrônica do que um quadro de significados diferentes, interiores no léxico de um ano; a unidade sincrônica é a 'linha', que é anual. (...) a sincronia da Moda é fixada pela própria Moda: é a Moda dum ano.

Nas publicações, são detectadas, de fato, duas estações bem definidas: inverno e verão. O outono tem ainda bastante de verão e dias invernosos; a primavera já parece verão. Assim, a revista Coleções

Desfile, no ano da coleta, publicou apenas dois exemplares: o de nº 27, outono/inverno de 1990, e o de nº 28, verão de 1991. Para coletar vocabulário da Moda de primavera, fez-se necessário complementar com a revista Desfile, de setembro de 1990. Da revista Manequim, o exemplar de nº 364, abril de 1990, mês que seria de outono, apresenta oito ocorrências da palavra *inverno* e nenhuma da palavra *outono*; o exemplar de nº 368, de agosto de 1990, mês ainda de inverno, já apresenta três ocorrências da palavra primavera. E a revista modaMoldes de nº 51, de setembro de 1990, tem na capa uma chamada para as tendências da primavera-verão.

As lojas visitadas situam-se em ruas notadamente comerciais ou em *shopping centers*. As ruas percorridas foram: Augusta, Barão de Itapetininga, Direita, Domingos de Moraes, João Cachoeira, José Bonifácio, José Paulino, Oriente, Penha de França, São Bento, Teodoro Sampaio, Largo Treze de Maio, Vinte e Cinco de Março, Vinte e quatro de Maio, Voluntários da Pátria. Os *shoppings* foram: Eldorado, Ibirapuera, Morumbi, Norte e Paulista. A escolha das ruas procurou cobrir as diversas regiões da cidade: Centro, zonas Norte, Sul, Leste e Oeste, mas atendeu também às escolhas dos auxiliares de pesquisa - alunos do quarto ano de Letras, da Universidade Mackenzie, em 1991.

Os verbetes estão distribuídos em dez classes possíveis: *ac* - acessório; *av* - aviamento; *co* - cor; *cr* - couro; *cs* - consumo; *dt* - detalhe; *es* - estilo; *pr* - produção; *tc* - tecido; *vs* - vestimenta.

As palavras classificatórias dos verbetes são escolhidas, tomando-se por base suas definições em dicionário, sob as seguintes considerações:

Acessório: peças, objetos que se juntam ao vestuário e que, embora não sendo parte integrante dele, servem-lhe de complemento ou de adorno, contribuindo, outrossim, para a harmonia de conjunto.

Aviamento: material dito acessório, porém necessário, usado no acabamento de uma costura. Os aviamentos são também chamados, pelas costureiras, de preparos.

Cor e *couro* não exigem explicações além das que lhes foram dadas nos verbetes incluídos nestas rubricas.

Para a classe *cor*, entretanto, é bom que se dê uma justificativa. Não poderia ela ser considerada detalhe? Não: mais que um detalhe, a característica de cor assume maior importância qualitativa e

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

quantitativa no vocabulário da Moda. Com efeito, na roupa, "a Cor vem, em importância, logo depois da Forma, tendo às vezes mais relevo que esta última" (Mello e Souza, 1987, p. 43). Entre diversas finalidades da cor, a autora ressalta a de

afetar o tom emocional da vestimenta toda, pois que as cores têm um significado simbólico e podem atrair, repelir ou esposar os nossos sentimentos; conduzir o olhar numa determinada direção por meio de ângulos coloridos, enfeites angulares, etc. (p. 44).

Do rígido calendário da criação do vestuário, comentado por Vincent-Ricard (1989), ressalta-se a importância da cor, posta como primeiro item da pesquisa que antecede aos lançamentos das coleções: o problema da cor é tratado com dois anos de antecedência; os tecidos são definidos um ano e meio antes; as formas são desenvolvidas com um ano de antecipação.

Consumo: estão classificadas, aqui, palavras atinentes ao aproveitamento de produtos na satisfação de necessidades do usuário, às condições de uso determinadas por características do mesmo usuário, ao momento e lugar para que se produz determinada vestimenta ou acessório; em suma, aspectos relativos à comercialização, vistos do ângulo do comprador do produto.

Detalhe: assim como o acessório, com o qual facilmente se confunde, o detalhe é um pormenor, uma minúcia, uma particularidade. Estão incluídas, aqui, características de motivos ornamentais, de tamanho, peso, direção e de posição de uma peça de vestuário ou de um acabamento. Para distinguir detalhe de acessório, atenta-se ao fato de que este não está preso ao vestuário por costura e aquele sim.

Estilo: são elementos do estilo as características de forma, de qualidade, de espécie, de ornamentação das vestimentas e dos acessórios, advindas da época, do modo de fabricação ou do senso estético de quem os produz, atentando para as necessidades e o gosto de quem os usa.

Produção: compreende palavras relacionadas com o trabalho, a técnica, a aplicação de capital, o material empregado na fabricação, o público alvo dos fabricantes e confeccionistas, bem como modos e meios de comercialização de produtos.

Tecido: O Novo Aurélio assim define tecido:

produto artesanal ou industrial que resulta da tecelagem regular de fios de lã, seda, algodão, ou outra fibra natural, artificial ou sintética, e que é usado na confecção de peças de vestuário, de certos artigos domésticos ou decorativos, de embalagens, etc.; pano, fazenda, tela.

No intuito de não detalhar demasiadamente as classes, considera-se, aqui, também como tecido um material que hoje recebe o nome de não-tecido (caso do feltro e do bidim, por exemplo). Os não-tecidos são estruturas planas (véus e mantas) obtidas pelo cruzamento ou ligação de fibras têxteis repartidas direcionalmente ou ao acaso, onde a ligação ou coesão é assegurada por métodos mecânicos, físicos ou químicos. Apresentam propriedades que diferem das dos tecidos convencionais, e suas aplicações se encontram tanto no segmento têxtil como no industrial calçadista⁹.

Vestimenta: toda e qualquer peça do vestuário.

A pesquisa analisa a influência de línguas diversas através de tabelas de frequência. Normalmente se considera significativa uma frequência que atinja um percentual de 25% ou mais do total do corpus estudado. Com isto, somente o latim teria influência significativa no vocabulário em questão, pois contribui com um terço (33,45%) do total de 1 685 palavras pesquisadas, totalizando 562 verbetes, com palavras formadas por evolução lingüística (550), empréstimos (11) e estrangeirismos (1). Nenhuma língua estrangeira alcança percentual significativo, nem mesmo o francês e o inglês, responsáveis pelos maiores números tanto nos empréstimos quanto nos estrangeirismos. Com efeito, os 141 vocábulos tomados de empréstimo ao francês representam apenas 8,37%; os estrangeirismos advindos desta língua, apenas 3,50%. Oriundos do inglês foram coletados 41 vocábulos tomados de empréstimo, que perfazem 2,43% e 102 estrangeirismos, que alcançam 6,05%.

Embora considerada, inicialmente, inexpressiva a influência das línguas que contribuem para a formação de um vocabulário com

² Informação obtida diretamente da Rhodia do Brasil, através do Serviço de Atendimento ao Cliente, por telefone. A Rhodia é que produz o *bidim*, não-tecido à base de poliéster usado em ombreiras, acabamento de calçados e forro de cortina, para vedar o som.

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

freqüências muito baixas, é preciso ter em mente a observação de Robin (1977, p. 146), para quem “verificar a freqüência, assim como a distribuição das formas, dos lexemas de um corpus, é, antes de mais nada, fazer ‘estatística fora de contexto’. Ela se mostra insuficiente no nível da interpretação”. Com efeito, se forem levadas em conta as palavras que Robin chama de “palavras de significação, ou palavras fortes de um corpus”, verificar-se-á que algumas delas vêm de línguas que contribuíram com poucos verbetes. Estas palavras fortes de um corpus se agrupam em palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização.

Palavras-tema são as de freqüência mais elevada num corpus: cerca de cinquenta ou cem palavras que, numa ordenação por freqüência decrescente, ocupam os primeiros lugares. A determinação da quantia é mais ou menos arbitrária. Para Robin (1977, p. 141), “é em torno delas que se organiza o pensamento”.

São consideradas palavras-tema, no presente estudo, aquelas que apresentam freqüências superiores a 75. Há 53 palavras neste grupo, representando 3,14% do total das 1685 palavras pesquisadas.

Distribuídas as palavras-tema pelas diversas classes estabelecidas para o corpus, apenas na classe *cr* não aparecem palavras. A classe *cs* também fica, aparentemente, sem nenhuma palavra-tema, porque as palavras nela incluídas têm uma primeira classificação em outra classe. É o que ocorre com as palavras: *corpo*, já classificada em *dt*; *modelo*, *manequim* e *metragem*, já arroladas em *pr*.

Mais da metade das palavras tabuladas como tema - 30 em um total de 53 - que representam juntas 56,60% das palavras-tema, vêm do latim. Oriundas do francês, língua de maior integração no vocabulário brasileiro da moda, aparecem 9,43% das palavras-tema, com 5 verbetes. Em inglês, aparece apenas 1 palavra, o que representa 1,8%. Aliás, é o único estrangeirismo entre as palavras deste grupo.

Aparecem, contudo, nesta faixa de vocabulário, palavras com elevados níveis de ocorrências, embora advindas de línguas com baixas freqüências no vocabulário total. A palavra *molde*, com 176 ocorrências, colocada em quinto lugar entre as palavras-tema, é a única contribuição direta do catalão. Do celta, que fornece apenas 4 palavras, há a palavra *peça*, com 171 ocorrências, colocada em sexto lugar e a palavra *camisa*, com 113 ocorrências. Do alemão, que fornece 4

palavras, vem *manequim*, com 81 ocorrências; do gótico, também com 4 palavras, vem *roupa*, em 79 ocorrências.

Entre as palavras-tema, aparecem algumas que designam peças de vestuário consideradas básicas: *blazer*, *blusa*, *calça*, *camisa*, *saia*, *vestido*, além de *roupa*, hiperônimo de todas elas.

Entre os tecidos, aparecem também os básicos: *algodão*, *linho*, *seda* e *malha*. E a palavra *tecido*, hiperônimo das quatro anteriores.

Entre as cores, encontra-se *preto*, que parece bem indicada para peça curinga no vestuário, e *vermelho*. E *cor*, hiperônimo das duas.

O preto, sendo não-cor e indicando, com seu aparecimento, privação ou ausência de luz, pode ser iluminado pela combinação com as mais variadas cores, vibrantes ou neutras. A cor preta ocupa posição destacada na Moda, analisada por Wilson (1989). Esteve tradicionalmente ligada ao luto, no Ocidente; luto que constituía um negócio de grandes proporções no século XIX. Nesse mesmo século, foi um dândi, Edward Bulwer Lyton, quem, em 1828, começou a moda das roupas pretas e do preto e branco como traje para a noite. No século XX, atenuado o luto, o preto aparece mais ligado à agressão e à revolta. É uma cor dramática, ligada à elegância, à velhice, mas também a grupos jovens aos quais dá um aspecto assombroso e comovedor. Entre tais grupos ressaltam-se grupos de roqueiros, chamados os *blousons noirs*. O nome da cor, em inglês *dark*, designa um estilo considerado variante do *punk*. O preto vem associado também aos fascistas e anarquistas, aos existencialistas e aos radicais holandeses e dinamarqueses. É uma cor para o ambiente urbano, condizente com o granito e o vidro das fachadas citadinas, apropriada para ambientes iluminados artificialmente.

O vermelho é cor primária, tanto em cor-luz quanto em cor-pigmento; primária e fundamental, considerada como a de maior visibilidade entre as demais, por ser a mais saturada das cores. O vermelho ainda se associa a um simbolismo de luta, de adesão a determinadas ideologias, quando não de erotismo, e estilo *femme fatale*. É usado também para dar um "toque de alegria" à roupa, através de um enfeite desta cor.

Estão entre as palavras-tema as fundamentais da produção e consumo: *costura*, *manequim*, *metragem*, *moda*, *modelo*, *molde*, *montagem*, *ponto*. Entre os detalhes: *abotoamento*, *arremate*, *avesso*,

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

bolso, casa, cava, cintura, costas, decote, frente, gola, manga e o hiperônimo *detalhe*. Para a classe estilo, encontram-se palavras também fundamentais: *estilo* e *linha*. Entre os acessórios: *sapato* e entre os aviamentos: *botão* e *linha*.

As palavras-tema, em sua grande maioria, aparecem nas três revistas. Apenas umas poucas não o fazem: *arremate*, que não se encontra em *Desfile*; *metragem*, que não se acha em *Manequim* e *ourela*, só encontrada em *modaMoldes*. Algumas aparecem também em lojas, além das revistas: *bermuda, camisa, calça* e *cor*.

Robin (1977, p. 43) chama de palavra-chave aquela que,

num corpus composto de subconjuntos, é característica de um ou vários subconjuntos. Tal palavra tem um lugar estatístico no subconjunto considerado, nitidamente superior ao seu lugar estatístico na lista de frequência do conjunto do corpus.

O conceito de palavra-chave, na definição de Robin, está relacionado com a presença de subconjuntos de um corpus estudado, diferentemente do conceito de Matoré (1953). Este chama de palavra-chave ou palavra-testemunho aquela que reflete uma grande transformação histórica: "É um neologismo; a mutação brusca que lhe dá nascimento é o sinal de uma nova situação social, econômica, estética, etc..." (p. 66). É signo material de um fato espiritual. Assim, uma nova visão cultural de qualquer fenômeno pode determinar o aparecimento ou a mudança de sentido de uma palavra, que passa a ser testemunha da nova conceituação.

Guilbert (1975) comenta a conceituação de Matoré, afirmando que a palavra-testemunho ou palavra-chave surge para designar um conceito já elaborado. Tal palavra, respondendo a uma expectativa, passa do uso individual para o uso coletivo. E isto acontece, também, em função do prestígio de quem começa a empregar tal palavra.

