

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: TEORIAS LINGUÍSTICAS DO LÉXICO

MARIA HELENA MACHADO MARQUES

**REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO  
SISTEMATIZADO DO LÉXICO EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Porto Alegre, 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: TEORIAS LINGUÍSTICAS DO LÉXICO

MARIA HELENA MACHADO MARQUES

**REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO  
SISTEMATIZADO DO LÉXICO EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul.

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cleci Regina Bevilacqua  
Orientadora

Porto Alegre, 2012

MARIA HELENA MACHADO MARQUES

**REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO  
SISTEMATIZADO DO LÉXICO EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul.

Aprovado em 04 de maio de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Daniela Norci Schroeder – UFRGS  
Instituto de Letras – UFRGS

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Noêmia Guimarães Soares – UFSC  
Centro de Comunicação e Expressão – UFSC

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça – UFRGS  
Instituto de Letras – UFRGS

*Je dédie ce travail à tous mes ancêtres, traqués comme des bêtes dans les terres africaines et arrachés à leur famille, leur patrie, leur culture et leur langue. Ce sont ces braves, hommes et femmes, à la lignée desquels j'appartiens, que je remercie de tout mon cœur pour tout ce qu'ils m'ont appris sur la valeur du pardon, du respect, du travail, de la bonté, de la joie, et de*

*Dieu.*

*Ce travail est aussi à Ayrton, mon ange gardien, et à Olga,  
mon soleil.*

## AGRADECIMENTOS

Aos anjos que passaram pela minha vida porque, graças a eles, eu consegui chegar até aqui.

**À minha orientadora, professora Cleci**, pela dedicação, pelo apoio incondicional e pelas sempre pertinentes contribuições, pelas respostas rápidas aos e-mails, inclusive pelo atendimento nas férias, nos finais de semana e nos feriados.

**À generosa professora Rosa Graça**, modelo de dedicação à profissão e de lealdade aos seus pares e alunos, um porto seguro, daqueles raros, no qual sempre podemos atracar.

**Aos professores da graduação e da pós-graduação do Instituto de Letras da UFRGS**, a quem agradeço a minha formação de professora de francês, de especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e de Mestranda em Estudos Linguísticos do Léxico. Este percurso acadêmico me tornou uma profissional mais qualificada para devolver à sociedade brasileira o investimento feito em mim.

**A todos os colegas que tive na UFRGS**, com os quais pude sempre compartilhar dúvidas e certezas, gargalhar ao sabor de um bom café do Antônio – adoçado pelo sorriso da Vera e do Douglas –, e chorar sob a sombra das árvores do Campus do Vale, ao som do chilrear dos pássaros que, em nenhum lugar, gorjeiam como lá.

**Ao NELE** que me permitiu ter as experiências mais doloridas como professora, mas também as mais maravilhosas. Doloridas, pois quando um aluno fracassa, sinto-me parte do fracasso; maravilhosas, pois a sala de aula é o único território profissional que me fez conhecer a alegria de trabalhar no que gosto, algo sublime, um momento de doação no qual todos crescemos, alunos e professor.

**Aos alunos**, o motivo da minha permanente busca de aperfeiçoamento profissional.

**A Jean-Claude Rolland**, pela gentileza em responder meus e-mails e pelos esclarecimentos oportunos.

**À minha professora de português da quarta série, Maria Beatriz** que, em um dia chuvoso do outono de 1977, contou para a turma a fábula da *Cigarra e da Formiga*, em francês. Nesse momento, plantou em uma menininha de saia azul marinho pregueada, de camisa branca e gravata com o nome do Grupo Escolar Visconde de Pelotas, a paixão por esse idioma.

**Ao Sr. Paulo Rothmann**, *in memoriam*, que em 1986 me concedeu uma bolsa para estudar na Aliança Francesa e que me disse: *estás fazendo Letras Maria Helena? Tens que aprender uma língua estrangeira. Queres estudar na Aliança Francesa?*

**À Vera Porto**, minha querida amiga tão cedo levada para outras moradas do Pai, que me incentivou, em 2000, a enfrentar o vestibular na UFRGS para Licenciatura em Francês, ao me fazer entender que se eu não conseguisse ingressar, isso não representaria nada diante da grandiosidade da vida.

## RESUMO

Neste trabalho abordamos o tratamento dado ao vocabulário na aula de línguas estrangeiras em geral e mais especificamente do francês como língua estrangeira, no contexto dos cursos livres de ensino de idiomas. Nosso objetivo é apresentar questões pertinentes à aquisição lexical, através da sistematização de estudos já realizados na área e da análise de material didático, proporcionando aos docentes acesso às discussões e pesquisas, levando-os a repensar suas crenças e/ou aprimorar sua prática em relação ao ensino do vocabulário, podendo intervir nas possíveis lacunas do livro didático. Partimos do pressuposto de que a competência lexical é fundamental para a proficiência em uma língua estrangeira em razão da função que as palavras exercem nas situações discursivas. Seu ensino não deve ser tomado como o suprimento de demandas lexicais pontuais dos aprendizes, pois a *palavra* deve situar-se sempre em uma rede de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas e culturais e cada uma destas relações representam aspectos do conhecimento lexical. No entanto, na sala de aula, o lugar destinado para o vocabulário, parece não dar conta destas especificidades e seu ensino tem sido feito de maneira incidental e sem sistematização, como se sua aprendizagem fosse resultado de um único encontro com a *palavra*. Parte desta situação se deve à ausência de formação específica para o ensino do vocabulário nos cursos de formação de professores, o que não permite que sejam revistas as crenças de que para aprender vocabulário basta a ele ser exposto ou ainda que por ser utilizado para a abordagem de outras competências, ele não necessita tratamento específico. A partir destas constatações elaboramos um percurso de pesquisa que contempla uma revisão do lugar destinado ao ensino do vocabulário nas metodologias de ensino de línguas, que apresenta as disciplinas que têm uma interface com o ensino do vocabulário, que discute a noção de *palavra*, que sistematiza e apresenta o posicionamento de alguns teóricos em relação a necessidade de procedimentos metodológicos e didáticos específicos para o ensino do vocabulário, inclusive através de exercícios lexicais e, finalmente, faz a análise de uma sequência didática do método de francês **ici 1** para observar o tratamento dado ao léxico. A análise do método revelou que o ensino do vocabulário tem um papel secundário, sendo prioritariamente utilizado como meio para o ensino de outras competências que não a lexical, que o insumo lexical do manual é insuficiente para a realização de algumas atividades propostas pelo próprio manual e as instruções nele apresentadas repassam ao professor a responsabilidade de prover insumo lexical e do seu tratamento.

**Palavras-chave:** Ensino Francês/LE, Ensino-Aprendizagem do Vocabulário, Exercícios lexicais, Livro Didático de FLE.

## RÉSUMÉ

L'objet de ce travail est le traitement accordé au vocabulaire dans les classes de langues étrangères et plus particulièrement dans celles de français langue étrangère, dans le contexte des écoles de langues. Notre but est de présenter certains aspects relatifs à l'acquisition lexicale, à travers la systématisation d'études déjà menées dans ce domaine et l'analyse de matériels pédagogiques, facilitant aux enseignants l'accès à certains débats et recherches qui pourraient contribuer à une réflexion sur bon nombre d'idées reçues et à l'amélioration des pratiques de l'enseignement du vocabulaire, par exemple, lors de possibles lacunes dans les manuels. Nous sommes partis du présupposé que la compétence lexicale est fondamentale pour la maîtrise d'une langue étrangère compte tenu de la fonction qu'exercent les mots dans les situations discursives. L'enseignement de cette compétence ne saurait avoir lieu uniquement face à des demandes lexicales ponctuelles des apprenants car le mot doit toujours s'inscrire dans un réseau de relations phonétiques, graphiques, sémantiques, morphologiques, syntaxiques et culturelles, et ces compétences touchent à différents aspects de la connaissance lexicale. En salle de classe, cependant, la place faite au vocabulaire semble ne pas permettre à celui-ci de venir à bout de ces spécificités, de même que son enseignement n'est qu'incidentellement assuré, sans systématisation, comme si l'apprentissage des mots n'était que le résultat du simple fait de les rencontrer. Cette situation peut être partiellement attribuée à l'absence de formation spécifique pour l'enseignement du vocabulaire dans les cours de formation de professeurs, ce qui empêche la mise en question de croyances telles que celle en l'apprentissage du vocabulaire par les apprenants à la seule condition d'y être exposés ou encore que, du fait de sa participation à l'acquisition d'autres compétences, le vocabulaire dispenserait un traitement spécifique. Nous avons bâti, suite à ces observations, un parcours de recherche qui a eu pour but de répondre à la nécessité d'une révision de la place accordée à l'enseignement du vocabulaire dans les méthodologies d'enseignement de langues, qui identifie les disciplines ayant une interface avec l'enseignement du vocabulaire, qui soulève le débat sur la notion de "mot", qui présente et systématise les différentes positions des théoriciens en ce qui concerne le besoin de démarches méthodologiques et didactiques spécifiques à l'enseignement du vocabulaire – y compris à l'aide d'exercices lexicaux – et enfin, qui a permis l'analyse d'une séquence didactique de la méthode de français langue étrangère **ici 1**, afin d'observer le traitement réservé au lexique. L'analyse de la méthode montre que l'enseignement du vocabulaire n'y joue qu'un rôle secondaire, les acquis lexicaux servant plutôt d'outil à l'enseignement d'autres compétences, et que l'input lexical du manuel est, d'une part, insuffisant pour la réalisation de certaines activités et, d'autre part, laissé aux soins des enseignants dans les instructions d'utilisation de la méthode.

**Mots-clés:** Enseignement du FLE, Enseignement/Apprentissage du Vocabulaire, Exercices lexicaux, Manuels de FLE.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC: Abordagem Comunicativa  
ACs: Abordagens Comunicativas  
AL: Abordagem para a Leitura  
CL: Competência Lexical  
CP: Competência Pragmática  
CS: Competência Sociolinguística  
DAFA: *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*  
FLE: Francês como Língua Estrangeira  
FOU: *Français à Objectif Universitaire*  
GT: Gramática-Tradução  
LC: Linguística de *Corpus*  
LE : Língua Estrangeira  
LEs: Línguas Estrangeiras  
LM: Língua Materna  
LP: Lexicografia Pedagógica  
MA: Método Audiolingual  
MAV: Método Audiovisual  
MCV: Método do Controle do Vocabulário  
MD: Método Direto  
MFI: Método do Francês Idiomático  
MT: Movimento da Reforma  
NELE: Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão  
QEQR: *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*  
SGAV: *Structuro-Globale Audio-Visuelle*  
TR: *Niveau A1 et A2 pour le français : textes et références*  
UF: Unidade Fraseológica  
UFs: Unidades Fraseológicas  
UL: Unidade Lexical

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese dos autores revisados. ....	82
Tabela 2: Síntese das tipologias de exercícios lexicais .....	126
Tabela 3: Vocabulário temático dos exercícios 1A, 1B e 1C .....	147
Tabela 4: Vocabulário temático dos comércios: <i>pharmacie</i> e <i>magasin d'alimentation</i> .....	156

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 O LUGAR DO ENSINO DO VOCABULÁRIO NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....	<b>22</b>
<b>3 INTERFACES DO ENSINO DO VOCABULÁRIO COM OUTRAS DISCIPLINAS LINGUÍSTICAS</b> .....	<b>38</b>
3.1 A LEXICOGRAFIA.....	39
3.2 A TERMINOLOGIA.....	43
3.3 A FRASEOLOGIA E A FRASEODIDÁTICA .....	47
3.4 A PESQUISA LINGUÍSTICA BASEADA EM CORPUS .....	52
<b>4 UNIDADE DE BASE DE ENSINO DO VOCABULÁRIO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>60</b>
4.1 O QUE É PALAVRA?.....	60
4.2 UNIDADES LINGUÍSTICAS COMPLEXAS .....	64
4.3 QUAL DEVE SER A UNIDADE DE BASE DE ENSINO DO VOCABULÁRIO NA SALA DE AULA DE LE? .....	66
<b>5 ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO NA AULA DE LE</b> .....	<b>70</b>
5.1 A PERSPECTIVA DE LEFFA .....	72
5.2 A PERSPECTIVA DE TRÉVILLE .....	74
5.3 A PERSPECTIVA DE BINON E VERLINDE .....	79
5.4 EIXO DA QUANTIDADE .....	84
5.5 EIXO DA PROFUNDIDADE.....	85
5.6 EIXO DA PRODUTIVIDADE .....	85
5.7 EIXO DA SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO .....	87
5.8 O ENSINO DO VOCABULÁRIO NO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS .....	88
<b>5.8.1 A Competência Linguística</b> .....	<b>89</b>
<b>5.8.2 A Competência Sociolinguística</b> .....	<b>90</b>
<b>5.8.3 A Competência Pragmática</b> .....	<b>91</b>

