

Referência:

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44

Aspectos externos e internos da aquisição lexical

Vilson J. Leffa

Universidade Católica de Pelotas

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, reverteram 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, 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.

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 a 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 *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 excretores 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 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 freqüência, 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 freqüência 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.

A motivação principal para o estudo da freqüência 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 freqüência. 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 freqüentes do que outras levou vários especialistas a conduzirem inúmeros levantamentos de freqüência. Estudos clássicos nesta área incluem Thorndike (1921), Thorndike and Lorge (1944), West (1953), van Ek (1975) e Hindmarch (1980).

Thorndike (1921) foi o pioneiro em estudos de freqüência, 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 freqüência 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.</i> <i>cards, football, etc.</i>) A game of football Indoor games; outdoor games	38%
		(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> , <i>etc.</i> , 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.

O *Cambridge English Lexicon*, compilado por Hindmarsch (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*). Hindmarsch 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.

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.

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, lacrimejo, 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, lactifermentação, lactifermentador, lactífero, lactífico, lactifobia, lactífobo, lactiforme, lactífugo, lactígeno

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 Lingüística (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 Lingüística 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

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 lingüística, 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	pessoa	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 frequência, é que algumas palavras já estão sendo repetidas dentro do próprio segmento. Assim, a preposição *de* aparece 3 vezes (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 frequentes 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 frequentes. Poucos falantes da língua portuguesa reconhecerão palavras como *lacina* ou *lacreanha*. 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 frequência 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 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 limiar 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 inferenciação (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 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 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 booleana, 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 frequentes e outros que o aluno raramente encontrará em outros textos. Considerando a facilidade com que os termos mais frequentes 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 frequentes 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 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 além 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 Michaelis, 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.

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. GRANEY, 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.
- 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. *Répresentation 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. 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.

VYGOTSKY, 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.