Matoré (1953), dá como exemplo a palavra *magazine* que, coincidentemente, aparece arrolada no presente estudo, pelo critério dado por Robin, como palavra-chave. Inicialmente foi usada como designação de armazéns, depósitos de mercadorias para posterior comercialização, depósitos de munições para exércitos; foi empregada também para designar publicações periódicas. Passou a denominar lojas

de departamentos, a partir de 1690; tomou o lugar de *butique*, por volta de 1800, segundo o *Petit Robert*, (1820/25, segundo Matoré). Apesar de alguma discussão sobre a exatidão de datas, apresentada por Jordan (1982) - para quem este significado já seria encontrado no século XVIII -, a palavra se tornou testemunha de uma nova concepção de comércio, decorrente do aparecimento da sociedade capitalista marcada pela concorrência, simultaneamente à mudança de uso da palavra *freguês*, que cedeu lugar à palavra *cliente*, no comércio.

Matoré afirma que as palavras-chave estão entre as mais importantes de um texto, mas não aceita que sejam procuradas entre as mais freqüentes; ao contrário, elas devem ser determinadas a partir de sua posição em uma hierarquia. Declara que o critério por ele adotado para classificar os fatos lexicológicos foi o grau de materialidade e de intelectualidade dos fatos individuais e sociais. Contudo não aparece muito claramente este critério nos dois casos em que o aplica: o léxico em 1660-70 e o léxico em 1675.

Alegando que as palavras-testemunho são muito numerosas para que sejam os elementos fundamentais do léxico, passa a distingui-las das palavras-chave¹⁰ que designam "não uma abstração, não um meio, não um objeto, mas um ser, um sentimento, uma idéia, vivos na medida mesmo em que uma sociedade reconhece neles seu ideal" (p. 68). A palavra-chave se torna representante de um século inteiro: assim, no século XVII, a expressão *honnête homme* e, no século XVIII, *philosophe*.

No presente estudo, foi feita a opção pelo conceito de palavra-chave segundo Robin, porque dela foram tomados os conceitos de palavras-tema e palavras de caracterização; com isto, pretendeu-se manter certa uniformidade no trabalho.

Algumas palavras do corpus, arroladas como chave pelo critério de Robin, testemunham, de fato, transformações da sociedade.

Griffe passa, a partir do século XIX, a designar a marca da personalidade de alguém em suas obras (*Petit Robert*). Na Moda, assume este significado a partir do momento em que a roupa deixa de

³ No prefácio de sua obra (1953, p. XXVII), Matoré fala em palavras-tema, mas não se detém em esclarecer que conceito tem sobre elas.

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

ser feita por costureiras obscuras e passa a projetar os nomes de criadores famosos.

Look, a partir da década de 40, concorre com *chique*, mas aludindo a uma elegância mais mutável, mais transitória, mais de grupo; sob a influência de montagens e composições de filmes assim como de *clips*.

Marketing dá testemunho de que a Moda já se coloca entre os negócios rentáveis e não é mais apenas uma atividade artesanal, em uma economia de subsistência. Segundo Durand (1988), a ação dos agentes de *marketing* e as estratégias de venda, exploradas sobretudo através da difusão pela TV, a partir do final dos anos 70, garantem o salto dado pelo ramo de confecções do décimo segundo para o terceiro lugar, no índice de maiores anunciantes.

Pronta-entrega e *show-room* são vocábulos que se casam perfeitamente com os tempos do *prêt-à-porter*, da roupa produzida em série.

Reciclado, testemunha deste fim de século, faz a apologia da reciclagem, da renovação pelo reaproveitamento, não só nas roupas, mas também nas embalagens de alimentos e no papel.

Training denomina uma roupa que, na visão de Vincent-Ricard (1989), juntamente com o *jeans*, por sua simplicidade e praticidade, representa a revolução mundial contemporânea de costumes. Dentro deste mesmo conceito estaria *jogging*. Com efeito, a autora fala em *conjunto esportivo*, e este pode ser tanto o *training* quanto o *jogging*. Ao lado deles poderia ficar *t-shirt*.

Para levantar palavras-chaves, cada modalidade de revista é considerada um subconjunto do vocabulário total.

São classificadas como palavras-chave, as mais freqüentes numa determinada revista, mas não no conjunto total do vocabulário. É reconhecida como de maior peso para uma revista, no presente estudo, a freqüência que atinja a metade, mais que a metade ou o total de ocorrências do vocabulário geral.

Podem ser vistas como palavras-chave, para Desfile: alta-costura, comprimento, fábrica, faturamento, feira, gerente, harmonia, homem, indústria, licenciada, *marketing*, mercado, mercadoria, mostra, natureza, ousadia, produto, pronta-entrega, público, sedução, semente, *show-*

room, sobriedade, telha, tema, temperado, textura, trama, trança, tressê, vitrine.

Algumas das palavras-chave deste subconjunto levam a crer que a revista *Desfile*, mais que as outras duas, se preocupa com a comercialização de artigos da Moda: alta-costura, fábrica, faturamento, feira, gerente, indústria, licenciada, *marketing*, mercado, mercadoria, mostra, produto, pronta-entrega, público, *show-room*, vitrine. Vêm confirmar tal crença algumas palavras de caracterização, que só aparecem na mesma revista: estande, *franchising*, franquia, *holding*, importador, *joint-venture*, licenciamento, lojista, mala-direta, mídia, mostruário, ponto de venda, ponta de estoque.

Para a revista *Manequim*, são palavras-chave: *acabamento*, *alegria*, *babado*, *bufante*, *canutilho*, *confortável*, *folgado*, *fresco*, *gordo*, *jérsei*, *limpo*, *look*, *moderno*, *movimento*, *praticidade*, *quimono*, *reciclado*, *recortado*, *recorte*, *reto*, *romântico*, *romantismo*, *sobre-saia*, *solto*, *tiara*, *touca*, *training*, *transado*, *transpassado*, *transpasse*, *tricolor*, *tricotado*, *t-shirt*, *valorizado*, *versátil*, *xale*.

Pode-se inferir das palavras-chave de *Manequim* que esta revista valoriza o conforto, com as palavras confortável, folgado, fresco, gordo, limpo, movimento, praticidade, quimono, training, versátil; valoriza também a modernidade, com moderno, reciclado, transado. Algumas palavras de caracterização, que só aparecem em *Manequim*, corroboram tal inferência: *homewear*, roupão e trivial, para a idéia de conforto; atualidade e modernidade, para a idéia de modernidade.

As palavras-chave para a revista *modaMoldes* são: *aba*, *acamurçado*, *acetinado*, *aselha*, *borda*, *bossa*, *coulisse*, *desenho*, *elástico*, *enchimento*, *entrepernas*, *explicação*, *fechamento*, *fenda*, *gancho*, *griffe*, *ilhó*, *largura*, *macacão*, *marca*, *marcação*, *mercado*, *medida*, *numeração*, *pala*, *paletó*, *pano*, *patte*, *pé*, *pence*, *pessoal*, *plic-plac*, *ponta*, *pronto*, *produção*, *podor*, *punho*, *quadril*, *receita*, *sanfonado*, *sedutor*, *seio*, *semana*, *sentido*, *solução*, *sotaque*, *star*, *status*, *superior*, *superposição*, *tempero*, *tempo*, *temporada*, *tigrado*, *tira*, *toque*, *trabalho*, *traçado*, *tradução*, *trecho*, *triângulo*, *truque*, *tubinho*, *túnel*, *túnica*, *urbano*, *usável*, *utilitário*, *vai-com-tudo*, *vanguarda*, *vanguardista*, *versão*, *viés*, *viscose*, *vista*, *visual*, *vivo*, *western*, *zíper*.

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

A frequência de algumas palavras-chave mostra que a revista *modaMoldes* dedica espaço considerável às atividades de produção artesanal, caseira, de artigos da Moda. De fato, as receitas de execução dos modelos estão incluídas no corpo desta revista e não em separata, como na revista *Manequim*. São as seguintes as palavras-chave a confirmar a inferência: borda, desenho, enchimento, entrepernas, explicação, fechamento, fenda, gancho, ilhó, largura, marca, marcação, marcado, medida, numeração, pano, pé, pence, plic-plac, ponta, pronto, produção, punho, quadril, receita, sentido, solução, superior, trabalho, traçado, trecho, truque, viés, zíper.

Algumas palavras-tema, com forte predominância de frequência nesta revista, confirmam a inferência: arremate, avesso, molde e montagem. Vale dizer o mesmo para algumas palavras de caracterização, cuja única ocorrência se registra em *modaMoldes*: armarinho, contorno, desfiado, reforma.

São consideradas de caracterização as "palavras de baixa frequência, de grande restrição de sentido, e portanto muito precisas" (Robin, 1977, p. 143).

Poderiam ser consideradas palavras de caracterização as que apresentassem números de ocorrências abaixo de 10. Este limite de 10, representaria 3,44% do maior número de ocorrências, 290, que é o da palavra *modelo*, arrolada entre as palavras-tema. Contudo, há palavras com 10 ocorrências que já apareceram entre as palavras-chave. Além disto, algumas palavras, a partir de 2 ocorrências, já foram incluídas entre as palavras-chave. Assim, foram consideradas de caracterização apenas aquelas de uma única ocorrência no corpus. Estas perfazem uma soma de 479 verbetes, o que constitui 28,42% do vocabulário total.

Contrariamente à definição de Robin para tais palavras, como sendo as de grande restrição e especificidade de sentido, as palavras do corpus que podem ser inseridas nesta faixa não são todas específicas da Moda e muitas têm sentido bastante vasto, bastante conotativo. Específicas da Moda e de sentido preciso são as que aparecem nas classes *av*, *cr*, *tc* e *vs*.

Em *ac*, aparecem palavras como *arco* e *suporte*, de significados que só designam elementos da Moda se traduzidas como prendedor, presilha, travessa para cabelos. Para a palavra *arco*, só o *Novo Aurélio* consigna quinze acepções diferentes, sem que nenhuma delas se

relacione diretamente com a Moda; mais uma série de lexias complexas dentro do verbete, nenhuma também relacionada com o presente objeto de estudo. Para a palavra *suporte*, das cinco acepções e duas lexias complexas registradas pelo mesmo dicionário, nenhuma se refere especificamente à Moda. Como estas, aparecem outras palavras, dentro da mesma classe, como *corrente* e *lente*, para tomar uns poucos exemplos.

Na classe *co*, muitas palavras só denominam cores por transferência, por abstração, relevando uma das características das realidades que de fato designam. É o caso, por exemplo, das palavras *abricó, açafraão, barro batido, cacau, caju, cereja, couro cru, lagosta, páprica, pêssego*. Algumas destas cores, mesmo no que toca aos referentes, são bastante imprecisas. Qual seria, exatamente, a cor designada por barro batido? E se olharmos, então, para as modalidades listadas no verbete *cor*, como precisar *cor ácida, cor atual, cor campestre, cor da maré, cor invernal, cor sabonete, cor-verão*?

Em *cs* e/ou *pr*, entre as 159 palavras listadas como de caracterização, apenas 12 são propriamente de Moda: *modette, arara, armarinho, cabide, confeccionista, coordenador de moda, cortadeira, costureiro, meia-estação, overloque, tear, top model*. Representam apenas 7,5% das palavras de caracterização da classe e 2,5% do total (479) das palavras de caracterização do conjunto do vocabulário.

Em *dt*, entre as 91 palavras listadas, 22 são específicas da Moda, o que representa 24,17% das palavras de caracterização da classe e 4,5% das palavras de caracterização do vocabulário total. São elas: *afivelado, ajurado, alinhavado, biqueira, braguilha, caseado, casinha-de-abelha, colerette, coulissé, desfiado, desfiados, dragona, festonê, guipure, jabô, plastron, plissé, point d'esprit, richelieu, sola, solado*.

Em *es*, há também palavras pouco específicas para a Moda: *altivo, careca, decidido, despojamento, fluorescente, sisudo, triste*, para só citar alguns exemplos.

Pode parecer, num primeiro olhar, que a pouca precisão de sentido, a pouca especificidade de tantas palavras descaracterizem tal vocabulário para a Moda. Acontece o contrário, porém. Justamente porque é um vocabulário em grande parte metafórico, serve para falar da Moda, um sistema onde, segundo Barthes (1979, p. 233/4) a

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

construção retórica de um mundo que se poderia comparar a uma verdadeira cosmogonia é feita por dois meios principais: a metáfora e a parataxe. A metáfora mundana tem por papel ordinário transformar uma unidade semântica usual (portanto conceptual) em contingência aparentemente original (ainda que tal contingência remeta retoricamente a um estereótipo). (...) Quanto à parataxe, ela estende o poder da metáfora, desenvolvendo a partir de situações e de objetos descontínuos o que se chama uma *atmosfera*.

Não se pode esperar um vocabulário preciso para falar de Moda, "uma instituição essencialmente estruturada pelo efêmero e pela fantasia estética" (Lipovetsky, 1989, p. 10); por isto mesmo, um sistema que provoca constantemente uma renovação de palavras:

no momento em que a Moda se afirma como objeto sublime, a época se torna rica em invenções de palavras que designam a pessoa na Moda e o *dernier cri* em matéria de elegância. (...) À multiplicação dos discursos de Moda correspondem uma aceleração e uma proliferação do vocabulário *dans le vent*¹¹, redobrando o culto moderno consagrado ao efêmero (p. 85).

Sintomática desta metaforização do vocabulário é palavra *cereja*, classificada como *dt* e como palavra de caracterização: "(...) o paletó de loures ou tafetá é a grande cereja deste conjunto...". (Mm. 47-80) Com efeito, o paletó dá o toque final, o toque de graça ao conjunto, como a frutinha ao *drink*.

Parece também curiosa a metaforização a palavra *arara*, na acepção de "móvel formado de uma peça roliça presa em dois suportes e onde se dependuram em lojas, etc., os cabides com roupas expostas" (NA). O vocábulo, de origem tupi, designa primeiramente "as aves psitaciformes da família dos psitacídeos, gêneros *Anodorhynchus Spix*,

⁴ Palavras *dans le vent* são aquelas que "traduzem uma moda passageira ou um fenômeno real em uma forma que encontra a adesão de um vasto público por razões complexas, freqüentemente por puro mimetismo" (Guilbert, 1975, p. 88). Opõem-se às palavras-testemunho "cuja aparição marca uma mutação sociológica ou sociocultural de uma época e, por isto, são duradouras" (ibid.).