5.9 REFERENCIAIS TEÓRICOS REFERENTES E COMPLEMENTARES AO QECR....	93
<b>6 TIPOLOGIAS DE EXERCÍCIOS LEXICAIS.....</b>	<b>98</b>
6.1 BOGAARDS E A REVISÃO DO VOCABULÁRIO.....	101
6.1.1 Exercícios sobre a forma.....	101
6.1.2 Exercícios sobre o sentido.....	102
6.1.3 Exercícios sobre as colocações.....	104
6.1.4 Exercícios sobre aspectos gramaticais.....	105
6.1.5 Exercícios sobre aspectos pragmáticos.....	106
6.1.6 Exercícios sobre as estratégias lexicais.....	107
6.1.7 Exercícios com jogos de vocabulário e com o uso do computador .....	108
6.2 BINON E VERLINDE E OS EXERCÍCIOS LEXICOLÓGICOS.....	109
6.2.1 Exercícios de associação .....	110
6.2.2 Exercícios de derivação.....	111
6.2.3 Exercícios de definição.....	112
6.2.4 Exercícios para o eixo sintagmático.....	113
6.2.5 Exercícios para o eixo paradigmático.....	114
6.2.6 Exercícios sobre aspectos pragmáticos.....	117
6.2.7 Exercícios de registro .....	117
6.2.8 Exercício sobre aspectos culturais .....	118
6.3 GONZÁLEZ REY E O MÉTODO DO FRANCÊS IDIOMÁTICO .....	118
6.3.1 Grupo das Expressões Idiomáticas.....	120
6.3.2 Grupo das Colocações.....	122
6.3.3 Grupo das Parêmsias.....	123
6.4 TRÉVILLE: AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEXICAL.....	124
<b>7 ENSINO-APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE UM MÉTODO DE FLE E ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES .....</b>	<b>133</b>
7.1 LIVRO DO ALUNO. UNITÉ 3 – À LA DÉCOUVERTE DES COMMERCES.....	138
7.2 LIVRO DO ALUNO .....	140

7.3 LIVRO DE EXERCÍCIOS (ANEXO V) .....	150
7.4 LIVROS DO ALUNO. MISES EN SCÈNES .....	155
7.5 FICHÁRIOS “DESCOBERTAS” (ANEXO VII).....	157
<b>8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
8.1 CONCLUSÕES .....	161
8.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	167
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>176</b>
ANEXO I – LISTA DE CONTEÚDOS .....	176
ANEXO II – LEXIQUE CRÉATIF .....	177
ANEXO III – LIVRO DO ALUNO. EXERCÍCIOS 1A, 1B .....	178
ANEXO IV – LIVRO DO ALUNO. EXERCÍCIOS 1C, 1D.....	179
ANEXO V – LIVRO DE EXERCÍCIOS. EXERCÍCIOS 1, 2, 3.....	180
ANEXO VI – LIVRO DO ALUNO. EXERCÍCIO 8A.....	181
ANEXO VII – FICHÁRIO « DESCOBERTAS » TAREFAS 1, 2, 3, 4 E 5 .....	182
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No senso comum a aprendizagem de uma língua estrangeira tem relação estreita com a extensão do vocabulário. Aprendizes de língua estrangeira angustiam-se em saber o significado de todas as palavras de um exercício, de um diálogo e muitos se apressam a comprar dicionários bilíngues e/ou a utilizar ferramentas disponíveis na Internet para traduzir seus textos. Isso tudo para tentar diminuir o mal-estar provocado pela frustração de não conseguir compreender a totalidade dos enunciados.

O mesmo vale para situações de produção, oral ou escrita, nas quais o querer expressar-se sem ainda ter adquirido o vocabulário e algumas estruturas básicas também provoca ansiedade e frustração. Se, de um lado, temos o aprendiz com a necessidade latente de obtenção de insumo lexical, de outro lado, temos, muitas vezes, educadores que, por desconhecerem a existência de procedimentos didático-metodológicos para o ensino do vocabulário, limitam-se a reproduzir na prática docente a sua experiência de aprendiz de língua estrangeira (LE). Assumem, portanto, uma posição de apenas suprirem demandas lexicais pontuais dos aprendizes. Tomam esta postura como ensino de vocabulário, sem questionarem se os alunos serão capazes de reempregá-lo em outros momentos da dinâmica da aula ou mesmo se o insumo lexical fornecido foi efetivamente adquirido, podendo ser mobilizado para uso em uma situação real de uso, fora do ambiente escolar.

Ao longo da história das metodologias de ensino de língua estrangeira, o lugar do ensino do vocabulário teve tanto posição de destaque quanto de completo esquecimento. Holec (1994) diz que, tradicionalmente, a aprendizagem do vocabulário foi concebida unicamente em termos de *savoir* e não de *savoir faire*, isto é, quantas palavras é preciso aprender, como as escolher, como as ordenar na progressão da aprendizagem e quais exercícios deveriam ser propostos para a memorização do vocabulário. Em decorrência disso, sua aquisição é vista de forma reduzida passando a ter como critério principal a quantidade de unidades acumuladas, pois o conhecimento da língua é associado ao da extensão do vocabulário.

O autor defende que essa concepção de ensino do vocabulário é um engano, pois o que o aprendiz de uma língua estrangeira procura, e precisa, é a aquisição das competências de compreensão e de expressão. Isso vale tanto para textos orais quanto para escritos, tornando-se capaz de acionar o vocabulário necessário e adequado para a construção de sentido nas situações de comunicação nas quais ele assumirá papéis discursivos. Na verdade, do que o

aprendiz precisa e que, em consequência, o professor deveria estar preparado para atender é a aquisição da competência lexical, tema prioritário para esse projeto, que deveria estar mais fortemente presente nas pesquisas e discussões sobre aquisição de línguas estrangeiras em um contexto comunicativo.

Acreditamos que o tratamento dado ao vocabulário, na aula de língua estrangeira, não deve ser entendido como o conhecimento de palavras isoladas, apresentadas sem organização e sem sistematização; a aquisição do vocabulário de uma língua não é uma simples acumulação de palavras, mas um processo qualitativo, progressivo e dinâmico. Durante esse processo, é criada uma rede de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas, pragmáticas e culturais entre as unidades lexicais e que revelam seu sentido quando empregadas no eixo sintagmático. Nesse contexto, o tema dessa pesquisa refere-se à aquisição da competência lexical na aula de LE e, mais especificamente, de Francês Língua Estrangeira (FLE).

Esta pesquisa se situa em uma perspectiva didático-pedagógica aplicada para o contexto de ensino de LE em geral e em particular o FLE, no contexto de cursos livres que, em sua maioria, buscam desenvolver em seus alunos a competência comunicativa na LE. Esse conceito é fundamental, desde os anos 1970, para a didática do ensino de línguas estrangeiras (LEs) quando a finalidade de seu ensino passou a ser, prioritariamente, a preparação do aprendiz para atuar em contextos discursivos na língua-alvo.

Propõem-se também a apresentar algumas contribuições para suprir necessidades de formação tanto dos professores LEs quanto de futuros professores que, infelizmente, não tiveram formação específica sobre o ensino do vocabulário em sua trajetória acadêmica. Outra razão dessa deficiência diz respeito ao fato de alguns professores se encontrarem distantes das discussões das didáticas específicas das disciplinas que compõem a sua área de atuação; notadamente, as que envolvem o desenvolvimento da competência lexical de aprendizes de LEs.

Acreditamos ser importante que se discuta e se reflita sobre o papel do vocabulário no desenvolvimento da proficiência dos aprendizes em um contexto comunicativo de ensino de línguas estrangeiras, proporcionando aos docentes acesso a discussões e pesquisas existentes na área e levando-os a repensar suas crenças e/ou a aprimorar sua prática docente.

Cuq (2003, p. 363) diz que dar seus primeiros passos em uma nova língua com o auxílio do vocabulário é natural. Quem de nós, ao iniciar-se na aprendizagem de uma língua estrangeira, não se perguntou: Como se diz isso? E aquilo? Dessa forma, o vocabulário é para o aluno iniciante o canal mais direto para que ele tenha acesso ao sistema conceitual da língua

estudada. Por isso, é importante que o professor, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, tenha a preocupação de fazer seu aluno compreender que o léxico de uma língua é um conjunto organizado, não sendo possível ensinar uma palavra isolada de seu contexto sintagmático. Leffa (2000 p. 19), ao citar Firth, afirma que a *palavra* só existe na companhia de outras palavras e que sozinha ela não tem condições de subsistir. Além disso, é preciso que o professor tenha uma ideia de como a aprendizagem ocorre, bem como dos fatores que favorecem a aprendizagem e uso do vocabulário, para que o aluno seja capaz de reempregá-lo em uma situação de produção – seja escrita ou oral – pois o vocabulário é um elemento central na aprendizagem de uma LE.

Afirma o autor:

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 de 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 (LEFFA, *ibid.*, p. 17).

Nas últimas décadas, muitos estudos têm sido dedicados ao ensino do vocabulário. Estes abordam questões específicas de ensino/aprendizagem do vocabulário, ao tratar da competência lexical. Alguns destes estudos estão refletidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conseil de L'Europe, 2001) no qual os livros didáticos de ensino do FLE afirmam estar baseados. O QECR classifica a competência lexical como uma das componentes da competência linguística, sendo a primeira citada, antes mesmo da gramatical, da semântica, da fonética e da ortográfica. No entanto, lamentavelmente, a prática didático-pedagógica parece não estar sendo orientada à luz do que as pesquisas revelam.

Disso resulta que o ensino do vocabulário continua sendo concebido como incidental, aleatório, não sistematizado e isolado dos demais componentes da língua e, geralmente, o professor supre a necessidade lexical do aprendiz sem considerá-la como parte integrante de relações mais amplas nas quais unidades léxicas relacionam-se em diferentes tipos de co-ocorrências, como ocorre com as colocações e as fraseologias, que ainda são pouco estudadas nas licenciaturas de línguas estrangeiras.

Sabemos que, muitas vezes, em função de elevada carga horária de trabalho, os professores não conseguem participar de eventos de formações; tampouco, conseguem exercer a autoformação, ambas necessárias para o exercício da docência. A falta de tempo, o distanciamento das discussões didáticas específicas da sua profissão e a ausência de reflexão

sobre sua prática – individual ou entre seus pares – acaba por dar ao livro didático um papel central no dia a dia da sala de aula; fora dele, muito pouco ou nada é oferecido. Além disso, se o professor não tem um posicionamento crítico em relação ao material que utiliza, ele, muitas vezes, não o percebe como uma ferramenta passiva de questionamentos, e acaba não conseguindo agregar, suprimir e até mesmo mudar abordagens propostas.

Essas constatações, feitas a partir da nossa prática de sala de aula no ensino de FLE, foram um dos motivos que nos levou a desenvolver a presente pesquisa. Nossas justificativas centram-se em dois eixos: o teórico, motivado pela necessidade de conhecer os estudos sobre o tema e sistematizá-los; o aplicado, relacionado às atividades desenvolvidas na sala de aula para o desenvolvimento da competência lexical.

Esta situação, tanto do lugar que é destinado ao vocabulário nas aulas de LE quanto à forma como ele é ensinado, embasa nossas hipóteses iniciais em relação ao tratamento do ensino e aprendizagem do vocabulário:

- 1) na sala de aula de LE, ensinar vocabulário limita-se ao suprimento das demandas pontuais de vocabulário dos aprendizes. Seu ensino não é apresentado de forma organizada não havendo uma sistematização para o seu ensino;
- 2) apesar de precisar ser ensinado levando em conta todos os níveis com os quais está em relação, na sala de aula sua abordagem limita-se, normalmente, aos aspectos de forma e sentido, tomado quase que exclusivamente como o equivalente;
- 3) o fato de o vocabulário ser, nas aulas de LE, o veículo para o ensino de todas as competências, acaba sendo confundido com o seu próprio ensino, o que acarreta que ele não seja considerado um eixo principal, mas transversal no processo de ensino-aprendizagem de uma LE;
- 4) apesar de os manuais de ensino de FLE afirmarem adotar os pressupostos teóricos do QECR, que adota uma abordagem comunicativa voltada para o agir social e, apesar do papel central que o vocabulário tem para as interações verbais, esses livros ainda o utilizam principalmente como suporte para o ensino de outras competências, sobretudo a gramatical. Eles parecem desconsiderar o fato de que o próprio referencial colocou a competência lexical no mesmo nível das demais competências integrantes da competência linguística.

A partir das constatações anteriores, estabelecemos como objetivo geral apresentar questões pertinentes ao desenvolvimento da competência lexical no ensino de LE, através da sistematização de estudos já realizados na área e da análise de material didático.