Ara Lac., *Cyanopsitta Bon*" (NA). Aves da mesma espécie e família, mas "especialmente do gênero *Amazona Less.*, com onze espécies brasileiras" (NA) são designadas em português pelo vocábulo *papagaio*, de origem árabe. Não seria o vocábulo *arara*, na acepção que convém ao vocabulário da Moda, a tradução brasileira da lexia francesa *bâton de perroquet*, '*perchoir traversé d'échelons, fixé a un plateau de bois*' (PR), literalmente traduzível por "poleiro de papagaio"?

Relativamente aos três grupos de palavras (palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização) não é grande a presença dos estrangeirismos. Entre as 53 palavras-tema, só uma é estrangeira, 1,88% do grupo, portanto. Entre as 143 palavras-chave, 10 apenas, o que representa 6,99% do grupo. Entre as 479 palavras de caracterização, há 70 palavras estrangeiras, 14,61% do grupo. Como se pode ver, este percentual é um pouco maior que o alcançado pelo total de estrangeirismos do corpus, 166 verbetes, representando 9,85% das 1685 palavras que constituem o vocabulário total.

Há coincidências curiosas de palavras encontradas no vocabulário da Moda com palavras encontradas na análise feita por Starobinski (1974) sobre a teoria dos anagramas de Saussure.

A teoria se encontra espalhada em 115 cadernos, um maço de papéis e quadros escritos em grandes folhas que tratam da poetas gregos, latinos e de algumas traduções. Somam-se a estes mais 26 cadernos de estudo da poesia védica. Tais cadernos, classificados por Robert Godel, podem ser encontrados na Biblioteca Pública de Genebra. Nenhum deles, contudo, mereceu publicação por vontade do autor, que procurava obsessivamente evidências nas obras estudadas, mas furtava-se a conclusões.

O "lingüista-decifrador", conforme epíteto de Starobinski, estudando versos saturninos, versos de Homero, de Virgílio, e de Horácio, entre outros, chegou à suposição de que "o poeta utiliza na composição do verso o material fônico fornecido por uma palavra-tema" (Starobinski, 1974, p. 46) Esta palavra não é aquela que mais aparece, sob forma explícita, no texto poético. Surge criptografada; por isto Saussure a chama também de hipograma, ou seja, palavra que subjaz, latente, "subposta", no dizer de Starobinski, para quem

o hipograma desliza um nome simples na disposição complexa das sílabas condutoras de um verso; a questão é reconhecer e reunir as

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

sílabas condutoras, como Ísis reunia o corpo despedaçado de Osíris (p. 25).

A palavra-tema ou hipograma é encontrada no *locus princeps*, cuja forma mais perfeita está no paramorfe. Este consiste na união de um *manequim* com um silabograma.

Manequim é, segundo Starobinski, a palavra escolhida para designar "um grupo de palavras cujos fonemas inicial e final correspondem aos da suposta palavra-tema" (p. 56). Além desses fonemas, um manequim verdadeiramente completo inclui outros constituintes fônicos da palavra-tema.

O silabograma é formado por dífonos e trífonos extraídos dos versos que contêm o anagrama.

Em versos de Lucrécio, por exemplo, que falam de Vênus expressamente *-alma Venus* - o hipograma é Afrodite, nome grego da mesma deusa. Não está expressa no poema, mas subjaz nos inúmeros anagramas que têm o mesmo *manequim*, isto é, inúmeras seqüências começadas com A e terminadas com E.

Sirva de exemplo o anagrama encontrado no terceiro verso da seguinte estrofe:

Nam simul ac species patefactast uerna diei ,
et reserata uiget genitabilis aura fauoni,
aeriae primum uolucres te, diua, tuumque
significant initum percussae corda tua ui.¹²
(Starobinski, 1974, p. 56)

A palavra-tema Afrodite pode ser encontrada no paramorfe abaixo analisado:

⁵ “Apenas reaparece o aspecto dos dias primaveris e o sopro criador do favônio já livre ganha forças, primeiro te celebram, e à tua vinda, ó deusa, as aves do ar, pela tua força abaladas no mais íntimo do peito. (SILVA, Agostinho da - *O epicurismo e “Da Natureza”*. p. 79)

MANEQUIM: *Aëriæpr_mum volucr_s t_*¹³

SILABOGRAMA: Entre o início do manequim - A - e o fim - E - são colocados os seguintes elementos silábicos, colhidos na estrofe:

início do manequim.

Af- aurAFav_n_.

[-FR-] havendo a possibilidade de que o ö grego da época fosse *pf*, Saussure considera o *pr* encontrado em *primum* como *fr*.

-ROD- encontrado em *perculsæ cORDa tu_ v_*, alterada a posição do *r*.

-D_- em *t_ D_-va tuumqv_*.

-IT- em *viget gen-IT-abilis*.

-T_ termina o manequim.

Comparando os dois textos - o da Moda e o da teoria de Saussure - *manequim*, que é também palavra-tema no primeiro, tem neles sentidos em intersecção:

} modelo; padrão de medidas para roupa feita, na Moda

MANEQUIM

} índice; padrão dos constituintes fônicos do hipograma

Starobinski vê a palavra-tema¹⁴ como um tecido, como a trama no discurso poético: “Ela apenas se presta ao jogo da *composição*: após ter tido a densidade de uma palavra plena, abre suas malhas fônicas para se tornar uma espécie de talagarça” (p. 46). Acredita ser suposição de Saussure que o leitor desses versos saiba reconhecer a palavra

⁶ Conforme nota de Starobinski, o terceiro verso “*no seu todo* (grifo do autor) forma um manequim. O complexo citado é apenas um primeiro compartimento, todavia mais característico pelo seu *t_* que o complexo total:

// *Aëriæprimum volucres t_ / diva tuumqv_ //*” (p. 57)

⁷ Starobinsky (1974, p. 102) chama a palavra-tema também de palavra-chave.

VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO

subposta; isto, mesmo que o poema contenha várias palavras-tema a constituir a trama do discurso.

Vendo o discurso da Moda também como um tecido, as palavras-tema seriam nele a trama feita de palavras-fios que se entrelaçam na urdidura das palavras-chave. Misturadas à urdidura e à trama, as palavras de caracterização, freqüentemente pouco específicas e muito mais conotativas, seriam aqueles fios que fazem o discurso-tecido da Moda diferente de todos os outros: pleno de fantasia, feito de palavras *dans le vent*, que buscam traduzir e fixar o efêmero.

LISTA DE ABREVIATURAS

NA = Novo Aurélio; PR = Petit Robert; mM = modaMoldes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R., Pesquisas semiológicas. Retórica da Imagem. *Communication* 4, 1964: Trad. de Isabel Rodrigues e Renina Katz Pedreira, 1964.
- _____. *Sistema da moda*. Trad. de Lineide L. S. Mosca, São Paulo: Nacional/EDUSP, 1979.
- DURAND, J., C., *Moda, luxo e economia*. São Paulo: Babel Cultural, 1988.
- FERREIRA, A. B. de H., *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GUILBERT, L., *La créativité lexicale*. Paris, Larousse, 1975.
- IORDAN I., *Introdução à Lingüística românica*. 2. ed. Trad. de Júlia Dias Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- LIPOVETSKY, G., *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MATORÉ, G., - *La méthode en lexicologie. Domaine français*. 2. ed. Paris: Marcel Didier, 1953.
- MELLO e SOUZA, G., de. *O espírito das roupas: a moda no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- ROBERT, P.,- *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: S.N.L.- Dictionnaire LE ROBERT, 1972.
- ROBIN, R., *História e Lingüística*. Trad. de Adélia Bolle. São Paulo: Cultrix, 1977.
- SILVA, A., - *O epicurismo e “Da Natureza”*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- STAROBINSKI, J., *As palavras sob as palavras. Os anagramas de Ferdinand de Saussure*. Trad. de Carlos Vogt. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- VESTERGAARD, T.,/SCHRODER, K., *A linguagem da propaganda*. Trad. de João Alves dos Santos e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VINCENT-RICARD, F.,- *As espirais da moda*. Trad. de M. Inês Rolim. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- WILSON, E., *Enfeitada de sonhos. Moda e modernidade*. Lisboa: Edições 70, 1989.

Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos

Maria Auxiliadora Bezerra
UFPB

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre texto, envolvendo não só aspectos lingüísticos, mas também cognitivos, pragmáticos, interacionais e outros, abordam o vocabulário de forma indireta: sinalizadores lexicais (Winter, 1989; Hoey, 1983; Motta-Roth, 1997), conhecimento lingüístico necessário ao processamento textual (Kleiman, 1989 *a e b*; Heinemann e Viehweger, 1991; Koch, 1997), argumentatividade (Ducrot, 1987; Koch, 1992), coesão lexical (Halliday e Hasan, 1976; Koch, 1989; Antunes, 1996), entre outros.

Sabendo-se que uma unidade lexical, em coocorrência com outras no texto, veicula uma informação cultural de uma determinada comunidade e que essas unidades fundamentam a coerência semântica do texto (Tréville e Duquette, 1996), o domínio do léxico, como aspecto local do texto (além de outros componentes mais globais, como o sociocognitivo, o pragmático) se faz necessário para que se amplie a capacidade de prever e/ou criar a coerência do texto oral ou escrito.

No âmbito do ensino, embora seja uma atividade menor (ou inexistente?) em sala de aula, a questão do vocabulário está presente desde, e principalmente, a leitura e a produção de textos diversos até a compreensão de pontos específicos de cada disciplina (conceitos, relações, enumerações...), passando pela conversa informal, entre os interlocutores envolvidos nas aulas (atitudes proposicionais, ironia, intenções se deixam marcar e perceber pelo léxico). Apesar dessa presença constante, o estudo de vocabulário nas aulas de português do

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

ensino fundamental e médio não considera o texto como um todo e menos ainda a relação entre o oral e o escrito, em registros variados.

Em relação à produção textual, ela requer uma seleção lexical adequada ao assunto explorado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, tendo em vista sua proficiência lingüística, no entanto, para o aprendiz, ela se apresenta como desafiadora. O tratamento lexical dado ao texto (como foi citado acima) pode contribuir para que os textos escritos por alunos apresentem características que os aproximam mais do texto informal, coloquial do que do formal (que a escola procura ensinar), provavelmente porque reconhecem que através do texto se dá a interação e que, em situação autêntica de uso da língua, recorrem à coloquialidade (que dominam bem).

Escrevemos este texto com o objetivo de discutir sobre dificuldades que aprendizes da escrita formal têm no uso de unidades lexicais adequadas aos textos propostos. Trata-se de reflexões feitas com base em resultados de pesquisas realizadas por nós sobre ensino de vocabulário.¹⁵

REGISTROS FORMAL/ INFORMAL E A PRÁTICA DE ESCRITA EM SALA DE AULA

Considerando, por um lado, a fala e a escrita como fatos especificamente lingüísticos, verificamos que estudá-las é distinguir duas modalidades de uso da língua, com ênfase nas diferenças, numa perspectiva dicotômica (Marcuschi, 1995): código restrito versus elaborado (Bernstein, 1971); discurso não-planejado versus planejado (Ochs, 1979); fragmentado versus integrado, discurso com envolvimento versus distanciado (Chafe, 1982, 1985); contextualizado versus descontextualizado (Tannen, 1982), entre outras diferenças. São

¹⁵ Os exemplos que ilustram nossas reflexões são de textos produzidos por alunos em aulas cujo objetivo era o ensino de redação, de acordo com a norma padrão. Fazem parte de um conjunto de dados coletados em escolas públicas de Campina Grande (Paraíba), nos últimos quatro anos, sobre ensino de vocabulário, com a participação de alunos de mestrado e de bolsistas de iniciação científica, sob nossa orientação.

estudos predominantemente imanentistas, que consideram a língua em si, como código, identificando-se o que é característico de cada modalidade (aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais) de forma isolada. Como consequência para o ensino, temos a prescrição: a escrita deve ser padrão, formal, enquanto a fala é coloquial, informal. E visto que a aprendizagem da língua escrita se dá no ensino formal, institucional, e a avaliação da fala se faz através de padrões da escrita, esta passa a ser valorizada em detrimento daquela.

Considerando, por outro lado, a fala e a escrita como práticas sociais, ou seja, como usos variados feitos dessas duas modalidades pelos grupos sociais com e sem escrita, verificamos que estudá-las pode ser observar as variações lingüísticas na fala e na escrita e suas implicações para o ensino formal. Esse estudo procura ver a relação entre variedades padrão e não-padrão e seus usos, contribuindo com o esclarecimento de que a variedade padrão não se confunde com a escrita nem as variedades não-padrão, com a modalidade falada.

Se, em alguns aspectos, esse estudo da variação se aproxima da abordagem lingüística, imanentista – porque aborda características formais da língua – em outros, dela se distancia, relacionando-se com os estudos psico-sócio-culturais, pois leva em conta aspectos extralingüísticos que interferem na aprendizagem de uma língua. A nosso ver, essa perspectiva interdisciplinar de estudo deveria estar na base do ensino de língua materna, favorecendo a compreensão e uso efetivo das variações, incluindo a norma padrão, que, embora eleita com base em critérios político-ideológicos (sem razões lingüísticas propriamente ditas), é importante para o conhecimento dos alunos. Essa norma padrão possibilita a comunicação entre membros de comunidades de fala diferentes e o registro da produção cultural da sociedade.

Assim, seu ensino na escola se torna extremamente importante, desde que seja através de situações autênticas de uso, em que os alunos percebam que há graus de (in)formalidade tanto na modalidade falada como na escrita e que há situações em que o adequado é o registro informal (oral ou escrito; por exemplo, uma conversa ou um bilhete para um amigo) e em outras, é o registro formal (também oral ou escrito; por exemplo, uma conferência ou um jornal). No entanto o que vemos nas escolas é que o ensino do texto ainda não expandiu seus

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

limites puramente lingüísticos (cuidados com grafia, concordância, pontuação, encadeamento dos parágrafos...) ou tipológicos (narrativas, predominantemente). E o que podemos ver são textos escolares extremamente informais, do tipo conversação face-a-face, que envolve intercâmbio, através de elementos lingüísticos e paralingüísticos no processo comunicativo, e a interação é imediata.

EXEMPLO 1

A menina elevada² ao sexo

Para a pessoa começar a namorar e preciso de muita responsabilidade, não chegar perto de um rapaz e dizer o eu quero ter relacionamento sexual com você o que você acha, más só que o menino diz a ela, que é preciso que ela tenha cuidado.

Ela tem que prevenir a gravidez indesejada com os métodos anticoncepcionais.