Para dar conta de nosso objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) realizar uma revisão histórica do papel e do lugar destinados ao ensino do vocabulário nas metodologias de ensino de línguas;
- 2) apresentar as disciplinas linguísticas – Lexicografia, Terminologia, Fraseologia e Linguística de *Corpus* – com as quais o ensino do vocabulário apresenta interfaces, uma vez que todas compartilham o mesmo objeto de estudo, *a palavra*, e também apresentam intersecções com a sala de aula em razão de suas linhas de pesquisa aplicadas ao ensino;
- 3) definir e delimitar o conceito de *palavra* para o contexto da aula de LE, pois a diversidade de conceitos e estudos que gravitam em torno do ensino do vocabulário – palavra, léxico, vocábulo, vocabulário, lexias, lexemas, fraseologias, colocações, expressões idiomáticas, provérbios – pode acarretar dificuldades para a sua abordagem em sala de aula, sendo fundamental que se estabeleça com clareza qual o objeto de ensino está em questão quando se fala em ensino do vocabulário;
- 4) realizar um levantamento dos estudos que tratam das especificidades didático-metodológicas do ensino/aprendizagem do vocabulário nas aulas de LEs, principalmente para o FLE, inclusive o QECR do qual apresentaremos os componentes da competência lexical em uma perspectiva de ensino comunicativo com foco no agir social, ou seja, *actionnelle*;
- 5) realizar um levantamento dos estudos que tratam da implementação de exercícios e de atividades lexicais;
- 6) analisar uma sequência didática de manual de ensino do FLE elaborado com base nos pressupostos do QECR para verificar o lugar que é dedicado ao ensino do vocabulário;
- 7) propor algumas atividades complementares ao manual de ensino do FLE, com base nos estudos que apontam quais os exercícios e atividades são mais eficientes para contribuir para a aprendizagem do vocabulário e para o desenvolvimento da competência lexical.

Para dar conta de nossos objetivos, organizamos nossa pesquisa em mais sete capítulos, além do presente. Abaixo fazemos uma breve apresentação de cada um deles.

No Capítulo 2, apresentaremos algumas características das principais correntes metodológicas de ensino de LEs, buscando situar o lugar que o léxico ocupou em cada uma delas. Começaremos pela abordagem Gramática-Tradução que vigorou até meados do século XX e terminaremos com a Abordagem Comunicativa, anos 1980 para o contexto brasileiro, e

seu desdobramento mais recente que é a abordagem comunicativa voltada para a ação, preconizada pelo QECR. Nossa revisão teórica busca identificar a origem de alguns procedimentos didáticos para o ensino do vocabulário, ainda hoje vigentes nas aulas de LE.

No Capítulo 3, nosso enfoque será dado às disciplinas linguísticas que têm na *palavra* seu objeto de estudo. Trata-se da Lexicografia, da Terminologia, da Fraseologia e da Fraseodidática, e da Pesquisa Linguística baseada em *corpus*. Todas estas disciplinas apresentam pontos de intersecção com o ensino do vocabulário na aula de LE. Em relação à Lexicografia, interessam, sobretudo, os princípios da Lexicografia Pedagógica, que envolvem a relação do dicionário com o ensino de vocabulário, pois as obras lexicográficas são lugares privilegiados para lições sobre o funcionamento das línguas. A Terminologia vai nos mostrar a necessidade de o professor estar preparado para tratar, adequadamente, os textos de vulgarização científica, nos quais se encontram unidades de sentido especializado, que normalmente são tratadas somente no nível do equivalente tradutório, sem informações complementares sobre o sentido. Dominar ou ter acesso às terminologias das diferentes áreas constitui, hoje, uma necessidade para o pleno exercício da cidadania e a aula de línguas estrangeiras, que também deve estar a serviço da formação de cidadãos, poderá ser um espaço privilegiado para a construção desses saberes especializados.

Em relação à Fraseologia e à Fraseodidática, elas são importantes para o ensino do vocabulário por tratarem das unidades léxicas complexas e idiomáticas, cujo significado não pode ser depreendido a partir do significado individual de seus constituintes, mas somente da totalidade de seus elementos. Em razão das dificuldades que podem surgir nas situações de comunicação em função da não compreensão das suas particularidades, a Fraseologia e sua vertente aplicada – a Fraseodidática – propõem o ensino das unidades fraseológicas desde os primeiros níveis das aulas de LEs.

Finalmente, as contribuições da pesquisa linguística com *corpus* para a aula de LE, sobretudo para o ensino-aprendizagem de vocabulário, não podem mais continuar sendo desconhecidas dos professores. Assim, através do ponto de vista de alguns autores, sobretudo Berber Sardinha (2004,2010), apresentaremos algumas possibilidades de atividades com *corpora* e com ferramentas computacionais, que poderão mostrar aos alunos e aos professores algumas regularidades da língua. O uso de *corpus* permite que se observe e perceba o seu funcionamento, que acaba se refletindo sobre a forma como usuários proficientes na LE realmente falam ou escrevem, o que interessa aos professores de LE.

No Capítulo 4, apresentaremos uma proposta de delimitação e de definição de *palavra*, questão chave para que se encontre o objeto de estudo do vocabulário na aula de LE.

Acreditamos que essa etapa é fundamental para orientar o trabalho do professor, pois a adoção de uma abordagem específica para o ensino do vocabulário depende da definição do conceito de *palavra* para este contexto.

No Capítulo 5, apresentaremos a proposta de alguns teóricos, assim como do próprio QECR para um ensino eficiente do vocabulário. Leffa (2000), Binon e Verlinde (2000) e Tréville (2000) abordarão as especificidades metodológicas para seu ensino, o que envolve situá-lo em uma perspectiva comunicativa. Consideram que essa perspectiva não deve ser sinônimo de palavras isoladas, uma vez que a *palavra* é uma espécie de *carrefour* linguístico que, por receber influências de vários caminhos, acaba sendo um meio privilegiado para a abordagem de diversos fenômenos da língua.

O Capítulo 6 será dedicado para as tipologias de exercícios lexicais apontados pelos teóricos Bogaards (1994), Binon e Verlinde (2000), González Rey (2007) e Tréville (2000), como essenciais para um ensino-aprendizagem eficiente do vocabulário e comprometido com o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes de LEs. Para que isso ocorra, é preciso que seja abandonada a ideia corrente de que encontros acidentais com as *palavras* gerem conhecimento lexical capaz de ser mobilizado nas situações de uso da língua. Os exercícios propostos buscam dar conta da sedimentação das várias faces do conhecimento de uma *palavra*. Assim, neste capítulo encontraremos diversos tipos de exercícios voltados para o tratamento de aspectos relativos à forma, ao sentido, à pragmática, às fraseologias, entre outros.

No Capítulo 7, buscaremos aplicar o conhecimento adquirido durante o processo de elaboração dos capítulos anteriores. Analisaremos uma sequência didática de um método de FLE, o **ici 1**, procurando identificar o tratamento que o manual dispensa para o ensino do vocabulário. Esta etapa será importante para confirmar algumas de nossas hipóteses, entre elas o fato de considerarmos que o vocabulário é usado prioritariamente como suporte para a abordagem de outras competências linguísticas, não sendo objeto de um ensino organizado e sistematizado. Encerramos o trabalho com o Capítulo 8, no qual faremos nossas considerações finais.

Dessa forma, em relação ao ensino do vocabulário em um contexto comunicativo de ensino de línguas, é possível constatar que muito há para ser feito, principalmente com o viés formativo. Isso oportuniza maior aproximação entre o que as pesquisas e os estudos apontam e a formação dos docentes de LEs; a prática de sala de aula fica comprometida com a formação dos aprendizes, tornando-os proficientes na LE estudada e capazes de atuar como

atores sociais nas situações discursivas com as quais se defrontarão. Assim, para que estes objetivos sejam atingidos, é preciso rever as práticas didáticas nas quais ensinar vocabulário é sinônimo de provimento de equivalentes descontextualizados e/ou que para aprendê-lo basta a ele estar exposto, principalmente se o objetivo geral de ensino é preparar os aprendizes para atuarem em contextos discursivos nos quais serão agentes sociais.

Por todas estas razões, achamos importante que se discutam as questões relativas ao processo de desenvolvimento da competência lexical por aprendizes de línguas estrangeiras. É preciso propor procedimentos metodológicos para subsidiar a prática docente objetivando modificar, aprimorar e substituir práticas pedagógicas à luz de discussões científicas. Com isso se dará substancial contribuição para que uma nova concepção de ensino do vocabulário possa ser vislumbrada.

Com este trabalho, também gostaríamos de contribuir para que o ensino do vocabulário deixe de ser apresentado de maneira descontextualizada e sem sistematização, que deixe de ser visto como de aprendizagem unicamente incidental e que sua aquisição deixe de ser considerada como acumulação de palavras isoladas. Defendemos o ponto de vista de que ensinar e aprender vocabulário deve ser concebido como processo qualitativo e progressivo durante o qual é criada uma rede de relações entre as palavras.

## 2 O LUGAR DO ENSINO DO VOCABULÁRIO<sup>1</sup> NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Pretendemos, nesse capítulo, apresentar algumas das características das principais correntes metodológicas de ensino de línguas estrangeiras (LEs), situando o lugar que o vocabulário ocupou em cada uma delas. O objetivo dessa revisão teórica é permitir que se compreenda até que ponto muito do que é feito ainda hoje na sala de aula, em relação ao ensino do vocabulário, está carregado de diferentes concepções de seu valor e de sua função nas metodologias de ensino e aprendizagem de LEs. Acreditamos que, dessa forma, estaremos contribuindo para que nosso potencial leitor, se professor de LE, possa refletir sobre sua conduta de sala de aula, identificando nas metodologias, os pressupostos teóricos subjacentes à sua própria prática pedagógica, tanto para o ensino do vocabulário, em particular, quanto para o ensino de LEs em geral.

Essa revisão teórica não tem por objetivo fazer julgamento de valor a respeito de uma ou outra corrente metodológica; tampouco, apresentar a melhor ou a pior, mas sim relatar o que a literatura traz a respeito das mais relevantes metodologias de ensino que foram amplamente adotadas. Pretende-se, também, procurar compreender a origem histórica do tratamento dado ao ensino do vocabulário ainda hoje nas aulas de LE, o que servirá de base para orientar as reflexões dos próximos capítulos e para propor um reposicionamento de seu lugar neste espaço.

Iniciaremos com o método *Gramática-Tradução* – também conhecido como *Método Clássico* –; bastante difundido no século XIX e início do século XX. Seu objetivo consistia, basicamente, no ensino da gramática por meio do acesso a textos literários, fazendo com que o aluno apreciasse não só a literatura como também a cultura da língua estrangeira. Para Leffa (1988, p. 215), o objetivo final desse método era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2 e, na consecução desse objetivo, acreditava-se que o aluno acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio. Dessa forma, toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor era dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua eram: (a)

---

<sup>1</sup> Embora saibamos que vocabulário e léxico têm conceitos diferentes; neste contexto, utilizaremos léxico como sinônimo de vocabulário. Leffa (2000, p. 20) define léxico como a totalidade de palavras de uma língua e vocabulário como uma parte do léxico.

memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão.

Nessa proposta, segundo Gardel (2006, p. 19), o vocabulário desempenhava um papel importante; limitava-se, no entanto, à tradução, uma vez que as palavras eram apresentadas em listas bilíngues organizadas de acordo com o campo semântico a que pertenciam. As aulas eram completamente voltadas para a competência escrita, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos na língua-alvo. Aliás, este era um aspecto bastante significativo dessa abordagem: a leitura dos clássicos na língua-alvo significava o êxito da aprendizagem. Nesse sentido, Cuq e Gruca (2003, p. 235) afirmam que língua e literatura estavam tão intimamente ligadas que se tornava difícil estabelecer se era a aprendizagem de uma língua por meio da literatura ou a aprendizagem da literatura por meio de uma língua estrangeira.

Gardel aponta que a principal crítica feita ao Método *Gramática-Tradução* (GT) estava relacionada ao uso exclusivo de textos literários e à negligência dos aspectos orais na aula de LE. Por sua vez, Paiva (2004) indica que as listas de palavras descontextualizadas também foram alvo de críticas dos especialistas em ensino de línguas. Cornaire e Germain (1999, p. 4), por sua vez, afirmam que essa abordagem se baseava na hipótese da existência de uma estrutura universal das línguas; essa concepção percebia as palavras como principais responsáveis pelas diferenças existentes entre elas. Desta forma, o ensino do vocabulário não dava resultados, pois se apoiava em uma rede de equivalências entre as línguas, o que não preparava plenamente os aprendizes nem para a competência leitora, que era o objetivo final da abordagem, nem para o uso efetivo da língua estudada em situações de comunicação.

Assim, a negligência com a linguagem oral e a falta de preocupação com o ensino da LE, visando ao seu efetivo uso, fez com que o GT tivesse sua hegemonia ameaçada pelo surgimento do *Movimento da Reforma* (MT). Gardel (2006, p. 19) afirma que este movimento defendia a primazia da língua falada e procurava compensar a ineficiência do GT em ensinar os aprendizes a se comunicar na língua-alvo. Segundo Vechetini (20005, p. 50), o MT iniciou-se na segunda metade do século XIX, a partir de trabalhos como o do linguista inglês Henry Sweet, e surgiu como uma reação ao método anterior. Para a autora, uma importante contribuição deste movimento em relação ao ensino do vocabulário foi o fato de o léxico ter passado a ser selecionado a partir de sua utilidade e simplicidade, uma vez que as palavras deveriam ser associadas à realidade e não a outras palavras ou a outros padrões sintáticos.

Procópio (2007, p. 5) diz que, paralelamente ao MT, crescia o interesse em desenvolver parâmetros para o ensino de línguas baseados em princípios naturais de

aprendizagem, tal como ocorre na aprendizagem da língua materna (LM). Isso levou à criação de metodologias naturais, fundamentados nos pressupostos de que a aquisição de uma LE ocorre da mesma forma que a da LM. Assim, nasce o *Método Direto* (MD), introduzido por Sauver, em 1874 nos Estados Unidos: a primeira metodologia a se estabelecer mundialmente depois do MT.

Gardel (2006, p. 20) afirma que essa metodologia, por ter sofrido influências das ideias debatidas pelos reformistas, apresentava uma posição para o ensino-aprendizagem de línguas totalmente inovadora: o ensino através da associação direta do significado com a língua-alvo, sem o recurso da tradução. Também era inovadora por dar ênfase à língua em uso e à comunicação oral, deixando a língua escrita em segundo plano.

Para Leffa (1988, p. 215), o princípio fundamental do MD era que a L2 se aprende através da L2. Assim, a língua materna nunca deveria ser usada na sala de aula, e o acesso ao significado dava-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução; o aluno deveria aprender a "pensar na língua". A tradução era evitada para se estabelecer uma conexão direta entre o conceito e a palavra na língua-alvo. A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) foi usada pela primeira vez no ensino de línguas.

Paiva (2004) diz que, pelo fato de o MD enfatizar a comunicação oral, a prioridade passou a ser o vocabulário do dia a dia – ensinado por meio de mímicas e demonstrações, do uso de objetos, de gravuras e desenhos. Foi a partir desta metodologia que se intensificou o uso de ilustrações para o ensino do vocabulário. A autora afirma que, além disso, as palavras novas deixaram de ser ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas mais contextualizada, inseridas em frases. Já Tréville (2000, p. 18) nos diz que, em razão do pressuposto teórico de que a aprendizagem de uma LE ocorre da mesma forma que a LM a partir de percepções visuais e auditivas do indivíduo, havia o entendimento de que a aprendizagem do vocabulário ocorreria naturalmente, sem que se desse nenhuma atenção particular ao mesmo. Posicionamento semelhante é encontrado em Procópio (2007, p. 6) para quem a ausência de ensino explícito, tanto das estruturas gramaticais quanto do vocabulário, fez com que, mesmo após vários anos de ensino, os aprendizes não adquirissem o vocabulário básico de 1000 palavras.

Gattolin (1998, p. 28) aponta que, apesar da popularidade adquirida na Europa e nos Estados Unidos, diversas limitações do MD foram apontadas por profissionais da área de ensino de LE como, por exemplo, a falta de uma rigorosa base teórica e de uma base metodológica completa. Gardel (2006, p. 20) afirma que o linguista Michel West criticou o

excesso de atenção dado à produção oral pelo MD e que sugeriu um novo caminho para a aprendizagem de segunda língua com foco no vocabulário.

Para esta autora, pela primeira vez, o vocabulário foi considerado o principal aspecto no ensino-aprendizagem de línguas e, estudos científicos (PALMER, 1921 e WEST, 1930, 1953) foram desenvolvidos a fim de selecionar o vocabulário a ser ensinado nos cursos de idiomas. Dessa forma, os anos 30 testemunharam o início do que veio a se chamar *Movimento do Controle do Vocabulário* (MCV). O marco foi o surgimento da *Abordagem para a Leitura* (AL), nos Estados Unidos, com a preocupação de Michel West, na Grã-Bretanha, que apontava a necessidade de um maior domínio lexical por parte dos alunos, o que facilitaria a aquisição da habilidade de leitura.

Vechetini (2005, p. 52) afirma que a AL surgiu a partir da necessidade de alunos universitários lerem textos acadêmicos em uma LE. No entanto, para que os alunos/leitores pudessem fazer uso das pistas oferecidas pelo contexto e se beneficiassem das estratégias de inferência, era preciso que tivessem um conhecimento mínimo do vocabulário do texto. É nesse princípio que se baseia o MCV, além de considerar as listas de palavras baseadas em frequência uma tentativa de facilitar a compreensão através do controle e da limitação do número de palavras encontradas nos textos escritos.

Procópio (2007, p. 7) considera que havia o entendimento de que era preciso eliminar, até onde fosse possível, o fardo de reconhecer muitas palavras diferentes. No entanto, esse processo de simplificação dos textos envolvia também a simplificação de aspectos sintáticos, o que acabava não preparando os alunos para a leitura de textos autênticos.

Coady (1997, apud VECHETINI 2005, p. 53) afirma que um dos problemas dessa abordagem é que selecionar ou eliminar as palavras difíceis não preparava os alunos para os textos com os quais eles se deparariam na vida real. Para o autor, a prática do controle do vocabulário poderia facilitar a tarefa da inferência, mas ela não melhorava, necessariamente, as habilidades relacionadas à aprendizagem do vocabulário.

Leffa (1988, p. 217-219) afirma que essa abordagem expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial, apesar de ter sido fortemente criticada por adotar o desenvolvimento de uma única competência. Assim, durante a Guerra, nasceu o *Método Audiolingual* (MA) como uma reação dos americanos contra a *Abordagem para a Leitura*, pelo fato de o exército americano ter necessitado e não ter encontrado falantes proficientes em várias línguas estrangeiras.

Acrescenta Leffa:

A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (LEFFA, 1988, p. 219).

Gardel (2006, p. 21) diz que o MA foi desenvolvido pelo linguista americano Charles Fries na Universidade de Michigan, tendo uma forte base teórica na Psicologia Behaviorista (SKINNER, 1957) e na Linguística Estrutural (BLOOMFIELD, 1933). Os princípios do método eram baseados em duas crenças: a de que a gramática é a principal fonte de conflito na aprendizagem e a de que a aprendizagem é um processo de formação de hábitos. A partir dessas crenças, tentava-se criar, nos aprendizes, através da repetição, novos hábitos, ou seja, os hábitos da língua-alvo em um processo de automatização das novas estruturas.

Para Vechetini (2005, p. 54), como havia a crença de que o aprendido é o resultado da criação de hábitos, não havia a necessidade de explicação das regras gramaticais. Os alunos deveriam aprender a usar a língua-alvo, automaticamente, sem parar para analisá-la. Assim, os pontos gramaticais eram ensinados com exemplos de frases simples para facilitar a sua memorização, o que era conseguido através de exercícios de repetição, denominados *drills*. Dessa forma, conforme a autora, o vocabulário era selecionado de acordo com sua simplicidade e familiaridade, pois se acreditava que um pequeno número de palavras deveria ser ensinado, o suficiente para tornar os *drills* possíveis; perdendo, portanto, o seu propósito comunicativo.

Por sua vez, Paiva (2004) diz que, nas abordagens estruturais, o vocabulário estava subordinado à gramática, pois a aquisição da linguagem era entendida como domínio de estruturas sintáticas. E, segundo Scaramucci, (1995, p. 52), a visão dominante nos anos 1930, 40 e 50, então influenciada pelos linguistas estruturalistas americanos, foi a de relegar o vocabulário a um segundo plano, pois se acreditava que o maior problema na aprendizagem de uma língua eram seus sons e sua estrutura gramatical. Assim, dar um espaço próprio dentro da sala de aula para o vocabulário poderia sugerir aos aprendizes a falsa ideia de que a aprendizagem de uma língua resumia-se em aprender palavras.

Conforme Vechetini (2005, p. 55), o declínio do MA se deu, por um lado, tanto pelas duras críticas a seus postulados teóricos quanto à visão comportamentalista de linguagem como um processo de formação de hábitos; por outro, em virtude de já se haver constatado que apenas o domínio das estruturas da LE não preparava os alunos para usá-la com propósitos comunicativos.

Já na Europa, na década de 1960, surgiu, a *Metodologia Audiovisual* (MAV), conhecida na literatura francesa como *structuro-globale audio-visuelle* (SGAV). O nome dado à abordagem, em certa medida, apresenta sua diferença em relação às metodologias precedentes: ela considerava que as estruturas de linguagem não são apenas verbais, elas também se dão por meios não verbais igualmente importantes, como o ritmo, a entonação, os gestos, o contexto social, etc.

O adjetivo *global* dá a dimensão desses fatores que atuam durante o processo da comunicação oral. Nesse sentido, Cuq e Grucca (2003, p. 241) enfatizam que a estrutura está intimamente ligada a uma situação que a fez nascer e que é preciso percebê-la globalmente, sem que se separem seus diferentes constituintes. Assim, se a entonação e o corpo fazem parte da estrutura, isso se materializa em um diálogo, o que implica uma situação de comunicação.

Na MAV, priorizava-se mais a fala do que a escrita e tanto a progressão gramatical quanto o ensino do léxico foram pensados conforme o *corpus* do Francês Fundamental, 1º e 2º graus. Estes documentos são formados por um repertório de 1.475 palavras, para o de 1º grau, e 3.000 para o de 2º, baseado em um estudo de estatística lexical e gramatical a partir da análise do francês falado. Este estudo foi conduzido pelo *Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français*, o CREDIF e tinha o objetivo de obter um vocabulário fundamental que pudesse ser utilizado no ensino do FLE, transformando-se em um instrumento de difusão rápida que garantia aos aprendizes acesso a uma língua com estruturas simplificadas e com vocabulário básico. Esse *corpus* passou a ser considerado uma base indispensável para uma primeira etapa da aprendizagem do FLE.

Na MAV os diálogos, que não eram autênticos, baseavam-se em índices de frequência, e os exercícios estruturais, permitiam o reemprego e a fixação das estruturas do diálogo em diferentes situações, o que evidenciava um foco situacional. Nessa teoria, a escrita era considerada como derivada da linguagem oral. Sua aprendizagem era postergada para que os signos gráficos não prejudicassem a pronúncia. Dessa forma, o livro do aluno era constituído somente de imagens, sem transcrições dos diálogos. A escrita apareceria somente após 60 horas de aula.

Conforme foi visto, a MAV baseou seu léxico no inventário do Francês Fundamental, que também foi fonte para a elaboração dos programas dos cursos de FLE e para os livros didáticos. Esse inventário francês foi concebido segundo o princípio da simplificação do vocabulário e da gramática, pois havia o entendimento de que seria complicado apresentar aos aprendizes iniciantes a totalidade do léxico, assim como estruturas gramaticais complexas.

Gougenhein et alii (1964, p. 13) diz que não foi o objetivo da equipe criadora do Francês Fundamental fabricar um francês de segunda linha; ao contrário, pretendia dar aos estrangeiros um meio de explorar, de maneira progressiva e metódica, o vocabulário francês. O autor reconhece também que o inventário apresenta lacunas e insuficiências, mas que permitia adquirir, em pouco tempo, um conhecimento básico da língua.

Em relação ao léxico, da maneira como era ensinado, dava pouco resultado uma vez que as palavras eram apresentadas isoladas ou em frases curtas, estando a serviço de estruturas gramaticais. Além disso, os diálogos eram reduzidos a poucas frases e, como o léxico do livro didático estava restrito às palavras do inventário, a expansão do vocabulário era limitada, o que gerava um empobrecimento do insumo oferecido aos alunos, além de não prepará-los para situações autênticas de comunicação.

No prefácio do Francês Fundamental, 1º Grau (1954, p. 13), os autores reconhecem a limitação da metodologia utilizada. Com base nos estudos de frequência, eles se deram conta de que, de um lado, havia palavras muito úteis que não eram frequentes na língua e que, de outro, palavras que, apesar de frequentes, deveriam ser eliminadas, pois eram vulgares ou ofereciam dificuldades particulares aos aprendizes ou ainda tratava-se de palavras não apropriadas para a fase inicial da aprendizagem.

Críticas à MAV começaram a surgir; dentre os aspectos criticados, estão o rigor de suas estruturas e a pobreza de seus diálogos. Moirand (1974, apud GERMAIN 1993, p. 15), diz que os aprendizes ficavam desanimados com as aulas e com o fracasso das interações quando confrontados com situações reais de comunicação. O índice de evasão era elevado, inclusive os professores não mostravam mais o mesmo entusiasmo do início. Já Trévillle (2000, p. 18) diz que as metodologias provenientes da Linguística Estrutural e do Behaviorismo atribuíam ao vocabulário uma condição de acessório, recorrendo a uma gama muito controlada de palavras a serviço das estruturas sintáticas e dos diálogos depurados.

Germain (1993, p. 16) reconhece que, apesar de a MAV ter-se voltado para as situações de emprego da língua, ela não concebeu a comunicação na totalidade de suas dimensões: os diálogos propostos eram sempre assépticos e com número de participantes restritos. Para o autor, essas constatações acabaram encontrando eco em vários estudos como os de Hymes, (1972), Halliday (1974) e Moirand (1982) que buscavam definir quais eram os componentes da competência de comunicação necessários para o ensino e a aprendizagem de LEs. Essas discussões contribuíram para lançar as bases para a próxima metodologia, a *Abordagem Comunicativa (AC)*.

Germain (1993, p. 91) enfatiza que não existe uma, mas diversas concepções ou interpretações do que seja a AC, sendo mais fácil falar do que ela não é do que definir o que ela é. Püren (2005, p. 38) segue a mesma linha dizendo não ser tarefa fácil tentar definir essa abordagem. No entanto, os autores concordam a respeito de seu objetivo: priorizar a competência comunicativa dos alunos na língua estrangeira. Ao professor, cabe dar conta – na medida do possível – das condições reais, autênticas da comunicação linguística tal qual ela se dá no meio não escolar.