Tem que pensar muito antes de fazer a coisa errada.

(Aluna de 7ª série)

Este texto, que deveria ter sido escrito em registro formal, para ser lido pelos alunos de uma outra turma, apresenta características da informalidade, tanto nos aspectos sintáticos (introdução do discurso direto sem nenhuma marca escrita, por exemplo: o eu quero ter relacionamento sexual com você o que você acha), quanto lexicais (uso de palavras genéricas, por exemplo: a pessoa, coisa errada). Essas características das elocuições informais encontram-se na quase totalidade dos textos de que dispomos, o que pode evidenciar que a escola não está explorando as modalidades de língua, nem os registros formal/ informal.

Associar a escrita de textos nas aulas a situações de uso efetivo (como já foi dito acima) implica estabelecer alguns critérios, tais como a variação de tipo e gênero, o objetivo para a escrita, o interlocutor, o

² Os textos dos alunos estão apresentados da forma como foram escritos.

assunto, o grau de profundidade na exploração desse assunto, além, é claro, dos aspectos lingüísticos. Sendo assim, a seleção lexical deverá necessariamente modificar-se, a fim de atender aos critérios estabelecidos para a produção do texto, de tal forma que os alunos percebam que tanto gíria e palavras do cotidiano como termos técnicos e formais podem ser utilizados nos seus textos, de acordo com as recomendações. O ensino de vocabulário assim realizado proporciona um tratamento mais adequado entre formas lingüísticas, contextualidade e interação, relacionado às semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas formulações textuais-discursivas.

TEXTO E VOCABULÁRIO

Considerando-se que a escritura de um texto envolve não apenas elementos lingüísticos mas também cognitivos e textuais, que por sua vez refletem determinados discursos que regulam a comunidade onde vive o sujeito, o texto deve ser visto como um objeto psicossociolingüístico (Meurer, 1993). E como tal deve ser abordado na sala de aula de português. Entretanto essa parece não ser a prática, principalmente quando analisamos livros didáticos e vemos que a ênfase, para a leitura, está na localização de informações, na estrutura textual e no estudo de sinonímia/antonímia e, para a escrita, está na reprodução dos tipos narrativo e dissertativo, sem a variedade de gêneros que tem como base esses tipos (Bezerra, 1993).

Em situações autênticas de leitura/escrita, o sujeito tenta estabelecer um sentido para o texto, acionando uma rede de conhecimentos que envolvem conhecimento de mundo, das formas pelas quais uns interagem com outros e da gramática e léxico da língua que se fala (são os conhecimentos enciclopédico, sócio-interacional e lingüístico, respectivamente, de acordo com Koch, 1997). Esses conhecimentos envolvem, além de um conjunto estático de informações, estratégias de como operar sobre eles e como utilizá-los na interação verbal (Koch, 1996, p. 35). Essas estratégias são responsáveis pela transferência de aprendizagem ou pela aplicação de uma dada operação em outro contexto e em determinadas condições. Segundo Tardif (1992), elas são as mais negligenciadas na escola. Quanto mais se desenvolvem e acionam-se esses conhecimentos, mais

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

eficaz será a atividade de ler e escrever. Daí acreditar-se que, se o professor de português conhece como se processa a leitura e a escrita, tem mais possibilidades de propor atividades que desenvolvam o potencial de leitor/escritor dos alunos.

Nesse contexto, o trabalho com vocabulário – seja para análise, seja para ensino – não deve restringir-se a seus aspectos estritamente lingüísticos, até porque no léxico de uma língua se cruzam não só informações fonético-gramaticais, mas também semânticas, pragmáticas e discursivas, de acordo com os modelos da língua que se fala e das experiências anteriores ou dos esquemas culturais do locutor. Com essas informações, reconhecemos que aprender uma língua não é apenas aprender suas regras, mas ainda memorizar uma grande parte de seu léxico (Perini, 1995, p. 51).

Visto que o homem não vive isolado, mas em grupos, e variados, (grupo da família, da escola, do trabalho, da igreja, do clube e outros), ocupando funções diversificadas; que essas instituições sociais têm suas próprias práticas, seus valores, suas normas, exercendo influência sobre os indivíduos desses grupos; e que essas práticas, valores e normas são expressos em parte pela linguagem (Kress, 1989 apud Meurer, 1997), podemos inferir que o vocabulário dos participantes desses grupos vai-se constituindo com marcas características de cada grupo, de tal forma que os textos produzidos refletem ou retomam outros textos anteriores, ou seja, há sempre neles um grau de intertextualidade. Ainda de acordo com Meurer (op.cit.), quando alguém escreve um texto, é esperado que as convenções discursivas, pragmáticas e lingüísticas do grupo sejam respeitadas e essa expectativa exige do escritor que contemple essas convenções. Entretanto não se quer dizer com isso que os discursos e textos não se transformem; ao contrário, eles se modificam em função das próprias mudanças das instituições sociais.

Em se tratando de aprendizes da escrita formal que não convivam com ambientes letrados, seus textos vão refletir modelos, marcas de textos informais, com os quais esses aprendizes têm mais vivência. Desse modo, o vocabulário selecionado vai refletir as práticas sociais, os valores e crenças do grupo a que esses aprendizes pertencem.

Exemplo 2

Prevenção ou gravidez indesejada

Começamos o namoro, no começo é só beijinhos abraços, conversas, discursões, geralmente porque o parceiro errou ou mesmo a parceira. Depois vem o relacionamento sexual antes do tempo, se não está no tempo porque não pensa mais um pouco, devemos ter pelo menos um pouco de responsabilidade, certo que acontece muito pelo Brasil a fora, mas também devemos nos prevenir e se derrepente surge uma gravidez indesejada? O que você vai fazer? Na maioria das vezes o parceiro não quer assumir, você tem medo que a sua mãe saiba, mas você não pode fazer nada porque sua barriga logicamente irá crescer, e as vezes nem condições financeiras de criar um filho não tem existem muitos métodos anticoncepcionais cuide de você não se deixe levar por uma ilusão.

(Aluno de 7ª série)

Considerando o modelo de escrita proposto por Meurer (1997, p. 18ss), vemos que, inicialmente, o escritor forma suas representações mentais sobre os aspectos dos fatos/realidade a serem explorados. Essas representações mentais são mediadas por formações ideológicas associadas à história do escritor, a discursos e práticas sociais do grupo de que ele faz parte (relacionamento sexual antes do tempo, porque não pensa mais um pouco, você tem medo que a sua mãe saiba, não se deixe levar por uma ilusão), mas são controladas por um processo de monitoração (em parte consciente, em parte não) que orienta o escritor na produção do texto. Essa monitoração se dá de forma variada, em função dos conhecimentos explícitos e procedimentais que tem o escritor.

Em relação ao vocabulário, vemos que a representação mental de um assunto tabu (como sexo) é controlada pelo monitor que faz uma seleção do que pode estar explicitado no texto: relacionamento sexual e gravidez indesejada, palavras-chave do texto, são escritas uma só vez, sendo omitidas em todas as outras posições que deveriam ocorrer (ou através de pró-formas, ou de sinônimos, ou outros recursos, além de Ø). A sua não-explicação deixa a informação um tanto cifrada, codificada, demonstrando proibição; além disso pressupõe uma situação conversacional, que preencha as lacunas deixadas na escrita:

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

os argumentos apenas lançados no texto (existem muitos métodos anticoncepcionais cuide de você não se deixe levar por uma ilusão), sem explanação que esclareça a tese defendida (prática sexual com responsabilidade), encontram-se mais freqüentemente no texto informal do que no formal (registro em que o texto deveria ter sido escrito).

A omissão das unidades lexicais no texto pode significar uma estratégia do escritor (como no exemplo 2 acima, que aborda um tema tabu) ou falta de conhecimento de outras unidades, que deveriam estar armazenadas em sua memória profunda, fazendo parte de sua competência lexical, que compreende cinco componentes (Tréville e Duquette, 1996, p. 98):

componente lingüístico (relativo à palavra e à frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;

componente discursivo – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, co-ocorrência);

componente referencial – conhecimento relativo às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações e que permite prever, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;

componente sócio-cultural – constituído pelo conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação; e

componente estratégico – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção)

Essa competência lexical associada à textual favorece a produção escrita, de forma que a abordagem do assunto torne-se adequada aos propósitos do texto e do escritor. E aqui associamos mais uma vez o modelo de escrita de Meurer (op.cit.) ao léxico: o componente

“parâmetros de textualização”, que envolve objetivo do texto, identidade do escritor e da audiência, tipo ou gênero textual, o contrato de cooperação, relações oracionais e organização coesiva, coerência e consciência do que implica o ato de ler (p.20), relaciona-se com a competência lexical, que envolve vários componentes, como visto acima, co-responsáveis pela produção do texto.

No momento em que há motivação para a escrita de um texto e há falhas na monitoração dos parâmetros de textualização, por exemplo, a competência lexical do escritor também se apresenta com inadequações, pois os elementos de ambos (parâmetros de textualização e competência lexical) não convergem. É o caso de tentativa de escrita de textos em registro formal permeados de unidades lexicais de outro registro, comum principalmente aos iniciantes.

Exemplo 3

Muitos adolescentes se decepionam porque não tem experiências e fazem coisas que não convém.
(Aluna de 7ª série)

Exemplo 4

O namoro cuja o rapaz e a moça eles querem manter um relacionamento sexual cuja o rapaz tem uma grande responsabilidade se eles não se previnem não usam método ante-consepcional pode acontecer uma gravidez indesejada.
(Aluna de 7ª série)

O uso de *coisas*, palavra genérica, imprecisa e freqüente em textos informais, torna híbrido o trecho citado (exemplo 3), que também apresenta palavras do uso formal, pouco freqüentes, do tipo *decepionar* e *convir*. Por outro lado, no exemplo 4, o uso do pronome cujo/a, típico de registro formal e principalmente escrito, deixa ilegível o texto, pois está empregado em posições indevidas, alterando completamente as relações sintático-semânticas dos sintagmas da frase. A dificuldade dos alunos está justamente em acionar o componente sócio-cultural (valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

de acordo com as situações de comunicação) – no exemplo 3 – e o componente lingüístico (conhecimento das diversas relações morfossintáticas e semânticas dos itens lexicais) da competência lexical, possibilitando a seleção adequada ao texto e a seus propósitos.

Outra dificuldade diz respeito ao uso de gírias em textos não informais: o pouco contato com textos formais, o exercício de redações que não correspondem às práticas sociais de escrita (textos efetivamente utilizados nos grupos e instituições) e a não preocupação com o estudo de variações e registros lingüísticos contribuem decisivamente para a não aprendizagem da variedade de gêneros que circulam num grupo letrado. Como consequência, os escritores imaturos não demonstram habilidade em usar as possibilidades que a língua oferece de acordo com as situações de uso.

Exemplo 5

Certamente o amor é algo que ninguém consegue entender. É o coração querendo mandar em tudo. E aí tudo fica difícil, de falar, de curtir, nem em sonho!

Exemplo 6

Quando a garota engravida, e o rapaz não quer, o que acontece, ele cai fora deixando toda a responsabilidade para a garota.

(Aluna de 7ª série)

A presença de curtir e cai fora, gírias comuns em textos coloquiais, além de estruturas sintáticas que caracterizam a coloquialidade (nem em sonho e o que acontece, como pergunta retórica) não condizem com o texto formal, que é mais tenso e conforme com a gramática padrão.

As dificuldades no uso diversificado e apropriado de unidades lexicais, nos textos escolares, parecem demonstrar uma não-construção de esquemas cognitivos relacionados a tipos de textos e registros lingüísticos, além do não-uso de estratégias de transferência de aprendizagem, favorecendo a passagem do vocabulário receptivo (que, em princípio, é ampliado através dos exercícios de vocabulário, propostos pelos livros didáticos de português) para o produtivo.

Embora os itens lexicais não sejam os únicos elementos responsáveis pela construção de conhecimentos enciclopédico, interacional e lingüístico, que são acionados no processamento textual, eles têm papel relevante nesse processamento, pois conhecer uma palavra implica, entre outros pontos, conhecer algo sobre o referente dessa palavra (o que contribui para a compreensão/produção do texto), perceber a função do item lexical no texto (não só a de referir-se ao mundo extralingüístico, mas também a de marcar atitudes proposicionais do autor do texto) e conhecer seus valores sócio-culturais (o uso das palavras de acordo com registros lingüísticos adequados às situações comunicativas).

MUDANÇAS EM CURSO

A pouca prática de escrita associada à de leitura, fato não exclusivo de alunos da escola pública (que provêm em sua maioria de classes sociais desprestigiadas), mas também da escola privada (que pertencem a grupos sociais hegemônicos) – pois o texto impresso em papel, nos modelos tradicionais, parece perder seu poder em favor do texto oral e informal – ao mesmo tempo em que concorre para o desconhecimento do registro formal, contribui para ir implementando mudanças em tipos e gêneros textuais. Isso confirma o que Meurer (op.cit.) apresenta em sua descrição de um modelo de escrita: embora as práticas sociais e as normas institucionais que permeiam os grupos determinem de certa forma o quê e o como dizer, esses discursos e textos se transformam paulatinamente, motivados pelas alterações por que passam os grupos sociais.

Considerando, por um lado, registros históricos, tais como *Ortografia da Língua Portuguesa* (primeira edição de 1576, conforme Leão, 1983), e por outro, os estudos sociolingüísticos (principalmente, os variacionistas), vemos que as formas novas sempre entram em concorrência com as velhas, em todos os estágios do desenvolvimento da língua, e que as mudanças, freqüentemente, originam-se dos usos coloquiais não consagrados pela norma padrão, de modo que a correção de uma época, muitas vezes, corresponde apenas à consagração de incorreções da época precedente.

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

As formas lingüísticas de prestígio têm relação direta com as classes sociais que dominam a sociedade, visto que, por seu poder, elas impõem sua variedade lingüística. Assim, as mudanças que ocorrem na língua podem ter explicações sociais (não só estritamente lingüísticas), embora não possamos assegurar que classes desprestigiadas não contribuam, com suas variações lingüísticas, para uma mudança. Nesse sentido, podemos apontar o papel da escola atual, cujos professores não provêm mais, em grande parte, de classes de prestígio¹⁶ (como já o foi outrora). Se a escola é vista como refreadora das inovações, “guardiã” dos usos corretos da língua, no momento em que tem seu corpo docente composto por pessoas de classes diferentes, essa instituição já não vai poder garantir a manutenção de uma norma de prestígio, pois seus componentes não a usam.