Como algumas das metodologias anteriores, a AC é resultado de fatores políticos e de novas teorias de referência. Cuq e Gruca (2003, p. 244) apontam que, entre esses fatores, está a expansão do continente europeu, o que acabou acarretando novas necessidades linguísticas. Diante desse quadro, em 1972, o Conselho Europeu reuniu um grupo de pesquisadores com o objetivo de promover a mobilidade das populações e favorecer a integração europeia por meio do ensino de línguas, estimulando também os adultos para tal aprendizagem. Com isso foi lançado, na França, em 1976, o *Un niveau-seuil* (Conseil de l'Europe, 1976), um repertório de enunciados em francês – palavras e expressões – a partir das necessidades linguísticas suscitadas por situações da vida cotidiana. Este repertório foi produzido com base na teoria dos atos de fala, introduzida pelos ingleses Austin e Searle, segundo a qual a linguagem deve ser entendida como um meio de ação e não somente de representação. Assim, o *Un niveau-seuil* reunia um inventário de enunciados que permitiam a realização de determinados atos de fala em situações de comunicação específicas e, a partir desse repertório, o aprendiz poderia realizar suas escolhas linguísticas em função dos seus objetivos e do contexto no qual se encontrava, uma vez que, em suas quase 700 páginas, o *Un niveau-seuil*, apresentava uma gama de possibilidades de acesso a uma competência mínima de comunicação.

Uma característica importante dessa obra é que ela apresenta, para cada função linguística ou ato de fala, uma série de enunciados possíveis que recobriam diversas situações de comunicação, mostrando claramente a influência da análise do discurso e da enunciação. Outra característica do documento diz respeito às categorias de públicos potenciais e ao meio social da atividade linguística. Ao cruzar esses dados, o *Un niveau-seuil* apresentava a noção de necessidade. A partir disso, das *noções* e das *funções*, se definia e se organizava o conteúdo a ser ensinado, de onde nasceu a gramática nocional-funcional, dentro da AC.

Germain (2003, p. 44) afirma que as necessidades linguísticas dos aprendizes passaram a ser definidas, antes de tudo, pelos atos de fala de que eles precisariam no momento de fazer uso da LE. Isso condicionou o estabelecimento dos objetivos de ensino dos programas baseados na AC: o aluno aprenderia a se comunicar aprendendo a adaptar os

enunciados à situação de comunicação (*status* social e idade dos interlocutores, canal de comunicação, etc.) e à intenção de comunicação (pedir uma informação, dar uma ordem, etc.). Sendo assim, saber se comunicar, para a AC, não se reduzia ao simples conhecimento da língua, mas dependia tanto do conhecimento das regras de uso da mesma quanto dos outros componentes da comunicação. Logo, a linguagem começou a ser percebida como uma forma de agir; o enfoque do ensino de uma LE, na AC, passou a ser visto como o uso adequado da língua-alvo para obter-se sucesso na comunicação, extrapolando o âmbito exclusivo do uso gramaticalmente preciso.

Por exemplo, com base no repertório de enunciados do *Un niveau-seuil*, uma unidade didática organizada em torno da situação “restaurante” abordaria pedido, proposta, aceitação, negação, opinião, apreciação, pedido da conta e pagamento. A partir disso, eram escolhidas as estruturas gramaticais e o léxico.

Gattolin (1998, p. 30) afirma que paralelamente ao nascimento do Movimento Comunicativo, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, começaram a emergir fortes manifestações requerendo que se desse, à questão do ensino-aprendizagem do vocabulário, a atenção que ele sempre deveria ter merecido. A autora cita afirmação de Widdowson (1978) na qual ele diz que os falantes nativos podem entender melhor um enunciado agramatical com vocabulário preciso do que enunciados gramaticalmente corretos com vocabulário inadequado. No entanto, para a autora essa ênfase no ensino do vocabulário não foi considerada na abordagem comunicativa.

Para Gattolin (*ibid.*, p. 19), muito embora a AC se propusesse a fornecer um insumo rico em situações formais de ensino, no que se referia a uma sistematização do ensino de vocabulário, essa abordagem expunha os alunos à língua de forma não controlada. Devido à variedade de tópicos e situações apresentadas ao aprendiz, ele não era exposto aos mesmos itens de insumo tantas vezes quantas seriam necessárias para que esses fossem internalizados. Ou seja, na abordagem comunicativa, apesar de o vocabulário ter um lugar importante por ser o suporte para a comunicação, seu ensino não era sistematizado, pois havia o entendimento de que bastava estar exposto ao novo vocábulo para inferir seu significado a partir do contexto. A aquisição lexical era vista como uma consequência natural da exposição do aprendiz à língua-alvo, em sintonia com as abordagens que postulavam que o ensino do vocabulário na LE deveria ocorrer como ocorre com a aquisição do vocabulário na língua materna, ou ainda, em situações de imersão no(s) país(es) onde a língua estudada fosse falada. A autora reconhece que, embora a abordagem comunicativa seja eficaz para o ensino-aprendizagem da

língua em geral, para que os aprendizes adquiram e retenham o vocabulário, é necessária a sua sistematização na sala de aula.

Ao referir-se ao posicionamento do professor que adota os pressupostos da AC, Almeida Filho (2002, p. 45) diz que ser comunicativo é ter uma postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos. Para o autor, ser comunicativo não é ser extrovertido, simpático ou ter foco unicamente no ensino da língua oral ou estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos. Ser comunicativo é ter como objetivo a aquisição de um desempenho de uso real da língua estudada. Esse posicionamento do autor é importante, pois “ser comunicativo” tornou-se um tipo de rótulo adotado ainda hoje por praticamente todos os professores, escolas, materiais didáticos da área de ensino de línguas estrangeiras, mesmo que muitos materiais e/ou propostas pedagógicas estejam ainda voltadas para metodologias pouco comunicativas.

Comportamento semelhante ocorre em relação à perspectiva voltada para a ação (*actionnel*, em francês) adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (QEQR), lançado em 2001 pelo Conselho Europeu. A partir de seu lançamento e analisando catálogos de 2010 e 2011 das grandes editoras que atuam no segmento de FLE – CLE International, Didier, Hatier, Hachette, Maison des Langues –, que essas declaram adotar seus pressupostos teóricos para a elaboração da maioria de seus materiais didáticos e paradidáticos; faltam, no entanto, estudos para comprovar se efetivamente as orientações do documento são adotadas pelos autores dos manuais de ensino e pelos materiais complementares. Igualmente as escolas de idiomas e os organismos responsáveis pela elaboração de exames para obtenção de diplomas de proficiência estão adaptando suas etapas de ensino e seus testes aos níveis de referência estabelecidos pelo QEQR, conforme pode ser constatado no sítio das Alianças Francesas de Porto Alegre ([http://www.afpoa.com.br/wp/?page\\_id=53](http://www.afpoa.com.br/wp/?page_id=53)) e São Paulo ([http://www.aliancafrancesa.com.br/cursos/cursos\\_af.asp](http://www.aliancafrancesa.com.br/cursos/cursos_af.asp)). No entanto, pensamos que ainda há dúvidas, no meio docente do FLE, em relação ao que deve ser modificado na sua prática de sala de aula em razão do advento do QEQR e da sua perspectiva de ensino de LEs direcionada para o agir social. Apesar deste referencial não ser em si uma abordagem de ensino de LEs, achamos relevante para o presente estudo sua inclusão nesta seção pelo impacto que seu surgimento representou e tem representado para o ensino de línguas, sobretudo as faladas na Comunidade Europeia.

Alguns teóricos – Beacco (2007), Puren (2005), Bérard (2009) – têm afirmado, ao abordar a passagem da abordagem comunicativa para a perspectiva voltada para a ação, adotada pelo referencial teórico: não há ruptura total entre a abordagem comunicativa e a

perspectiva voltada para a ação. Esse posicionamento é reforçado por Trim (2002, p. 15), coordenador do *Guide pour les utilisateurs du Cadre*, para quem a perspectiva voltada à ação é uma orientação que marca os trabalhos do Conselho Europeu desde os anos 1970, marcados pela publicação do *Un niveau-seuil*. Para Trim, essa perspectiva do “agir” considera a aprendizagem de línguas como uma preparação para o uso ativo da língua com vistas à comunicação, o que também foi um dos grandes pilares da AC; Bérard (2009, p. 36) considera que o Quadro Europeu estabelece uma continuidade com a AC, na medida em que também adota a dimensão autêntica dos discursos e a ideia de tarefa a cumprir atrelada a intenção e a situação de comunicação; todas elas questões importantes para a Abordagem Comunicativa, retomadas e tidas como essenciais pelo QEER, seja para a utilização ou para a aprendizagem da língua.

O QEER é o resultado de uma pesquisa que envolveu diversos linguistas dos Estados-Membros do Conselho Europeu. Trata-se de um instrumento de múltiplos usos, não dogmático, que tem por objetivo geral fornecer uma base referencial comum de objetivos, métodos e qualificações para o ensino de línguas, a fim de facilitar a mobilidade pessoal, profissional e educacional na Europa. Visa também a intensificar a aprendizagem e o ensino de diversas línguas, além de promover e facilitar a cooperação entre todos os envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas. Conforme está expresso em sua contracapa, o QEER destina-se a todos os profissionais que atuam no campo de ensino de línguas vivas pretendendo estimular a reflexão sobre os objetivos e os métodos de trabalho e fornecer uma base comum para a concepção de programas, exames, diplomas e certificados.

O referido estudo também define níveis de competência para que se avalie a *performance* dos aprendizes. Ele estabelece seis níveis relacionados com as fases pelas quais os aprendizes passam durante o processo de aprendizagem de uma LE, que correspondem a seis diplomas: A1/A2 correspondem ao usuário iniciante; B1/B2, ao usuário independente e C1/C2, ao usuário experiente.

Essa proposta retoma os conceitos da abordagem comunicativa e acrescenta a noção de tarefa, que o aluno poderá realizar nas mais diversas situações de sua vida social. Considera, antes de tudo, o usuário e o aprendiz de uma língua estrangeira como agentes sociais que têm tarefas a realizar – não somente linguísticas – em circunstâncias, ambientes e meios de ação particulares; os aprendizes e os usuários são considerados atores sociais que irão interagir nas situações e nos contextos sociais.

Em relação ao lugar do ensino do vocabulário no QEER, Beacco (2007, p. 280) diz que o documento reservou um bom lugar para a competência lexical, sendo a primeira citada

dentre as demais competências linguísticas. Sobre esse aspecto, o documento diz que:

[...] para realizar as intenções comunicativas, os usuários/aprendizes de uma língua mobilizam habilidades gerais e as combinam com uma competência comunicativa de tipo mais especificamente linguístico. Nesse sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende os seguintes componentes: **competências linguísticas, competência sociolinguística e competências pragmáticas** (QEER, 2001, p. 86)<sup>2</sup>.

Na sequência dessa afirmação e ao apresentar os parâmetros e as categorias que podem ser úteis para a descrição de um conteúdo linguístico, o QEER distingue cinco competências linguísticas: a lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica e a ortográfica.

Em relação à competência lexical, o referencial a define como a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, que se compõem de elementos lexicais e gramaticais, e a capacidade de utilizá-los. Esses pertencem a classes fechadas, como artigos, preposições, verbos modais, conjunções e pronomes; os lexicais são, além das palavras isoladas, as frases feitas e as locuções fixas. As frases feitas compreendem os indicadores de funções da linguagem, como as saudações, além de provérbios e arcaísmos. Já as locuções fixas compreendem as metáforas congeladas – semanticamente opacas – as expressões idiomáticas, as colocações, constituídas de palavras frequentemente utilizadas juntas, e as locuções, constituídas de diversas palavras, aprendidas e utilizadas como uma unidade.

Beacco (2008, p. 5) afirma que apesar de o QEER ser um dos instrumentos que permitem a elaboração de programas de ensino, há uma tendência em utilizá-lo diretamente como programa de ensino. No entanto, o autor reconhece que foram as primeiras formas de utilização deste referencial teórico que garantiram a sua impressionante difusão; ao mesmo tempo, elas também geraram o sentimento de que ele constitua uma verdade universal. A afirmação do autor leva a discussão para a necessidade de didatização dos pressupostos apontados pelo QEER para o desenvolvimento da competência lexical (CL), assunto ainda insuficientemente tratado tanto pelos teóricos da área quanto pelos autores de manuais. No próprio QEER, que ao longo das suas 200 páginas traz quadros recapitulativos nos quais dialoga diretamente com os usuários/leitores, encontramos o seguinte posicionamento:

Os usuários do Quadro de Referência poderão considerar e, sempre que julgarem apropriado, explicitarão: – quais são os elementos lexicais (locuções fixas e palavras isoladas) que o aprendiz terá necessidade de reconhecer e/ou de utilizar, ou deverá

<sup>2</sup> No original: *Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes: **compétences linguistiques, compétence sociolinguistique et compétences pragmatiques.***

reconhecer e/ou utilizar, devendo estar preparado para fazê-lo;— como esses elementos serão selecionados e classificados (QEER, 2001, p. 89)<sup>3</sup>.

A partir do trecho citado, fica evidente que há um trabalho didático-metodológico que precisa ser feito. Acreditamos que o fato de a CL ter sido reconhecida pelo Quadro Europeu como um dos componentes da competência linguística é uma atitude importante para que o seu ensino seja sistematizado e integrado com os outros componentes, tanto da própria competência linguística e seus componentes gramatical, semântico, fonológico e ortográfico, quanto das competências sociolinguística e pragmática que, juntas, formam a competência comunicativa.

Essa concepção de ensino do vocabulário integrado com as demais competências é corroborada por Beacco (2007, p. 280) que afirma que a CL é importante para todas as competências que formam a comunicativa e que a sua transversalidade significa que ela está estreitamente integrada com a aquisição das demais competências. No entanto, adverte o autor, essa dimensão lexical nunca se constituiu em metodologia de ensino, à exceção da *The Lexical Approach*, proposta por Michael Lewis nos anos 90, que orienta para uma descrição da língua como uma *gramática lexicalizada*, na qual o léxico seria o fio condutor para o ensino da gramática. Beacco (2007, p. 282) diz que o desenvolvimento da CL supõe a concepção de atividades de ensino articuladas com as outras competências, embora isso pareça ser considerado menor do que a necessidade do professor e dos autores de material pedagógico de escolher formas metodológicas concretas de ensino do vocabulário. Isso nos remete à necessidade de adoção de uma metodologia para o ensino do vocabulário que tenha por objetivo o desenvolvimento da CL, considerando-a efetivamente parte integrante da competência linguística. Essa reflexão nos leva à segunda revisão teórica a que esse trabalho se propõe fazer: a que diz respeito às especificidades didático-metodológicas para o ensino do vocabulário, que será realizada no Capítulo 4.

Como podemos observar na revisão teórica realizada, as metodologias e abordagens que surgiram no cenário do ensino e aprendizagem de línguas raramente destinaram um lugar de destaque ao vocabulário; tampouco apresentavam seu ensino sistematizado e organizado. O vocabulário normalmente tem sido o suporte para a realização de outros objetivos que não os lexicais, sejam eles prioritariamente voltados para ensino da gramática, sejam para a leitura ou para a comunicação, dependendo da metodologia adotada.

---

<sup>3</sup> No original: *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas: - quels sont les éléments lexicaux (locutions figées et mots isolés) que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser ou dont il doit être outillé pour le faire; - comment ils seront sélectionnés et classés.*

Apesar de ter havido, com o início da abordagem comunicativa, uma retomada de interesse pelo ensino do vocabulário, pelo fato de os atos de fala capitanearem a abordagem linguística, o ensino do vocabulário continuou sem um espaço próprio na sala de aula, ocorrendo o seu ensino de forma implícita, pois a capacidade de atribuir e inferir sentido através do uso e do contexto, principalmente para as situações de recepção de textos, passou a ser largamente utilizada nas salas de aula. Essa situação acabou reforçando e difundindo a crença de que a aquisição lexical é uma consequência natural de uma aula comunicativa; não necessitando, portanto, nenhuma instrução específica.

Segundo Scaramucci (1995, p. 51), apesar de grande parte dos artigos sobre o ensino do vocabulário reforçar as mesmas observações de que ele é o aspecto mais negligenciado no ensino/aprendizagem de LE, que sem vocabulário adequado não há competência em uma língua, o lugar que seu ensino ocupa na sala de aula constitui um paradoxo. Para a autora, os estudos sobre a aquisição da linguagem têm sido influenciados pelas teorias linguísticas e pelo interesse dos metodólogos e Laufer (1990, apud Scaramucci *ibid*, p. 52) afirma que os linguistas preferem estudar a gramática e a fonologia por serem sistemas fechados; prestam-se, portanto, a abstrações e generalizações, diferentemente do léxico, um sistema aberto.

Do nosso ponto de vista, essas concepções metodológicas explicam o lugar do ensino do vocabulário na sala de aula nos dias de hoje, pois, apesar da didática do ensino de línguas estar na era comunicativa desde os anos 1980, para o contexto brasileiro, as aulas de LE ainda são fortemente marcadas pela crença de que, para aprender vocabulário, basta estar exposto a nova palavra e fazer as inferências apropriadas para aprendê-lo. Não há nenhuma preocupação com seu ensino sistematizado; tampouco, com a implantação de atividades capazes de prever sua retomada, etapa essencial para a aprendizagem. Acreditamos que essa concepção de ensino talvez tenha sido influenciada por abordagens que priorizam a compreensão leitora, nas quais o uso da inferência e de estratégias de leitura para a compreensão de textos são questões-chave, embora, conforme afirmam Binon e Verlinde (2000) e Tréville (2000), as pesquisas atuais apontam que a aprendizagem do vocabulário resulta tanto de processos conscientes quanto de inconscientes, e que a leitura global, apesar de sua importância na aprendizagem, não é um meio suficiente para desenvolver a CL nas aulas de LE.

Em razão da importância do léxico para o desenvolvimento da competência comunicativa, que é o objetivo de todo aprendiz de LE, pensamos ser necessário que o ensino do léxico tenha um lugar na aula de LE: não como uma simples acumulação de palavras, mas sim como um processo qualitativo, progressivo e dinâmico, durante o qual é criada uma rede

de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas e enciclopédicas entre as unidades lexicais e destas com o seu uso real.

Aprender uma LE não se limita ao conhecimento de palavras isoladas e apartadas das redes de relações nas quais elas estão inseridas; ao contrário, conhecer uma palavra significa ser capaz de identificá-la/empregá-la no eixo sintagmático, atribuindo-lhe valor de acordo com a situação de comunicação em que o falante está envolvido. Esse e outros aspectos relacionados às especificidades didático-metodológicas do seu ensino serão tratados no capítulo quatro.

Pensamos que, em razão do papel que o léxico exerce na comunicação, é importante que ele tenha um lugar de destaque nas aulas de LEs, sobretudo quando essas estão inseridas em um contexto comunicativo. Para esse reposicionamento, é preciso que a CL seja alçada ao mesmo patamar das demais competências, para que o ensino do vocabulário tenha um espaço próprio dentro da sala de aula, sendo objeto de abordagens específicas e apresentado de maneira explícita e organizada. Dessa forma evita-se seu uso exclusivo como suporte para o ensino de outras competências e contribui-se para a reconsideração da crença de que para aprender vocabulário basta estar exposto a ele.

Neste capítulo, tratamos de algumas características das principais metodologias de ensino de LE, procurando situar o lugar que ao léxico era destinado em cada uma delas. Iniciamos com a metodologia *Gramático-Tradução*, na qual o léxico era apresentado em listas bilíngues descontextualizadas. Em seguida, apresentamos o *Movimento da Reforma*, que teve a preocupação de selecionar o vocabulário de acordo com sua simplicidade e utilidade. Na sequência, tivemos o *Método Direto*, cujos princípios davam conta de que a aquisição de uma LE se dava da mesma forma que a LM e que a aprendizagem lexical ocorreria naturalmente pela exposição ao insumo lexical. Depois, enfocamos o surgimento da *Abordagem para a Leitura*, que orientava para a necessidade de um maior domínio lexical para o sucesso na compreensão leitora, e do *Método Audiolingual* que subordinou o vocabulário à gramática por acreditar que a aprendizagem de uma LE era um processo de formação de hábitos, que demandava o domínio de suas estruturas sintáticas. Este método, apesar de ter introduzido a noção de situação de comunicação e de ter adotado o *corpus* do Francês Fundamental, não deu ao léxico um lugar de destaque. A última abordagem, a *Comunicativa*, para a qual o ensino de uma LE deveria ser a aquisição de competências que permitissem um desempenho de uso real da língua estudada, igualmente adotava a abordagem “natural” para o vocabulário, cuja aprendizagem seria uma consequência da exposição do aprendiz à língua-alvo. Ao implantar a noção de situação de comunicação, esta abordagem entendia que outros aspectos

– que não o linguístico – também atuavam na construção do sentido. Assim, a estratégia da inferência, a partir de pistas do contexto, passou a ser adotada para o acesso ao significado das palavras. Encerramos o capítulo apresentando o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que situou a competência lexical no mesmo patamar das demais competências linguísticas.

Ter revisto algumas características das principais correntes metodológicas de ensino de línguas estrangeiras (LEs), foi fundamental para esse trabalho, uma vez que nos possibilitou identificar a origem histórica do tratamento dado ao vocabulário, ainda hoje, nas aulas de LE. Esperamos poder contribuir para que o ensino do vocabulário tenha seu lugar na sala de aula, respeitando suas especificidades de ensino, conforme abordaremos no quarto capítulo, e esperamos também que os docentes possam rever suas crenças em relação ao seu ensino. Como o nosso objetivo é o reposicionamento do lugar dedicado ao ensino do léxico na sala de aula, nosso próximo capítulo abordará as interfaces do léxico com outras disciplinas que também o consideram como seu objeto de estudo.

### 3 INTERFACES DO ENSINO DO VOCABULÁRIO COM OUTRAS DISCIPLINAS LINGUÍSTICAS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar algumas disciplinas ou correntes teóricas com as quais os estudos do léxico estão relacionados, formando interfaces que não podem ser negligenciadas na sala de aula, durante o processo de ensino e de aprendizagem do vocabulário. Acreditamos que pretender ensinar vocabulário, com o objetivo de desenvolver a CL dos aprendizes de LE, deve levar em conta a diversidade de caminhos existentes, sem que se considere um mais importante que o outro, mas percebendo-os como caminhos convergentes que compartilham o mesmo objeto de estudo, qual seja, a língua e seu léxico, o que justifica que seu ensino deva ocorrer de forma interdisciplinar.

Entendemos que a CL está associada à competência do aprendiz em utilizar o vocabulário de uma língua, respeitando seus níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Tremblay (2009, p. 121) a define “como um conjunto de conhecimentos e habilidades lexicais que permitem utilizar eficientemente o léxico de uma língua em uma situação de comunicação linguística, seja para a produção ou para a recepção, tanto oral quanto escrita”<sup>4</sup>. Acreditamos que não se trata, portanto, de adotar uma ou outra linha de trabalho, mas olhar a todas como possíveis enfoques a serem incluídos no dia a dia da sala de aula para que os aprendizes sejam competentes lexicalmente tanto em situações de compreensão quanto de produção.

A seguir, apresentaremos de forma não exaustiva quatro teorias que possuem uma relação bastante estreita com o ensino do vocabulário, uma vez que têm no léxico seu objeto de investigação e uma vertente aplicada vinculada ao ensino: a *Lexicografia*, a *Terminologia*, a *Fraseologia* e a *Fraseodidática* e a Pesquisa linguística baseada em *corpus*.

A Lexicografia nos interessa principalmente em razão de suas pesquisas na área da Lexicografia Pedagógica que vê nos dicionários um importante instrumento didático para a aprendizagem do vocabulário. Quanto à Terminologia, achamos importante chamar a atenção dos professores sobre a necessidade de tratar os termos na sala de aula para que consigam dar conta da informação especializada por eles veiculada. No nosso cotidiano nos deparamos com diversos textos, destinados para um público geral e não para especialistas, que possuem

---

<sup>4</sup> No original: *Nous considérons que la compétence lexicale peut être définie comme un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit.*

unidades léxicas com valor especializado. A *Fraseologia* e a *Fraseodidática*, sua recente subdisciplina aplicada, podem contribuir para o entendimento das particularidades e do tratamento que devem receber, na sala de aula, as unidades polilexicais, idiomáticas e de significado não transparente, presentes em todas as línguas, cujo domínio é indício de proficiência linguística. A pesquisa linguística baseada em *corpus* pode contribuir com o ensino do vocabulário, pois revela padrões de organização da língua, mostrando seu funcionamento em uso, o que pode ser útil para o ensino e a aprendizagem de suas regras.

### 3.1 A LEXICOGRAFIA

Welker (2006, p. 69) define Lexicografia como ciência, técnica, prática ou mesmo a arte de elaborar dicionários. Para o autor, a Lexicografia é uma ciência e também uma prática cuja função é estabelecer parâmetros para a criação de obras lexicográficas. Para Lara (2004, p. 142), a Lexicografia nasceu como uma necessidade social e informativa muito tempo antes que a linguística se constituísse como ciência. Para este autor, a Lexicografia não é uma teoria, mas uma metodologia, visto que não estuda um objeto, mas oferece os métodos e os procedimentos para criá-los. No entanto, ele adverte que o dicionário deve ser visto como um produto linguístico, como um fenômeno verbal complexo e não somente como o resultado da aplicação dos métodos lexicográficos.

Nessa pesquisa, que busca refletir sobre o ensino do vocabulário na sala de aula de língua estrangeira, a inclusão da Lexicografia no seu escopo ocorre pela associação que existe entre a aprendizagem do vocabulário e o uso de dicionário, o que nos leva a abordar alguns pressupostos da *Lexicografia Pedagógica* (LP) ou de *Aprendizagem*, subdisciplina da Lexicografia.