Além dessa limitação da escola, a televisão também está contribuindo para a difusão de variações lingüísticas – quer sociais, quer regionais – e variações textuais, com o objetivo de aproximar-se dos telespectadores em geral (observem-se, por exemplo, os programas de auditório e as novelas). Os textos orais ou escritos veiculados pela televisão estão mais próximos da informalidade do que do registro culto, o que certamente vai influenciar nas mudanças da língua.

Assim, diante de tantos textos produzidos por alunos do ensino fundamental, que se aproximam mais do oral informal do que do escrito formal e que não compromete sua legibilidade, perguntamo-nos se esse não será o modelo que se imporá, para atender as exigências de outra época. Como a escrita é mais conservadora que a fala, resiste por mais tempo em aceitar transformações advindas da modalidade falada e coloquial, mas por outro lado, como essa escrita é secundária em relação à fala, acaba por adaptar-se às pressões exercidas pela oralidade.

¹⁶ As pesquisas sócio-econômicas realizadas pelas universidades brasileiras, por ocasião do concurso vestibular ou da primeira matrícula institucional dos estudantes, demonstram que a procura por cursos de licenciatura (que formam professores) é menor que outros cursos de graduação e que os alunos são, em grande parte, oriundos de classe média baixa. Acrescente-se a isso, o número de estudantes, de classe baixa, das faculdades particulares, que em geral oferecem cursos noturnos de licenciatura na área de ciências humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades dos alunos em selecionar os itens lexicais adequados ao registro lingüístico formal demonstram pouca familiaridade com textos escritos formais, o que favorece o uso da coloquialidade na sua produção textual. Embora outros fatores interfiram nessa produção, o vocabulário merece destaque, visto que além de referir-se a eventos, conceitos e idéias, denota pontos de vista e atitudes de quem escreve, de tal forma que não percebê-los pode comprometer a compreensão global do texto.

Por outro lado, essa forma descontraída de escrever pode ser prenúncio de mudanças na língua portuguesa, ocasionadas não só por alunos principiantes, mas também por usuários proficientes da língua (vejam-se, por exemplo, os estudos sobre língua falada, desenvolvidos no âmbito do Projeto NURC). Nessa perspectiva de mudança, a escola deve considerar ainda mais as variações lingüísticas e as práticas sociais de leitura e escrita, de modo que possa, efetivamente, contribuir para a formação lingüística dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I.C. *Aspectos da coesão do texto*. Recife: UFPE, 1996.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BEZERRA, M. A. Reflexões sobre o livro didático de português. *Revista Ariús*, Campina Grande, v.4, p.65-70, 1993.
- CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In TANNEN, D. (ed.) *Spoken and written language*. Norwood, N. Jersey: Ablex, 1982.
- _____. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In OLSON, D. et al. (ed.) *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- HALLIDAY, M. A.K. e HASAN, R. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.
- HOEY, M. *On the surface of discourse*. London: George Allen & Unwin, 1983.

DIFICULDADES NO USO DO VOCABULÁRIO

- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989 a.
_____. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989 b.
- KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
_____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MARCUSCHI, L.A. *Oralidade e escrita*. Conferência da abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua. Natal, 1995.
- MEURER, J.L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.21, p.37-48, jan/jun 1993.
_____. Esboço de um modelo de produção de textos. In Meurer, J.L. e Motta-Roth, D. (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997, p. 13-28.
- MOTTA-ROTH, D. Enumeração e antecipação. In Meurer, J.L. e Motta-Roth, D. (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997, p. 97-121.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In GIVÓN (ed.) *Syntax and semantics*. N. York: Academic Press, 1979, v.12.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- TANNEN, D. *Spoken and written language*. Norwood, N. Jersey: Ablex, 1982.
- TREVILLE, M.-C. e DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette, 1996.
- WINTER, E. *On unspecific/ specific as fundamental organiser of written texts*. Birmingham, 1989.

Estudo do léxico no texto oral e escrito

Lazuíta Goretti Oliveira Vieira
Escola Básica da Universidade Federal de
Uberlândia – ESEBA

INTRODUÇÃO

A relação oral /escrito sempre foi motivo de reflexão para os pesquisadores da área e, pode-se dizer que, por muitos anos, houve confusão a respeito da identidade de funções dessas modalidades, o que levou à atitude simplista de se pensar ser o escrito apenas o registro da fala. Nas últimas décadas, com o advento das modernas teorias cognitivas, percebe-se que esses conceitos têm sido alterados. São muitos os estudiosos que compartilham o mesmo ponto de vista a esse respeito, ou seja, acreditam que a língua se manifesta através de duas modalidades: a oral e a escrita e, que cada uma apresenta características autônomas de existência.

O presente trabalho tem por objetivo comparar um texto oral e um texto escrito com a finalidade de verificar um dos aspectos diferenciadores das duas modalidades: a densidade lexical.

A princípio, parece não ser questionável a questão de a língua escrita se apresentar como mais densa que a língua falada. Firmando nesse ponto, esse estudo pretende verificar alguns dos mecanismos lingüísticos na construção dos textos nas duas modalidades, observando quais seriam os aspectos diferenciadores que influem na organização das idéias em cada tipo de texto.

Conforme Halliday (1989), não se deve pensar que a língua escrita é altamente organizada, estruturada e complexa, enquanto a fala seria desorganizada e fragmentada. O autor considera que ambas são

altamente organizadas e apresentam o mesmo nível de complexidade, apenas cada uma a seu modo.

Enquanto a língua escrita é complexa por apresentar alta densidade lexical, a língua falada é complexa pelo seu intrincamento gramatical. As informações contidas em trechos maiores, na língua falada apresentam-se de forma fragmentada em razão do revezamento dos falantes e, embora a gramática não mostre as relações paratáticas e hipotáticas do *complexo de orações*, durante a relação dialógica entre os falantes a relação semântica permanece nos turnos que se sucedem.

Na visão de Chafe (1985), as duas modalidades se diferenciam, principalmente, sobre os principais aspectos: a fala é espontânea, não planejada e altamente contextualizada, enquanto a escrita é planejada e descontextualizada. No texto oral há um envolvimento do falante com a audiência e no texto escrito os falantes mantêm-se, usualmente mais afastados de seus interlocutores. Diante disso, pode-se afirmar que na língua falada há maior envolvimento *versus* maior afastamento no texto escrito.

De acordo com Tannen (1985), em seus estudos realizados sobre narrativas, pode-se afirmar que há um *continuum* oralidade/escrita, uma vez que o envolvimento, característica considerada típica da língua oral, pode-se ser encontrada em textos literários. A autora compartilha com Chafe, quando afirma que o texto oral é altamente contextualizado, enquanto o escrito é descontextualizado. Ela observa que, a coesão no texto oral é obtida por meio de traços paralingüísticos e prosódicos e, no texto escrito, ela aparece sempre lexicalizada.

Esse trabalho pautou-se, principalmente nos estudos de Halliday (1989), no que se refere à densidade lexical nos dois tipos de textos.

O *corpus* usado nesse estudo constituiu-se de dois fragmentos, sendo o primeiro um trecho de um texto publicado na revista Veja – 1993 – como amostra do texto escrito; o segundo texto, representando a modalidade oral, foi retirado do Projeto NURC /SP – Inquérito nº 255.

TEXTO ESCRITO *VERSUS* TEXTO FALADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Segundo Halliday (1989), há, dentre outras, uma diferença bastante característica entre língua falada e língua escrita. A língua

escrita apresenta uma proporção mais elevada de itens lexicais. Entende-se por itens lexicais, palavras de conteúdo que funcionam em conjuntos lexicais, não em sistemas gramaticais, isto é, entram em contrastes abertos e designam entidades, ações e qualidades. Por outro lado, um item gramatical entra em um sistema fechado, como por exemplo, artigo, pronome, preposições etc. Esses itens são responsáveis pela organização do léxico no discurso.

Para o autor, essa diferença entre língua escrita e língua falada é de densidade com que se apresenta a informação. Assim, pode-se dizer que a escrita é densa e a fala é rarefeita.

Halliday considera que tal diferença depende do ângulo em que se observa o fenômeno. Nesse caso, em relação à organização da informação, pode-se falar em complexidade. Em seus estudos, o autor constata que cada uma das modalidades é complexa à sua maneira, o que contraria a primeira impressão que se tem ao observar o fenômeno, isto é, a língua falada é mais complexa que a escrita.

Em suas pesquisas, o autor conclui que a complexidade da língua escrita é lexical, devido a maior quantidades de itens lexicais e a predominância de nomes e frases relacionados por parataxe e a complexidade da língua falada é gramatical, ou seja, apresenta maior intrincamento gramatical, decorrente do grande número de itens gramaticais e emprego de frases, na maioria das vezes, em relação de hipotaxe.

DENSIDADE LEXICAL NOS TEXTOS ORALE ESCRITO

Halliday acredita que, em relação à densidade lexical, pode-se dizer que a distinção está, intrinsecamente, ligada ao nosso sistema de escrita. Os itens gramaticais, geralmente, têm apenas uma ou duas letras, enquanto os lexicais apresentam, no mínimo, três. Tal distinção é compreendida pelos falantes de forma inconsciente. Geralmente, as crianças, ao iniciar a construção de períodos em sua língua materna, tendem a omitir os itens gramaticais. Esta estratégia é reutilizada por elas quando estão recomeçando a escrever.

Conforme o autor, pode-se falar em contínuo do léxico para a gramática, uma vez que há itens na língua que não são nem um nem

outro tipo, isto é, nem gramatical, nem lexical. Em português, alguns advérbios ocupam esta posição intermediária.

De acordo com Halliday, um dos primeiros passos para se medir a densidade lexical, é traçar uma distinção entre itens gramaticais e lexicais. Dessa forma, pode-se chegar a uma diferença característica entre língua escrita e língua falada, ou seja, o texto escrito está propenso a apresentar um número mais elevado de itens lexicais.

O segundo passo a ser considerado é em relação à ocorrência dos itens. Os itens gramaticais tendem a ser, consideravelmente, mais freqüentes que os lexicais. Assim sendo, o que passa a ser significativo para medir a densidade de um texto, é medir a freqüência relativa de um item lexical para com outro.

Na visão de Halliday, no vocabulário de toda língua incluem-se palavras altamente freqüentes, como *coisa, pessoa, mundo* etc. Esses itens, geralmente substantivos comuns, se apresentam como neutros e, muito pouco contribuem para a densidade lexical; ao contrário de um item com baixa freqüência que condensa em si uma carga de informação.

O terceiro passo seria a observação de um outro fator: a repetição do item lexical de mesmo radical. A repetição também reduz o efeito da densidade; mesmo que a palavra seja rara, a simples ocorrência torna possível uma nova reincidência do item.

Para o autor, tratar os itens lexicais da mesma forma – sem considerar que haja itens lexicais de alta e baixa freqüência – já é o suficiente para mostrar a diferença de densidade lexical entre textos escritos e textos falados. Entretanto, para se obter uma medida mais apurada, deve-se reconhecer três categorias de itens: itens gramaticais, itens lexicais de alta freqüência e itens lexicais de baixa freqüência.

DENSIDADE LEXICAL: UMA MEDIDA MAIS REVELADORA

Conforme o que foi exposto, Halliday assume que se pode medir a densidade lexical de textos oral e escrito, observando a distribuição das palavras nos textos. A princípio, parte-se da classificação de todas as palavras empregadas no texto, em duas categorias: gramatical e lexical. A seguir, leva-se em conta a freqüência de um item lexical na língua, isto é, observa-se a reincidência de um item lexical num

determinado texto. Essa observação permite reconhecer três categorias ao invés de duas.

Não obstante, Halliday esclarece que procedendo dessa maneira, estar-se-ia apenas medindo palavra contra palavra. O resultado de tal procedimento aponta para uma única direção: a baixa densidade de informação no texto oral. Diante dessa constatação, o autor procura reinterpretar os fatos. Para ele, é importante verificar o que leva a língua falada ser marcada, de forma negativa, pela ausência de densidade lexical.

Halliday admite que não se pode discordar de que uma palavra com baixa frequência condensa mais informação; contudo, as palavras não se encaixam dentro de outras palavras. Elas se agrupam em estruturas gramaticais mais extensas: oração/período. Conforme o autor, esse agrupamento em estruturas gramaticais mais extensas é que determina a densidade informacional de um texto.

Dessas estruturas mais extensas, destaca-se a *oração*, unidade gramatical em que construções semânticas de diferentes tipos se mantêm unidas e integradas como um todo. Esta noção de oração pode se apresentar difícil a princípio, dada a inconsistência dos termos *oração/período*, utilizados na Gramática Tradicional. Mas a complicação pode desaparecer se se tomar como ponto de partida que toda oração, quer num período simples, quer num período composto, carrega em potencial a mesma carga de informação.

Em seus estudos, o autor descarta o termo *período* – que se refere à unidade do sistema escrito e que se estende a partir de uma letra maiúscula, seguindo de uma parada completa, até outra parada completa. Assim, ele utiliza o termo *complexo de orações*, por considerar que tal termo permite fazer referência, tanto à língua escrita como à falada, uma vez que o objetivo em questão é comparar as duas modalidades.

Para Halliday, o que torna possível identificar um período, na língua falada, é defini-lo como *complexo de orações*. Uma vez definido o termo complexo de orações, deve-se considerar que ele se constitui não apenas de complexos de orações, mas também de complexos de frases, complexos de grupos nominais e complexos de palavras.

O autor considera que a oração permite captar as propriedades específicas das duas modalidades. Para medir a densidade de um texto, ao invés de contar o número de itens lexicais, em proporção ao número de itens usados no todo, conta-se apenas o número de itens lexicais por oração. A densidade lexical, nesse caso, será medida de acordo com o número de itens lexicais por oração.

Para Halliday, o principal requisito da oração para fins comparativos é a consistência. Entretanto, ele considera que embora a oração seja uma categoria fundamental no universo da lingüística, ela é de difícil definição. A oração é complexa, multifacetada e se presta a diferentes interpretações teóricas, de acordo com o interesse do lingüista.