Para Tarp (2006, p. 296-301), a versão moderna da Lexicografia Pedagógica tem uma história de em torno de 70 anos, desde que, nos anos 30, os lexicógrafos ingleses Harold Palmer, Michel West e Albert S. Hornby, impulsionados pela crescente importância da língua inglesa para a comunicação internacional, empreenderam o caminho para o que mais tarde ficou conhecido como os dicionários de aprendizagem. O autor classifica como “pecado de omissão” o fato de não ter sido ainda desenvolvida uma teoria geral da LP e enfatiza a necessidade de ela ser vista como uma disciplina independente, uma vez que possui seu próprio objeto de estudo, o que permite que sejam desenvolvidos seus próprios conceitos,

teorias e métodos. Por essas razões, Tarp considera que a LP não deve importar acriticamente os conceitos, teorias e métodos, utilizados dentro de outras disciplinas.

No entanto, essa necessidade de a LP ser vista como disciplina autônoma não significa que ela esteja isolada de outras; ela precisa, necessariamente, interagir com aquelas disciplinas vinculadas com os estudos do ensino/aprendizagem de línguas, materna e estrangeiras, da aquisição da linguagem e da didática do ensino de línguas, uma vez que a sala de aula é um espaço privilegiado para o uso de dicionários. Assim, com base nas interfaces com a Lexicografia, com a didática e com o processo de aquisição e aprendizagem de línguas é que poderia se desenvolver uma teoria geral dos dicionários de aprendizagem e das funções que os mesmos podem desempenhar.

Os belgas Binon e Verlinde (2000, p. 96) afirmam haver uma dicotomia e uma distância entre dois domínios de pesquisa que teriam total interesse em se encontrar. De um lado, têm-se as pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino do vocabulário; por outro, as pesquisas que têm por objetivo a Lexicografia, a utilização de dicionários, a terminologia e a terminografia, como se fossem mundos completamente separados e campos de pesquisa que jamais se integrarão.

Para os autores, o lexicógrafo que deseja praticar com certo grau de sucesso a LP, deve também ser um professor, pois, além de selecionar, organizar e apresentar o vocabulário, ele deve conhecer as necessidades receptivas e produtivas e as dificuldades dos aprendizes, sendo também necessário ter uma ideia dos processos de aquisição do vocabulário e saber como este deve ser ensinado. Para os autores: “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” (BINON e VERLINDE, 2000, p. 97).

Ao iniciar os estudos de LE, uma das primeiras preocupações dos aprendizes é procurar um bom dicionário capaz de auxiliá-lo na sua caminhada de aprendizagem, pois, no senso comum, conhecer uma língua estrangeira limita-se a conhecer seu vocabulário. Assim, o dicionário – ícone cultural e referência normativa depositária do léxico de uma língua – acaba sendo um objeto bastante requisitado pelos aprendizes, que nele veem uma boa alternativa para realizarem seu objetivo de aprender a língua estrangeira estudada, sem que, de fato, sejam integrados à dinâmica da aula, limitando-se a usos individuais.

Para os iniciantes, a busca pela obra lexicográfica é orientada para um dicionário bilíngue, que apresenta as informações na língua do estudante, uma vez que ele não possui a

competência linguística necessária para consultar um dicionário monolíngue. Para os de nível intermediário ou avançado, a obra lexicográfica utilizada é prioritariamente o dicionário monolíngue. Por isso, independentemente da LE ensinada, os professores seguidamente se veem confrontados com a pergunta “Professor(a), que dicionário eu compro?”, desde as primeiras aulas e, muitas vezes, acabam fazendo recomendações sem o respaldo técnico adequado e o senso crítico necessário.

Essa dificuldade ocorre em razão da falta de conhecimento sobre a metalexigrafia ou a Lexicografia Teórica, disciplinas pertencentes à Linguística Aplicada, que têm o dicionário como objeto de estudo e contemplam diversos campos de ação, abrangendo desde a história da Lexicografia até reflexões sobre tipologia de dicionários e seu estudo crítico.

Krieger (2004/2005, p. 102) afirma que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua e a adoção de um dicionário revela a consciência do valor didático desse tipo de obra, que oferece informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e expressões de um idioma entre outros elementos. Para a autora, o valor pedagógico dos dicionários é determinado pelo seu estatuto de obra de referência sobre o comportamento linguístico, gramatical e pragmático das unidades lexicais de um idioma. Apesar disso, os dicionários ainda são pouco explorados no ensino. Entre as razões para isto, Krieger aponta o fato de a Lexicografia ser pouco estudada no meio acadêmico, o que explicaria o fato de os professores não estarem preparados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários e tampouco sentirem-se seguros para escolher uma obra para suas aulas.

Essa lacuna na formação dos educadores de língua é decorrente da quase inexistência nas Licenciaturas em Letras de disciplinas que instrumentalizem os futuros professores para tratarem de questões de Lexicografia em geral e de Lexicografia Pedagógica em especial, o que pode ser constatado pela análise do currículo do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponível no site: <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/cursos.php>.

Coura Sobrinho (2000, p. 73) afirma que, apesar do desenvolvimento verificado nas últimas décadas no campo da Lexicografia, o que resultou na edição de dicionários específicos para aprendizes de línguas estrangeiras, ainda observa-se a não sistematização, nas aulas de LE, tanto do uso de obras lexicográficas, quanto da inclusão de atividades que prevejam o seu uso. Acreditamos que essa situação revele um desconhecimento das possibilidades de aprendizagens proporcionadas por esta ferramenta, importante para o aprendiz tanto na sala de aula quanto fora dela. Além disso, para o autor, o senso comum

supõe que, para os usuários de dicionários, independentemente do tipo de obra lexicográfica consultada e de seu nível de proficiência da língua, seja materna ou estrangeira, não existem diferenças qualitativas entre dicionários, existindo a crença de que “qualquer dicionário serve”.

Duran (2008, p. 201) assevera que promover uma melhor integração dos aprendizes de LE com os dicionários não exige esforços apenas do lado da Lexicografia, pois é preciso também levar os aprendizes a se aproximarem dos dicionários, o que pode ser feito no ambiente de ensino, envolvendo, nesse caso, o professor e o aprendiz.

A falta de conhecimento adequado sobre os pressupostos subjacentes à sua concepção, assim como os benefícios da sua inclusão na dinâmica das aulas, faz com que o dicionário, uma ferramenta pedagógica potencial para o ensino explícito do vocabulário, não seja incluída na relação didático-pedagógica na aula de LE. Em decorrência disso, os aprendizes e os educadores acabam subutilizando essa ferramenta e seus recursos.

Tarp (2006, p. 309) diz que, em um processo de aprendizagem de uma LE, os dicionários podem prestar serviços em dois níveis:

- indiretamente – por facilitar o conhecimento do seu vocabulário e sua gramática através de um estudo intencional da língua estudada;
- diretamente – por facilitar informações que podem ser aproveitadas para resolver problemas específicos de comunicação, tanto na recepção quanto na produção de textos.

Coura Sobrinho (2000, p. 77), por sua vez, defende o uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem do vocabulário. Para o autor, com instrução adequada e com a prática, o uso do dicionário na sala de aula pode interferir, significativamente, no desempenho dos aprendizes. Por sua vez, Binon e Verlinde (2000, p. 95) afirmam que um dicionário de aprendizagem não é somente um dicionário para aprendizes, mas um instrumento 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.

Apesar dos aspectos apontados acima, o professor de LE ainda não incluiu esse instrumento em sua prática didática devido, em parte, à sua carência de formação em Lexicografia, conforme já afirmamos anteriormente. Isso o impede de indicar aos aprendizes um dicionário compatível com nível de proficiência em que se encontram os aprendizes e de explorarem as potencialidades pedagógicas de aprendizagens que podem ser proporcionadas por esse instrumento que precisa ter seu lugar definido na sala de aula. Acreditamos que

somente a formação adequada capacita os educadores de línguas para poderem indicar aos seus alunos um dicionário capaz de atender às suas necessidades comunicativas; até mesmo poderem fazer a escolha adequada para si mesmos, pois um professor de LE também é um permanente aprendiz da sua língua de trabalho e, conseqüentemente, um usuário de dicionários. Assim, acreditamos que os dicionários devam ser integrados no cotidiano da sala de aula, como um importante material didático que permite aprendizagem consciente e sistematizada do vocabulário da LE, ajudando no processo de aprendizagem do aprendiz e na formação de sua massa léxica, indispensável para o desenvolvimento de sua proficiência.

### 3.2 A TERMINOLOGIA

A Terminologia é uma disciplina voltada para o estudo das especificidades da comunicação técnico-científica. Seu objeto de estudo é o conjunto de termos de um domínio e os conceitos (ou noções) por ele designados ou a terminologia de uma determinada área. Chamamos a atenção para o uso da letra maiúscula para a primeira aceção, uma vez que o mesmo termo é usado tanto para a disciplina linguística quanto para o conjunto de termos de uma determinada área.

Cabré (1993, p. 21) diz que a Terminologia não pode ser considerada uma disciplina recente, pois nos séculos XVIII e XIX havia tentativas de fixação de denominações de conceitos em Ciências Naturais, como a Química, a Botânica e a Zoologia. Francis Aubert (2004) afirma que a terminologia é essencial para todos aqueles que têm na linguagem e nas linguagens suas ferramentas de trabalho e de reflexão, de produção e de criação, de promoção e de interações sociais. Para o autor, as terminologias são uma necessidade no cotidiano, na comunicação social, na difusão cultural, na pedagogia, entre outras.

A inclusão da Terminologia no escopo de nossa pesquisa decorre da necessidade de se abordar, adequadamente, na sala de aula, as unidades léxicas especializadas; contrariando o que comumente se pensa, os termos não estão restritos aos domínios de especialidades, mas estão presentes em vários tipos de texto com os quais nos deparamos frequentemente, inclusive no livro didático.

Uma das interfaces mais visíveis da Terminologia nos cursos de Letras vincula-a com a formação de tradutores, e não com a formação de professores de língua materna e/ou estrangeira, conforme podemos observar no currículo do curso de Letras da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, disponível no site <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/cursos.php>. Essa é uma lacuna lamentável, uma vez que o acesso às novas descobertas nos campos das novas tecnologias e das ciências em geral, se dá também por meio de textos que têm especificidades lexicais: unidades léxicas com valor especializado ou uma terminologia própria que veicula sentido. Além disso, esses textos, que fazem parte do dia a dia de um público geral e não somente de especialistas, acabam, algumas vezes, sendo utilizados de maneira insatisfatória nas aulas de ensino de língua estrangeira, profissão na qual atuam, majoritariamente, os licenciados em Letras e não os bacharéis tradutores. Por não ter a mesma formação que o bacharel, é possível que o professor não consiga dar conta de particularidades terminológicas dos textos especializados, o que acaba comprometendo a compreensão da informação por eles veiculada, assim como os objetivos da aula.

Os livros didáticos de ensino de línguas estão cada vez mais sintonizados com a necessidade de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e aptos ao pleno exercício de sua cidadania. Inclusive, após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há temas, como Meio Ambiente, Saúde, Ética e Orientação Sexual, que devem ser tratados transversalmente pelas áreas existentes e incluídos nas atividades da sala de aula. Nessa perspectiva, os programas de ensino de LE, assim como os projetos editoriais dos manuais de ensino de LE não poderão se furtar de abordar esses temas, os quais traduzem preocupações da sociedade e trazem o desafio para que a escola, os educadores e os aprendizes abram espaço para esse debate. É, então, cada vez mais comum que textos que abordam questões relativas aos temas citados acima sejam incluídos nos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Segundo minha percepção de professora, é possível afirmar que essa inclusão já está ocorrendo, uma vez que as editoras que atuam nesse segmento condicionam-se ao atendimento dos pressupostos de documentos oficiais, como é o caso dos PCNs para o Brasil ou do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas para a Europa, já mencionado no Capítulo 2, muitas vezes movidas por questões de marketing ou mesmo mercadológicas para poderem participar das licitações do MEC ou de grandes escolas de idiomas.

Assim, as terminologias já estão na sala de aula de LE apesar de, comumente, serem vinculadas, unicamente, ao profissional especialista de determinada área e/ou para o tradutor. Dessa forma, trabalhar as terminologias na sala de aula propiciará que os aprendizes de LEs tenham acesso a conceitos de áreas especializadas veiculados pela língua estrangeira estudada com os quais eles se depararão tanto na sala de aula quanto fora dela; os termos não são

palavras distantes das usadas na comunicação diária, e seu uso não é exclusivo de um contexto comunicativo especializado. Por isso, o limite entre *palavra* e termo é de difícil definição. Ser ou não ser um termo está vinculada à situação comunicacional do seu emprego. Krieger et al. (2000, p. 143) dizem que:

[...] hoje, os termos circulam intensamente, porque ciência e tecnologia tornaram-se objeto de interesse das sociedades, sofrendo, conseqüentemente, processos de vulgarização, favorecidos pelas novas tecnologias da informação. (...) não há fronteira comum que demarca os universos do léxico comum e do especializado.