O autor procura dar à oração uma interpretação que ele julga útil no contexto geral da lingüística educacional. Assim, ele define oração como uma unidade funcional com tripla função, no sentido em que ela funciona simultaneamente:

- como representação dos fenômenos, conforme eles são interpretados pelos membros da cultura, configurando-se estruturalmente em termos de processo (ação, evento, comportamento, processo mental, processo verbal, existência ou relação) junto a participantes do processo e circunstâncias;
- como expressão da função do discurso /fala. Nesse caso, configura estruturalmente em termos de um elemento que engloba uma proposição argumentável;
- como condutor da mensagem organizada, na forma de tema mais exposição e dessa forma, configura-se em termos de tema / rema.

Assim, uma oração pode ser definida como o lugar de escolhas de *transitividade* (a língua usada como meio de reflexão para apreender e conhecer o mundo), *modo* (a língua usada como meio de ação) e *tema* (união das duas outras funções).

A média de informação que pode ocorrer e se incorporar em uma oração é bastante variada, dada a sua considerável elasticidade. Numa oração grupos nominais podem atuar dentro de frases preposicionais e frases preposicionais podem atuar dentro de grupos

nominais. Esses elementos se organizam “enfileirados” ou “encaixados”. Tal estrutura pode acomodar um grande número de material lexical, conforme exemplificação do autor:

*No sistema Newtoniano, os corpos que não estão **sob** ação **de** nenhuma força, movem-se **em** linha reta **com** velocidade uniforme.*

No exemplo acima, observa-se que uma frase preposicional pode ocorrer muitas vezes em um única oração por apresentar funções circunstanciais e pós-modificadoras dentro de um grupo nominal que atua na oração.

Da mesma forma um grupo nominal pode funcionar como participante da oração e ter participação numa frase preposicional. Nesse exemplo, encontramos seis grupos nominais, cinco deles atuando dentro de frases preposicionais.

Isso pode ser explicado ao se observar a estrutura do grupo nominal e a estrutura da oração. O grupo nominal consiste de um núcleo (nome) que pode ser precedido e/ou seguido por elementos modificadores. O autor lembra que a informação lexical também pode ser expressa em grupos adverbiais, embora eles tenham escopo lexical bastante limitado.

Em relação à estrutura da oração, como já foi abordado, Halliday considera que ela se organiza como a representação de um processo (transitividade); como sustentadora de uma função na fala (modo) e em acréscimo a essas duas funções, o autor concorda que toda oração se estrutura como uma mensagem que consiste de duas partes: - tema , ponto de partida, a respeito do que é a mensagem; rema – que constitui o corpo da mensagem.

O tema pode ser considerado como uma parte importante da mensagem, uma vez que ele corresponde o ponto em que o falante anuncia suas intenções. Na língua falada é freqüentemente um pronome (eu / tu / vós). Entretanto, na língua escrita, que é mais fortemente orientada para a terceira pessoa, o tema pode ser representado por um grupo nominal e até mesmo por um grupo adverbial, embora, como já foi observado, esse grupo tenha limitações em relação ao seu escopo lexical.

O tema não pode ser representado, exceto em circunstâncias especiais, por um grupo verbal. Essa seria outra razão pela qual a informação lexical tende a se centralizar em substantivos.

Em síntese, mesmo coisas que não são expressas como substantivos passam a se comportar como substantivos para ganhar *status* na temática e na estrutura da informação. Dessa forma, pode-se explorar o potencial da língua, para expressar-se em forma substantivada qualquer estrutura de transitividade, transformando-a em qualquer estrutura de mensagem.

Para Halliday, a estrutura do mundo moderno e a estrutura da língua combinam-se para tornar a língua escrita o que ela é, ou seja, uma língua com alta densidade lexical medida pelo número e carga de informação de itens lexicais por oração. Há uma forte tendência em codificar o conteúdo lexical em uma forma substantivada: nos substantivos núcleos, outros itens (substantivos e adjetivos) do grupo nominal. São essas estruturas substantivadas que dão enorme elasticidade à oração.

A COMPLEXIDADE DA LÍNGUA FALADA

Na visão de Halliday, não se pode caracterizar a língua falada pela ausência de certos traços encontrados na língua escrita. Contrariando a tradição de se considerar a língua falada amorfa, o autor esclarece que isso se deve a um artifício de transcrição. Se um texto escrito for reproduzido com todos os processos de planejamento, certamente, também parecerá sem forma.

Halliday, acredita que nenhuma boa transcrição poderá fazer a língua falada parecer boa por escrito, por uma razão óbvia: não era para ser escrito. Da mesma forma, os textos escritos podem não soar muito bem na fala.

No sentido específico da densidade lexical, a fala parece ser, por sua natureza, “sem conteúdo”, mas não é de pouco conteúdo, no sentido geral da falta de informação e, certamente não é desestruturada, nem artificial.

Na visão de Halliday, deve-se pensar na fala e na escrita considerando três aspectos interrelacionados: função, meio e forma. Assim, a fala, de acordo com a natureza do meio, é um processo e se torna produto apenas por tradução, ao ser escrita. A fala demonstra certas propriedades de organização apropriadas para determinadas funções.

Dessa forma, a língua falada não é menos estruturada que a língua escrita e é altamente organizada. Enquanto a escrita apresenta alta densidade lexical como traço característico a fala apresenta a sua complexidade gramatical que tem origem na natureza do meio.

Segundo o autor, qualquer critério adotado, consistentemente pode revelar que a densidade lexical da língua escrita parece ser de duas vezes maior que a da língua falada.

Para o autor a língua escrita representa os fenômenos como produtos, enquanto a língua falada representa os fenômenos como processos. Essa seria a base da distinção entre as duas modalidades. Cada código representa a realidade como se fosse ela própria. Assim, um texto escrito é um objeto; o que é representado pela linguagem escrita toma forma de um objeto, ou seja, um substantivo.

Por outro lado, numa conversa, está se fazendo, de forma dinâmica; diz-se algo que aconteceu ou foi feito. Isso é representado por verbos. O fato de a língua falada interpretar experiências como elas estão acontecendo e não como evento resulta em determinadas conseqüências. Para mencionar um objeto faz-se uso de um substantivo, mas para dizer que algo está acontecendo, utiliza-se mais que um verbo, utiliza-se uma oração. Isso se explica na gramática, os verbos não ocorrem por si só, exceto em raras exceções, requer uma série de traços acompanhantes como participantes do processo.

A expansão desses traços pode se dar pelo uso de substantivos (grupo nominal) ou pelo uso de verbos e torna-se, portanto, uma oração.

Ex. abordagem – substantivo:

Sua abordagem ao governo para uma possível ajuda.

Abordar – verbo:

Eles abordaram o governo para perguntar se eles poderiam ajudá-los.

Conforme o exemplo acima, a forma de expansão do processo pode necessitar não só de uma oração mais de duas ou mais. Essas orações podem estar, simplesmente associadas ou interrelacionadas. Esta é uma função do complexo de orações.

Pode-se dizer que um complexo de orações é o modo para se mostrar como os processos numa seqüência relacionam uns com os outros. Há duas maneiras básicas para isto:

por parataxe – podem ser tratados como iguais; independentes.

Ex. *É menos arriscado e custa pouco.*

por hipotaxe – podem ser tratados como sendo um dependente do outro.

Ex. *Eles disseram que procurariam o governo.*

Halliday esclarece que parataxe e hipotaxe podem estar relacionadas às noções tradicionais de coordenação e subordinação, embora haja diferenças de definições. Para o autor, *parataxe* inclui: complexos do tipo *e / ou* (tradicionalmente coordenado); complexos do tipo exemplificação (tradicionalmente um tipo de aposto); complexos do tipo *então, logo, mas*; complexos de enumerações. A *hipotaxe* inclui: complexos do tipo *além de / ao invés de*; complexos do tipo *relativo, não definido*; complexos *quando / porque / se*; complexo do discurso indireto (reportado).

Em conversações mais longas, as orações variam, não só no tipo de interdependência (hipotaxe ou parataxe), mas também no relacionamento lógico-semântico envolvido na interação. Elas incluem além dos três tipos básicos de expansão: (1) acréscimo de uma nova informação; (2) reafirmação ou exemplificação da informação anterior; (3) acréscimo de uma qualificação; a incorporação que o falante faz gramaticalmente à sua fala, daquilo que alguém (interlocutor) fala ou pensa.

Certamente, toda conversa é fragmentada, uma vez que os falantes se revezam em períodos, geralmente curtos. Embora a gramática, às vezes, não mostre os padrões paratáticos e hipotáticos do complexo de orações na forma em que eles aparecem, quando o mesmo falante retoma a fala, observa-se que as relações semânticas são mantidas.

Halliday conclui que a língua falada é tão organizada e complexa quanto a escrita, mas de outro modo. A complexidade da língua escrita é de densidade lexical, enquanto a complexidade da língua falada se dá no intrincamento gramatical, devido o seu dinamismo característico.

Há três razões, segundo Halliday, responsáveis por se considerar a fala fragmentada e sem forma. A primeira, seria em razão dos sistemas de valores das culturas letradas em que valorizam a língua escrita e a fala passa a ser considerada como transitória e inconseqüente. A segunda razão se liga ao fato da transcrição. Quando

as pessoas transcrevem textos falados, elas registram hesitações, falsos começos etc., o que equivale ao rascunho do texto escrito. A terceira razão estaria ligada às primeiras transcrições que foram feitas por estudiosos da língua. Quando os filósofos da língua começaram a gravar falas, começaram com seminários acadêmicos. Esses seminários representam o tipo de fala mais disjunto por não ser espontâneo, mas preparado com antecedência.

O autor enfatiza que a escrita não é a fala por escrito e vice-versa. Elas são manifestações do mesmo sistema subjacente, se para ser lida ou ouvida, deve-se utilizar os recursos do modo mais apropriado à natureza de cada uma delas.

LÍNGUA ESCRITA *VERSUS* LÍNGUA FALADA NA VISÃO DE CHAFE,
TANNEN E KOCH

De acordo com a visão de Chafe (1985), as diferenças básicas entre as duas modalidades, língua escrita e língua falada, se devem à própria natureza do processo de falar e escrever, que junto a fatores interacionais, contextuais e culturais determinam a estrutura do discurso, favorecendo o emprego de determinadas formas lingüísticas em cada modalidade.

Para o autor, falantes e ouvintes escolhem palavras e frases apropriadas aos seus objetivos, mas a língua escrita tende a apresentar um vocabulário mais variado que a língua oral, uma vez que se apresenta livre dos constrangimentos impostos pelos limites temporais e da capacidade da memória de curto-prazo. Para o escritor a escolha lexical não está submetida aos limites temporais, mas envolve decisões estilísticas que são facilmente transferíveis de um modo para o outro de produção de linguagem.

Na visão de Chafe, a organização das palavras em orações se dá na fala como unidades de entonação, que se apresentam em cadeias extensas, alinhadas com poucas relações sintáticas entre as orações, principalmente subordinação – o que Halliday (1989) chamou de *intrincamento* gramatical.

Na escrita, tais unidades se apresentam, mais longas e complexas elaboradas em várias relações de dependência. Essas relações conferem à linguagem escrita maior densidade lexical e uma textura

integrada e firme. Pode-se observar que há menos repetições e uma preferência pelas substituições lexicais.

Na visão de Chafe, o oral ao se fazer, reflete os próprios caminhos e processos de sua produção. Por outro lado, a escrita, em razão de seus rascunhos e revisões, permite o acesso, somente a um produto final, já acabado. Nesse processo de refacção, apaga-se a primeira edição, o que impossibilita a reconstituição do caminho percorrido em sua realização.

Percebe-se que há, no texto escrito, uma certa ênfase à impessoalidade. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de a interação com o interlocutor ser distanciada. Por outro lado, na linguagem falada, nota-se que há uma preocupação com o envolvimento. Falante e ouvinte se interagem, por meio de uma ação contínua face-a-face.

Conforme Chafe, para assegurar o envolvimento, o falante procura fazer usos de mecanismos a fim de expressar o seu interesse pela interação, assim é bastante freqüente o uso de advérbios, como *realmente*, *sinceramente*, frases exclamativas, usos de expressões que denotam exageros etc.

Tannen (1985), em seus estudos, observa que os textos literários imaginativos combinam o envolvimento do texto oral com a integração da escrita. Assim, a autora passa a considerar que existe um *continuum* oral/escrito e, segundo ela, o que realmente é significativo para a motivação do discurso, não é a distinção entre oralidade/escrita, mas sim, a focalização no envolvimento interpessoal, na fala e a focalização no conteúdo que a informação veicula, na escrita.

A autora concorda com Chafe, ao considerar que a contextualização é uma característica do texto falado, pois falantes e ouvintes estão copresentes no tempo e lugar e freqüentemente dividem *background* social. Por outro lado, o texto escrito se apresenta como descontextualizado, escritor e leitor estão geralmente separados no espaço e dividem contexto social mínimo, de forma que podem formular poucas hipóteses sobre atitudes e crenças compartilhadas. Nesse caso, não se pode contar com o contexto imediato e, caso o leitor tenha alguma dúvida, ele não tem como esclarecê-las, portanto, o escritor deve prever possíveis confusões e tentar evitá-las por meio da apresentação de argumentos lógicos.

Em relação à coesão, como fator diferenciador entre texto oral e escrito, Tannen considera que no texto falado ela é obtida pelos traços paralingüísticos e prosódicos, enquanto no texto escrito ela (a coesão) é marcada pela lexicalização, que está diretamente relacionada com a mensagem do texto, exigindo menor conhecimento partilhado com o leitor.

Koch (1995 , p. 68-69) considera – assim como os autores já citados – que essas diferenças *nem sempre distinguem as duas modalidades, mesmo porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa.*

Assim, a escrita formal e a fala representam pontos opostos de um *continuum* em que se situam os vários tipos de interação verbal. Enquanto o escritor planeja em um tempo maior, podendo fazer rascunhos e revisões, o texto falado é espontâneo, produzido no momento da interação. O texto falado volta-se para o envolvimento na interação imediata e estratégias conversacionais sobrepõem às exigências da sintaxe. Isso explica a presença no texto falado, de falsos começos, repetições, anacolutos, paráfrases, que buscam garantir a compreensão do enunciado pelo interlocutor.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

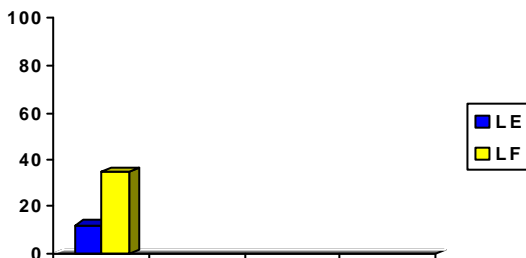
O *corpus* tomado para este estudo foi composto de dois textos, sendo que o primeiro representa a língua escrita, *O futuro passou*, do autor Carlos Diegues, (Veja, 25 anos: Reflexões para o futuro. São Paulo, Abril –1993). A abordagem temática desse texto refere-se a um posicionamento do autor quando diretor do filme *Bye Bye Brasil*. O cineasta mostrou, em seu trabalho, um país que para muitos brasileiros era desconhecido. O tema do texto aborda o desafio para uma possível construção de um novo Brasil.

O segundo texto, que representa a língua falada, foi retirado do Projeto NURC / SP (Inquérito nº 255 – Bobina nº 95 – INFS – 303 a 304). O assunto dessa entrevista focaliza o seguinte: transportes e viagens, cinema televisão, rádio e teatro, os meios de comunicação e difusão, a cidade e o comércio. O informante (locutor 1) caracteriza-se:

homem, 37 anos, casado, professor, paulistano, pais paulistanos, segunda faixa etária.

A amostra para esse trabalho constou-se de dois fragmentos dos textos mencionados que compõem o *corpus* desse estudo. Na língua falada tomou-se como referencial apenas um turno da entrevista, contando 322 itens. Usou-se quatro parágrafos do texto escrito composto de 287 itens. Buscou-se, nos dois textos, uma certa equivalência em números de itens, já que o objetivo principal desse trabalho é comparar as duas modalidades.

Após o levantamento dos itens procedeu-se uma divisão entre gramaticais e lexicais com o objetivo de se medir a densidade. A fim de verificar esse aspecto, focalizou-se a observação, principalmente, nos itens lexicais. A partir da contagem desses itens nos dois tipos de textos, percebe-se, conforme Halliday, que a densidade lexical é maior no texto escrito, logo nesse primeiro momento. O resultado dessa



primeira etapa pode ser comprovado no gráfico 01.

Gráfico nº 1 – itens lexicais

Para se ter uma medida mais apurada da densidade lexical, Halliday recomenda a observação da frequência de um item lexical para com outro, já que a repetição de um mesmo item reduz o efeito da densidade. Isso porque o autor considera que os itens lexicais se dividem em itens lexicais de alta frequência, como alguns substantivos comuns (neutros) e os de baixa frequência que raramente se repetem, dessa forma, muito contribuem para a densidade texto.

LAZUÍTA GORETTI OLIVEIRA VIEIRA

O gráfico nº 2, a seguir, mostra a porcentagem de incidência da repetição do mesmo item lexical nos dois tipos de textos. Observa-se, claramente, que há mais repetição do mesmo item lexical no texto falado, o que implica uma queda considerável de densidade.

Ainda com a intenção de se medir com mais exatidão a densidade nos textos escrito e falado, fez-se um levantamento da repetição do item lexical com o mesmo radical. Era de se esperar que na língua falada essa repetição fosse mais acentuada, pois conforme Chafe, a língua escrita tende a apresentar um vocabulário mais variado que a língua oral, uma vez que se apresenta livre dos limites temporais. Vê-se que há uma preferência pelas substituições lexicais.



Gráfico nº 2 – repetição do mesmo item lexical

Como já foi mencionado, Halliday considera que em toda língua há itens de alta frequência, entre eles os chamados *neutros*. Esses, por sua vez, pouco contribuem para a densidade, considerando que seu emprego é bastante generalizado, o que proporciona o seu maior emprego nos textos, principalmente no texto falado.

O gráfico nº 04, a seguir, ilustra o resultado obtido nesse levantamento:



Gráfico nº 4 – uso do neutro

Após a verificação da frequência relativa dos itens lexicais repetidos, de itens lexicais do mesmo radical, e do neutro, verificou-se que a incidência dos mesmos muito contribuiu para a queda da densidade nos dois tipos de textos, embora o texto escrito tenha-se mantido mais denso, conforme a primeira verificação, apresentada no gráfico1.

Segue abaixo, o gráfico demonstrativo da soma representativa da queda da densidade, considerando a frequência relativa dos itens lexicais nos dois tipos de texto.

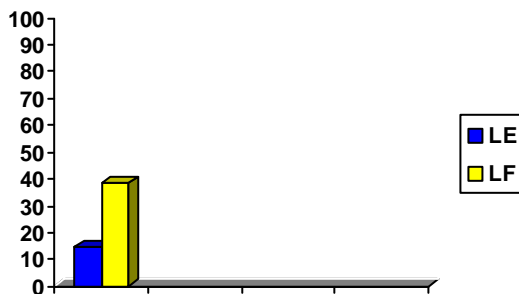


Gráfico no 5 – queda da densidade nos textos escrito e falado

Frente a isso, ou seja, considerando o número de itens lexicais nos textos e a frequência relativa dos mesmos, conclui-se que o texto escrito é mais denso que o falado.

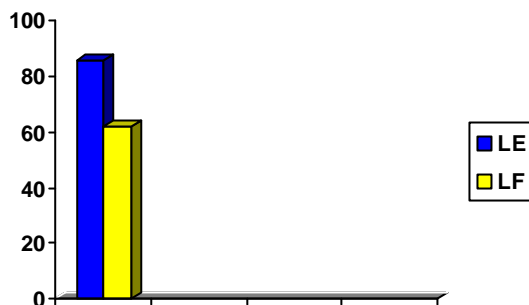


Gráfico no 06 – densidade lexical nos tipos de textos

Halliday acredita que ao se medir a densidade lexical, considerando a distribuição dos itens nos dois tipos de textos, dividindo-os em duas categorias, gramatical e lexical e, ainda levando em conta a frequência relativa de um item na língua, pode-se chegar a um resultado que comprova maior densidade lexical no texto escrito. Isso pode conduzir a uma única direção, ou seja, tal procedimento sugere que a língua falada é simplesmente caracterizada por um aspecto negativo: a ausência relativa ou baixo nível de informação.

Embora o autor tenha assumido esse procedimento a princípio, ele questiona sobre a possibilidade de se medir a densidade de um texto, observando como se organizam as idéias nos textos escritos e falados.

Certamente, uma palavra com baixa frequência condensa mais informação. Mas as palavras não se encaixam umas as outras, elas se juntam em unidades gramaticais mais extensas, ou seja, em períodos. O autor prefere utilizar o termo *complexo de orações*, uma vez que esse termo permite fazer referência tanto à língua escrita quanto à falada, possibilitando a comparação entre elas. É nessa seqüência de orações interligadas estruturalmente, que se pode determinar a densidade informacional de uma passagem do texto.

Dessa forma o autor concorda que a organização da oração nos permite captar as propriedades específicas da língua escrita e da língua falada. Assim, o autor propõe que ao invés de contar o número de itens lexicais em proporção ao total de palavras empregadas no texto, que se conte o número de itens lexicais em proporção ao número de orações.

Nesse trabalho, como se mostrou nas reflexões anteriores, já se mediu a densidade lexical de acordo com a primeira proposta do autor. A seguir, passou-se a verificar o segundo ponto de vista de Halliday, ou seja, a verificação da densidade nos dois tipos de textos, buscando medir a mesma por meio da contagem da ocorrência dos itens lexicais por oração.

Para nosso estudo, definimos oração como *uma seqüência lingüística contendo pelo menos um verbo, no tempo finito ou infinito e seus argumentos explicitados ou não*. (Arruda Fernandes, 1996, p. 27). Conforme se exemplifica em (1) e (2) abaixo:

(1). (...) o que está em questão \ não é a indiscutível competência e qualidade da televisão brasileira, \ mas a forma sobre a qual ela se consolidou institucionalmente, \ enquanto dava seu grande salto tecnológico.(...) (amostra – texto escrito)

(2). (...) quando eu era noivo... \ há dez onze anos atrás... \ íamos ao teatro... \ QUase que sistematicamente a ponto de às vezes optar pelo cinema... (...). (amostra – texto falado)

A seguir, fez-se a contagem do número de orações nos dois fragmentos de textos escolhidos para constituir o *corpus* dos dois tipos de textos. Como resultado, obteve-se no texto escrito um total de 14 orações, contendo ao todo 111 itens lexicais, o que resultou numa média de 7,92 itens lexicais por oração.

No texto oral, o número de orações foi de 33 com 81 itens lexicais, apresentando uma média de 2,45 itens lexicais por oração. Pelo visto, o texto escrito continua com maior densidade do que o texto oral. Portanto, comprova-se a tese de Halliday que afirma ser o texto escrito mais denso do que o oral, mas desta vez, considerando a organização das idéias no texto. Nesse caso, a base de distinção está em se considerar como cada código representa a realidade: a linguagem

escrita representa os fenômenos como produtos; a linguagem falada representa os fenômenos como processos.

O gráfico nº 07 que demonstra o resultado exposto acima:

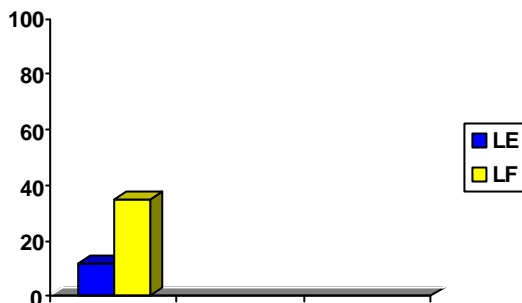


Gráfico nº 07 – densidade lexical nos dois tipos de textos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo propôs-se comparar um texto oral e um texto escrito com a finalidade de verificar a densidade lexical, que é considerada um dos aspectos que diferenciam as duas modalidades.

O trabalho teve como base teórica Chafe (1985), Tannen (1985), Koch (1993,1995) e principalmente Halliday (1989), que afirma a existência de características autônomas em cada uma delas, dada a natureza do processo. Para o autor, a realização do oral se diferencia da escrita tanto em estrutura quanto em função.

Assim sendo, para se medir a densidade lexical nos dois tipos de textos, Halliday recomenda que se vá além da contagem de itens lexicais no texto, mesmo observando a frequência relativa dos itens. O autor acredita ainda, que é importante observar como as idéias se organizam nos textos oral e escrito, pois a base da distinção está na consideração da maneira como cada código está representando a realidade.

A língua escrita representa os fenômenos como produtos e a língua oral os representa como processos. Dessa forma, deve-se observar a natureza de cada uma delas em particular, considerando que

a escrita não é a fala por escrito e vice-versa, pois cada uma apresenta características autônomas de existência. Essas duas modalidades ora se permeiam, ora se afastam, uma vez que representam manifestações do mesmo sistema subjacente, mas isso não significa que uma esteja subjugada a outra. Elas devem, portanto, ser distinguidas de acordo com a natureza, meio e função.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA-FERNANDES, V., M. B. A tipologia textual e o emprego de conectores em textos orais e escritos. In: *Letras & Letras* 12(2), Julho 1996.
- CASTILHO, ATALIBA & PRETI, D., *A linguagem falada culta na Cidade de São Paulo*. Vol. II. Diálogo entre dois informantes. São Paulo: Quieiroz: FAPESP, 1987.
- CHAFE, W., Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: Olson, Torrance & Hildyard (orgs). *Literacy, language and learning*. The nature and consequences of reading and Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-123, 1985.
- _____ & DANIELEWICZ Properties of spoken and Written language. In: Horowitz & Samuels. *Comprehending oral and Written language*. London academic Press, 1987, p. 17-34, 1985.
- DIEGUES, C., O futuro passou. In: *Veja 25 anos*; reflexões para o futuro, São Paulo, abril, p. 57, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and Written language*. Oxford University Press, 1989.
- KOCH, I., G. V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____ . *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

Índice Remissivo por Assunto e Autor

- abordagem, 25, 47, 52, 57, 58, 59, 65, 96, 98, 111, 120, 123, 131, 147, 163, 219, 224, 239, 243
- adjetivo, 53, 54, 102, 103, 138, 140, 151
- afetivo, 35, 84
- aluno, 15, 16, 18, 23, 25, 26, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 49, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 74, 75, 78, 83, 170
- Anderson, 35, 127
- antônimo, 112
- aprender, 18, 19, 33, 35, 38, 39, 40, 51, 52, 63, 78, 95, 99, 125, 128, 170, 222
- aprendiz, 18, 26, 32, 33, 34, 35, 58, 68, 75, 76, 78, 86, 97, 98, 100, 102, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 123, 125, 127, 128, 132, 137, 143, 151, 156, 158, 159, 160, 162, 170, 173, 175, 218
- aprendizagem, 15, 16, 18, 23, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 58, 67, 74, 75, 78, 89, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 113, 114, 117, 121, 123, 126, 127, 128, 132, 137, 157, 159, 163, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 219, 221, 226
- aquisição, 15, 16, 18, 31, 32, 39, 40, 76, 88, 89, 97, 98, 125, 128, 130, 157, 173
- artigo, 29, 53, 65, 76, 86, 147, 150, 233
- autonomia, 75, 114, 127, 132
- avaliação, 82, 134, 160, 161, 219
- Bezerra, 217, 221
- bilíngüe, 76, 79, 86, 87, 88, 94, 95, 132, 174, 175
- Binon, 23, 31, 96, 104, 110, 121, 157, 175, 176
- Borges, 179, 192, 195
- civilização, 157, 163
- código, 126, 131, 163, 170, 179, 218, 239, 248, 249
- coerência, 104, 122, 217, 224
- coesão, 180, 190, 201, 217, 224, 229, 230, 232, 242
- cognitivo, 35, 37, 161
- colocação, 31, 50, 57, 59, 60, 62, 110, 112, 128, 158
- coloquial, 218, 219, 228
- competência, 32, 44, 122, 130, 145, 157, 158, 159, 161, 224, 225, 226, 248
- compreender, 37, 77, 87, 97, 122, 128, 152, 156, 183, 188
- compreensão, 26, 30, 34, 35, 76, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 108, 127, 130, 132, 145, 147, 158, 162, 176,

187, 192, 217, 219, 224, 227,
 229, 243
 computador, 45, 46
 comunicação, 44
 comunicativo, 57, 66, 154, 220
 concordância, 45, 58, 60, 61,
 62, 63, 64, 65, 66, 67, 219
 conhecimento, 16, 19, 20, 26,
 28, 30, 31, 32, 37, 39, 40, 43,
 46, 56, 58, 67, 78, 82, 84, 85,
 88, 99, 103, 128, 129, 130,
 132, 171, 179, 181, 183, 184,
 185, 186, 187, 188, 190, 192,
 197, 217, 219, 221, 224, 225,
 243
 conotativo, 111, 122, 139, 145,
 146, 208
 consciência, 33, 67, 78, 87,
 159, 225
 consciente, 33, 38, 87, 223
 contexto, 15, 21, 22, 30, 34, 35,
 36, 58, 75, 78, 81, 82, 83, 84,
 85, 107, 112, 121, 124, 128,
 129, 133, 135, 136, 139, 140,
 147, 149, 150, 152, 153, 154,
 161, 172, 174, 183, 186, 190,
 193, 202, 221, 222, 236, 242
 contextualização, 129, 137,
 153, 160, 189, 242
 conversa o, 40, 46, 122, 220
 cultura, 131, 159, 173, 236
 curso, 66, 74, 75, 83, 86, 92,
 169, 227
 defini o, 19, 33, 35, 77, 104,
 105, 106, 119, 120, 122, 129,
 138, 161, 172, 173, 204, 208,
 236
 denotativo, 31, 111, 122, 145,
 146
 deriva o, 102, 113, 117, 122,
 123, 128, 136, 137, 157, 163,
 165
 dicion rio, 15, 17, 18, 20, 21,
 24, 27, 30, 39, 42, 43, 65, 74,
 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 85,
 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95,
 96, 97, 98, 100, 101, 108,
 113, 114, 117, 128, 131, 132,
 133, 134, 157, 159, 169, 170,
 172, 173, 174, 175, 180, 199,
 209
 did tico, 130, 159, 229
 disciplina, 36, 37, 74, 124, 179,
 180, 181, 192, 217
 discurso, 19, 21, 22, 28, 29, 37,
 113, 121, 122, 131, 162, 163,
 188, 189, 213, 218, 220, 224,
 233, 236, 240, 241, 242
 disserta o, 175, 192, 193
 docente, 128, 228
 Ducrot, 19, 43, 217
 economia, 77, 103, 109, 137,
 145, 157, 206, 214
 ensinar, 57, 61, 65, 74, 114,
 122, 124, 218
 ensino, 16, 17, 18, 23, 24, 27,
 30, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 45,
 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 59,
 60, 65, 66, 67, 68, 75, 78, 96,
 97, 113, 121, 123, 124, 128,
 129, 130, 137, 157, 159, 162,
 169, 171, 172, 173, 217, 218,
 219, 221, 222, 228, 230
 entrada, 103, 132, 174, 186

escola, 16, 123, 138, 159, 170, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 228, 229
 escrever, 121, 161, 179, 221, 229, 233, 241
 escrita, 25, 30, 31, 34, 49, 55, 56, 61, 81, 127, 159, 170, 171, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249
 escritor, 218, 222, 223, 224, 225, 241, 242, 243
 espanhol, 40, 75, 86, 93, 95, 111
 estatística, 202
 estratégia, 40, 74, 80, 81, 86, 87, 93, 170, 184, 224, 233
 estratégico, 128, 159, 224
 estrutura, 36, 50, 60, 109, 127, 143, 221, 224, 237, 238, 241, 249
 estudante, 82, 128, 129, 134, 137
 estudo, 16, 23, 26, 36, 41, 47, 49, 60, 80, 82, 85, 86, 89, 130, 132, 175, 180, 195, 202, 204, 205, 206, 209, 211, 217, 219, 221, 226, 231, 232, 243, 248, 249
 exercício, 134, 137, 142, 143, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 226
 fala, 18, 21, 23, 30, 31, 36, 48, 49, 55, 57, 81, 97, 101, 110, 173, 205, 206, 218, 219, 221, 222, 228, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 250
 falante, 22, 31, 32, 40, 66, 76, 97, 131, 147, 232, 237, 240, 242
 falar, 19, 23, 28, 112, 121, 161, 179, 209, 210, 226, 233, 241
 fonologia, 15, 18, 40, 183
 formal, 33, 122, 148, 149, 154, 157, 182, 189, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 243
 francês, 96, 119
 frase, 17, 20, 22, 40, 48, 55, 106, 161, 162, 224, 225, 237
 Fraseologia, 49
 funcionamento, 45, 137, 163, 180, 181, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192
 Gairns, 26
 gramática, 17, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 59, 65, 66, 112, 163, 169, 171, 172, 193, 221, 226, 232, 233, 239, 240
 homônimo, 128
 incidental, 16, 32, 33, 34, 42, 43
 inferência, 40, 85, 94, 153, 162, 207, 208, 224
 inferir, 33, 84, 85, 112, 128, 152, 207, 222
 informal, 165, 217, 218, 219, 220, 224, 227, 228, 243
 informática, 15, 19, 26, 37
 inglês, 24, 25, 26, 34, 44, 46, 50, 52, 57, 59, 76, 78, 80, 86,

88, 92, 93, 94, 99, 100, 106,
109, 110, 111, 117, 119, 152,
169, 170, 172, 173, 174, 201,
202, 203
instrução, 35, 83, 144, 147,
151, 157
intencional, 16, 32, 33, 34, 35
jornal, 219
Kleiman, 217
Koch, 217, 221, 241, 243, 249
Kress, 222
Krieger, 20, 179
L1, 15, 33
L2, 15, 33, 34, 83
Laufer, 33, 132, 133, 175
Leffa, 15, 20
leitura, 24, 32, 33, 34, 35, 40,
78, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 92, 93, 94, 95, 130, 131,
159, 176, 197, 217, 221, 227,
229
ler, 17, 27, 39, 40, 44, 86, 95,
121, 161, 175, 179, 221, 225
letras, 19, 30, 32, 160, 233
léxico, 15, 16, 17, 18, 20, 25,
27, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 40,
45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
56, 57, 61, 65, 66, 75, 89,
101, 123, 127, 163, 173, 179,
181, 183, 184, 185, 186, 188,
191, 193, 198, 205, 217, 221,
222, 224, 231, 233
lexicologia, 44, 175
LIGHTBOWN, 167
língua, 15, 16, 17, 18, 20, 22,
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39,
40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49,
51, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 65,
66, 67, 68, 75, 76, 77, 82, 85,
88, 93, 96, 97, 98, 99, 108,
111, 114, 121, 127, 131, 132,
137, 146, 147, 152, 156, 157,
158, 159, 160, 169, 171, 172,
174, 175, 179, 180, 181, 182,
183, 185, 186, 187, 189, 192,
193, 201, 202, 218, 219, 220,
221, 222, 226, 227, 228, 229,
231, 232, 233, 234, 235, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 243,
245, 247, 248, 249
linguagem, 16, 28, 29, 36, 37,
44, 46, 47, 50, 51, 53, 57, 58,
65, 66, 67, 125, 180, 185,
187, 190, 191, 198, 215, 222,
230, 239, 241, 242, 248, 250
livro, 52, 130, 176, 229
macroestrutura, 100
MACROESTRUTURA, 99,
117
material, 18, 23, 24, 41, 52, 60,
199, 200, 201, 204, 211, 237
memorização, 88, 97, 101, 113,
126, 127, 129, 131, 136
metáfora, 46, 140, 209
método, 65, 85, 86, 225
Meurer, 221, 222, 223, 224,
227, 230
microestrutura, 133, 134
monitoração, 223, 225
monolíngüe, 76, 92, 100, 117,
132, 175
morfologia, 15, 17, 19, 35, 40,
137, 163, 183

Nation, 31, 33, 35
 nativo, 66, 67, 97, 131, 147
 natural, 15, 32, 46, 49, 88, 171, 184, 188, 201
 neologismo, 204
 norma, 218, 219, 227, 228
 objetivo, 24, 26, 40, 79, 85, 88, 94, 97, 105, 113, 130, 137, 182, 195, 218, 220, 224, 228, 231, 235, 244
 oral, 25, 33, 42, 86, 126, 159, 160, 170, 217, 218, 219, 224, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 241, 242, 245, 248, 249, 250
 palavra, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 47, 48, 49, 60, 77, 82, 83, 85, 88, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 109, 122, 125, 127, 129, 131, 136, 138, 143, 147, 151, 160, 162, 174, 182, 189, 191, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 208, 210, 211, 212, 213, 224, 225, 227, 234, 235, 247
 paradigma, 122, 188, 191
 pedagógico, 128
 pergunta, 102, 132, 170, 175, 226
 Perini, 222
 pesquisa, 29, 45, 46, 47, 49, 53, 56, 58, 67, 83, 84, 89, 97, 162, 172, 173, 175, 195, 199, 200, 201, 230
 planejado, 33, 218
 português, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 40, 44, 61, 76, 95, 195, 198, 210, 217, 221, 222, 226, 229, 230, 234
 pragmática, 15, 17, 40, 119, 145, 154, 180, 187, 190
 pragmático, 109, 122, 189, 217
 prática, 16, 58, 78, 83, 98, 113, 132, 153, 172, 173, 175, 218, 221, 223, 227
 prefixo, 163
 procedimento, 85, 138, 184, 186, 235, 247
 processamento, 23, 34, 35, 37, 39, 89, 129, 217, 227
 produção, 24, 26, 29, 60, 61, 66, 68, 78, 81, 96, 98, 100, 108, 109, 113, 132, 137, 138, 145, 146, 150, 158, 162, 170, 171, 173, 186, 199, 203, 207, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 227, 229, 230, 241, 242
 produto, 18, 84, 103, 124, 136, 164, 200, 201, 206, 207, 238, 242
 professor, 26, 33, 36, 37, 57, 58, 59, 62, 65, 67, 76, 96, 97, 98, 100, 113, 114, 128, 130, 134, 150, 151, 157, 159, 162, 170, 222, 243
 qualitativo, 129, 161
 quantitativo, 129, 161
 radical, 77, 234, 245, 246
 rádio, 243
 recepção, 26, 66, 81, 97, 98, 100, 108, 113, 117, 133, 150, 174

receptivo, 31, 32, 103, 125, 129, 161, 162, 226
 reconhecer, 32, 122, 134, 173, 190, 211, 213, 234, 235
 reconhecimento, 30, 82, 162, 180, 187, 189, 190
 redação, 94, 104, 105, 218
 rede, 35, 134, 145, 221
 referência, 45, 50, 52, 79, 114, 169, 171, 172, 173, 180, 192, 235, 247
 registro, 31, 55, 75, 87, 89, 111, 112, 114, 125, 162, 163, 195, 198, 219, 220, 224, 225, 227, 228, 229, 231
 regra, 53
 resposta, 39, 132, 142, 164
 revista, 196, 198, 206, 207, 208, 232
 Roth, 217, 230
 Sardinha, 26, 31, 45, 54, 55, 57, 67, 68
 Schmitz, 121, 169
 seleção, 37, 39, 59, 66, 99, 111, 114, 122, 124, 162, 218, 221, 223, 226
 seletivo, 123, 124
 Semântica, 43
 sentido, 16, 17, 20, 21, 22, 29, 34, 54, 56, 64, 78, 81, 82, 84, 97, 111, 127, 128, 130, 138, 139, 140, 143, 145, 148, 149, 152, 159, 181, 183, 185, 188, 189, 195, 204, 207, 208, 209, 221, 228, 236, 238
 sentimento, 84, 205
 significado, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 33, 35, 38, 40, 48, 82, 84, 86, 87, 88, 100, 101, 107, 109, 111, 122, 152, 182, 200, 205
 Sinclair, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 69, 71, 107, 115, 133, 134
 sinônimo, 38, 49, 128, 173, 190
sintagma, 19, 22, 55, 190
 sintaxe, 15, 17, 18, 40, 47, 49, 50, 51, 52, 130, 163, 183, 243
 sistema, 28, 52, 106, 122, 127, 132, 145, 161, 169, 189, 198, 209, 210, 233, 235, 237, 241, 250
 Sobrinho, 74
 sociedade, 45, 103, 186, 205, 219, 227
 Spada, 157
 subjetivo, 50
 substantivo, 28, 31, 61, 102, 239
 sufixo, 22, 77, 163
 Tannen, 218, 232, 241, 242, 249
 tarefa, 17, 20, 36, 80, 83, 85, 86, 88, 94, 191
 televisão, 228, 243, 248
 teoria, 16, 51, 80, 179, 187, 191, 211, 213
 terminografia, 97, 190, 191
 terminologia, 21, 27, 29, 36, 37, 97, 143, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193

texto, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 45, 55, 57, 60, 63, 66, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 93, 124, 131, 133, 147, 151, 160, 162, 174, 193, 195, 196, 197, 198, 205, 211, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

tipologia, 23, 41, 134, 157, 159, 250

trabalho, 15, 16, 18, 24, 29, 56, 96, 98, 100, 103, 105, 111, 123, 142, 169, 170, 173, 174, 176, 181, 182, 187, 192, 193, 196, 200, 205, 207, 208, 222, 231, 232, 243, 248, 249

tradução, 15, 34, 46, 47, 48, 49, 52, 57, 58, 75, 76, 77, 79, 83, 86, 87, 101, 128, 129, 132, 152, 158, 162, 173, 174, 175, 182, 207, 211, 238

transferência, 87, 129, 161, 164, 209, 221, 226

treinamento, 83, 88

Universidade, 15, 26, 80, 115, 121, 167, 177, 182, 192, 195, 199, 231

usuário, 49, 60, 79, 100, 109, 169, 172, 174, 200

variação, 55, 126, 184, 219, 220

verbeta, 20, 24, 25, 76, 77, 101, 102, 103, 208, 209

verbo, 31, 54, 55, 102, 138, 145, 153, 165, 170, 239, 248

Verlinde, 23, 31, 96, 104, 110, 121, 145, 176

Vieira, 231

vocabulário, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 50, 52, 57, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 97, 98, 99, 104, 113, 114, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 147, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 195, 199, 201, 202, 206, 208, 209, 210, 211, 217, 218, 221, 222, 223, 226, 229, 234, 241, 245