Temmerman (2004, p. 34-37) lembra que, dependendo do nível e do tipo de especialização dos atores envolvidos na comunicação, o que é informação mais ou menos essencial vai variar. Apesar de a maioria dos autores concordar que grande parte das situações de produção e de circulação do conhecimento especializado estão restritas aos profissionais especialistas, eles também admitem haver uma exceção que estaria relacionada à comunicação especializada com intenção divulgativa para um público leigo, na qual o contexto situacional é diferente do das situações profissionais, nas quais existiria um compartilhamento de conceitos básicos da área especializada.

No contexto situacional – *aula de LE* – esse compartilhamento não existiria, pois professores e aprendizes não são especialistas no assunto. Dentro dessa perspectiva, é possível que se estabeleçam diferentes níveis de especialização dos textos. Um texto especializado publicado em um manual de ensino de línguas não terá o mesmo nível de especialização se comparado a um texto do mesmo domínio publicado em uma revista especializada, concebida por e para especialistas, na qual haverá um tratamento mais rigoroso dos conceitos, entre outras características específicas das linguagens especializadas, pois o livro didático não é um manual técnico *strictu sensu*; tampouco seu usuário um especialista. No entanto, os textos especializados que abordam temas de vulgarização científica para um público não especialista, mesmo quando publicados nos livros didáticos, sempre apresentarão linguagens de especialidade e terão a informação como principal função comunicativa.

Gostaríamos de ressaltar que as terminologias não são uma linguagem à parte estando, pois, no nosso dia a dia; por isso, também estarão no manual de ensino de línguas. Na sala de aula de LE, os termos das diferentes áreas não podem, portanto, ser apresentados como se os aprendizes já soubessem o seu significado, cabendo ao professor ativar e trabalhar as suas especificidades que aparecerão durante a realização das atividades propostas.

Cabe lembrar que o desconhecimento do valor ou significado de um termo não é exclusividade do aprendiz; muitas vezes, o professor também o desconhece, não só na língua estrangeira, como também na sua língua materna. É por isso que, geralmente, ele se limita a fornecer apenas o equivalente. Por exemplo, se um aprendiz pergunta ao professor o que quer dizer *voiture* em francês, pode-se dar o equivalente em português, que o aluno imediatamente saberá do que se trata. Mas se ao perguntar o que é *couche d'ozone* e o professor responde *camada de ozônio*, ele terá atendido somente o nível formal e não o seu nível semântico, seu significado. Assim, não se pode considerar que o significado do termo foi apreendido. Conhecer o valor desses termos é essencial para que o aprendiz consiga apreender o significado do texto e, ao mesmo tempo, construir conhecimento. Uma situação de ensino/aprendizagem exige construção de conhecimento, papel que o equivalente não cumpre, quando os envolvidos na situação de comunicação provavelmente não têm o referente construído em sua própria língua materna. Para compreender o significado de um termo, não basta ser exposto a ele, nem tampouco conhecer seu equivalente leva à compreensão do seu sentido. Além disso, estar preparado para lidar com textos que veiculam léxico especializado relaciona-se também com uma questão maior da prática docente: a preparação das aulas. Aulas bem preparadas permitem antecipar dificuldades e pensar sobre a abordagem e as estratégias a serem adotadas na sala de aula e isso, para o ensino do léxico especializado, é fundamental.

Vemos, portanto, que a Terminologia, ao tratar do léxico específico das áreas especializadas aparece no livro didático; ao fazer parte do léxico utilizado pelos falantes de determinada comunidade linguística, também aparecerá nos textos incluídos nos manuais de ensino de LE: seu ensino e sua aprendizagem, portanto, também devem ser levados em conta nas aulas. Para poder abordar satisfatoriamente este aspecto do conhecimento lexical, a preparação do professor passa, obrigatoriamente, por uma aproximação com as contribuições da Terminologia. Evita-se, com esse expediente, a continuidade da prática corriqueira de limitar-se a fornecer o equivalente, na língua materna do aprendiz, sem nenhuma informação sobre o significado das unidades léxicas especializadas.

### 3.3 A FRASEOLOGIA E A FRASEODIDÁTICA

Sabemos que nem todas as palavras de uma língua podem ser combinadas segundo o desejo do seu usuário, pois há as que apresentam restrições combinatórias. Essas unidades léxicas com combinatória restrita se associam com palavras com as quais elas têm certa afinidade ou inclinação a se lexicalizar em combinação, resultando em blocos linguísticos que o falante recupera de sua memória de maneira integral, como um todo, e que o interlocutor registra como um *déjà-vu*. Hausmann (2007, p. 53) chama esse tipo de combinação de colocação. Essas peculiaridades do léxico de uma língua geram implicações pedagógicas no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é preciso que o aprendiz saiba que a equivalência semântica ocorre para toda a unidade poliléxica que forma a combinatória, e não para cada elemento que a compõe. Isto quer dizer que não se trata de equivalência lexical, mas colocacional e/ou fraseológica, uma vez que a soma das partes não vai corresponder ao todo.

Em razão do papel que as unidades polilexicais desempenham no discurso e das dificuldades que podem surgir nas situações de comunicação em razão da não compreensão de suas particularidades, a Fraseologia e sua vertente aplicada, ainda pouco conhecida – a Fraseodidática – não poderiam ficar de fora deste trabalho que discute o ensino do vocabulário na aula de LE.

A Fraseologia dedica-se ao estudo das combinações estáveis formadas por, no mínimo, duas palavras, cujo sentido deve ser apreendido do bloco que a compõe e não do valor individual de cada uma das palavras que as compõem. Tradicionalmente, a fraseologia tem sido identificada como uma parte estável nas línguas, o que justifica as denominações que recebe dos diversos autores<sup>5</sup> que estudam este fenômeno: expressões congeladas, expressões fossilizadas e expressões pré-fabricadas. Bally (1951<sup>6</sup>, p. 68), suíço, professor de alemão, já havia observado, no início do século XX, a existência de palavras que, pelo fato de serem empregadas juntas para a expressão de uma ideia, acabavam perdendo sua autonomia não podendo mais ser separadas, pois expressavam sentido somente quando juntas. Assim, Bally, um dos pioneiros nos estudos fraseológicos, identificava a fixação que, juntamente com a idiomaticidade, a polilexicalidade, a opacidade e a institucionalização, formam as

---

<sup>5</sup> Além dos teóricos citados neste trabalho, há outros que se dedicam ao estudo dos fenômenos fraseológicos, como Corpas Pastor, Gaston Gross, Benson, Benson e Ilson.

<sup>6</sup> A primeira edição do livro de Bally é de 1909.

características das unidades fraseológicas, que permitem identificá-las diante das produções livres.

Para González Rey (2007, p. 5-10), os estudos fraseológicos tratam das fraseologias, ou dos signos polilexicais compostos por, no mínimo, duas palavras ou mesmo de uma única se seu uso for idiomático, isso é, se seu significado não for transparente. Esses signos são estáveis, repetidos e – muitas vezes – figurados, atuando como elementos *prêt-à-parler* disponíveis tanto para o locutor quanto para o interlocutor. Seu uso referenda um contrato mútuo de compreensão pré-estabelecido, constituindo-se num meio de economia discursiva que permite abordar situações complexas de forma concisa e concreta.

A autora nomeia os fenômenos fraseológicos<sup>7</sup> de expressões congeladas que, para ela, são todas as sequências de palavras lexicalizadas que podem pertencer a diferentes categorias. Dentre elas estão as expressões idiomáticas (expressões dialógicas, fórmulas cotidianas, expressões familiares e locuções imagéticas) as colocações e as parêmiias (provérbios, frases feitas, ditados, entre outros.).

Ela acredita que, em virtude de sua grande força expressiva, as unidades fraseológicas são plenamente aptas para a comunicação, principalmente a oral, na qual a interação linguística demanda uma troca rápida e ágil dos interlocutores em busca da expressão mais adequada para a situação enunciativa na qual se encontram. González Rey afirma existir uma polifonia presente em algumas unidades fraseológicas, sobretudo nas expressões idiomáticas, o que lhes confere uma densidade semântica e um valor pragmático ricos em atos ilocucionais superpostos. Por essas razões, a autora defende o ensino das fraseologias nas aulas de LEs desde os níveis iniciais.

Para González Rey, o ensino dessas expressões pré-existentes presentes no discurso que, normalmente, não são percebidas pelo falante nativo, mas, rapidamente, pelo aprendiz de LE, devem ser objeto de uma didática própria. Por essas razões, ela defende um espaço específico para a abordagem das fraseologias na aula de LE através da Fraseodidática.

A Fraseodidática, ou a didática das fraseologias, é uma disciplina nova que trata do ensino e da aprendizagem sistemática das fraseologias. Ela reclama seu lugar e sua função na didática do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que nesse contexto ela praticamente inexistente. Assim, ela chega reivindicando um espaço particular para defender a implantação de um módulo próprio de ensino das unidades fraseológicas permitindo aos aprendizes a

---

<sup>7</sup>Apesar de sabermos que cada termo se refere a uma situação específica de combinatória léxica, adotaremos, neste trabalho o nome genérico de fraseologias e de unidades fraseológicas para nos referirmos aos seus diversos fenômenos. Acreditamos que essa medida facilita o seu entendimento para uma abordagem na aula de LE.

aquisição de uma competência fraseológica ativa. Buscando atender este objetivo, González Rey criou o método *Le Français Idiomatique*, que visa sistematizar o ensino e a aprendizagem de todo elemento considerado como unidade fraseológica. O método, que contempla dois níveis de proficiência e apresenta uma rica tipologia de exercícios, será apresentado com mais detalhes no Capítulo 6 deste trabalho. Para a autora, a opacidade das unidades fraseológicas (UFs) pode representar uma dificuldade para o aprendiz que, por desconhecer o funcionamento dessas estruturas, se vê impedido de utilizá-las de forma ativa ou passiva nas situações de comunicação.

Ettinger (2008, p 96), por sua vez, defende que a sistematização do ensino de fraseologias na aula de língua estrangeira deve buscar que os alunos aprendam, reconheçam e empreguem com adequação as fraseologias em uma situação comunicativa. Para o autor, é importante que o aprendiz descubra as intenções particulares do interlocutor percebendo quem usa a fraseologia, em que situação e com que intenção. Defende ainda (ibid. p. 115) que, na sala de aula, em uma situação de ensino é fundamental que o professor tenha consciência de que é preciso haver propostas pedagógicas separadas para o desenvolvimento da competência passiva e ativa das fraseologias, pois não se pode fazer um ensino generalizado.

Em relação à competência passiva, o conhecimento das UFs facilita a compreensão leitora, dá pistas sobre as intenções do falante, permite compreender mensagens publicitárias e jogos de palavras. Em relação à competência ativa, Ettinger acredita que “fórmulas cotidianas” ou expressões dialógicas, assim como as discursivas, devem ser aprendidas desde as primeiras aulas, pois esses conhecimentos são essenciais para um domínio autêntico de uma LE. No entanto, para o autor é preciso ter cautela no uso ativo de algumas unidades fraseológicas.

Um tratamento específico deve buscar desenvolver nos aprendizes de LEs tanto a competência fraseológica ativa quanto a passiva, uma vez que sua opacidade ou suas restrições combinatórias podem representar uma dificuldade comunicativa, tanto para a compreensão quanto para a produção de textos orais e/ou escritos. Assim, o seu ensino sistematizado desde os níveis iniciais, pode evitar que o aprendiz atue como o falante ingênuo que, para Tagnin (2005, p. 12), ao citar Fillmore (1979), é aquele que não conhece os lexemas e as frases idiomáticas da LE estudada, nem as combinações lexicais que não estejam, necessariamente, baseadas em relações de significado; tampouco, as imagens metafóricas de uma língua. Para esta autora as UFs precisam ser aprendidas em bloco, pois são resultados da convencionalidade dos falantes da língua. Ela afirma ainda que as convenções linguísticas são os “jeitos que a gente diz”, aceitos pela comunidade que fala determinada língua. Esses “jeitos

de dizer”, que existem em todas as línguas, são elementos pré-fabricados, essenciais para o que o desempenho linguístico seja mais natural, evitando que o aprendiz de LEs, quando em uma situação de comunicação, seja confrontado com a posição do falante ingênuo e cause estranhamentos e incompreensões aos seus interlocutores, comprometendo a interação e o sucesso na comunicação. Normalmente, esse aspecto da convencionalidade das línguas é associado às expressões idiomáticas; no entanto, existem outras unidades léxicas que possuem restrição combinatória e revelam preferências colocacionais.

Para González Rey (idem *ibidem*), os falantes proficientes não têm consciência do grau de idiomaticidade da(s) língua(s) que ele fala, sendo-lhe, portanto, natural o emprego de construções linguísticas próprias a sua prática linguística. No entanto, no momento em que esse falante encontra-se na situação de aprendizagem de uma LE, ele será confrontado com as dificuldades de compreensão e/ou de produção de unidades fraseológicas. Por isso, é preciso uma intervenção do professor de LE para a abordagem das UFs nas aulas.

Infelizmente, o alcance da fraseodidática na sala de aula de LEs ainda é pequeno, mesmo que o QECR recomende seu ensino e reconheça que as fraseologias são indispensáveis para a proficiência na língua estrangeira estudada. A autora reconhece que, a partir da *Abordagem Comunicativa*, alguns manuais de FLE, mesmo que de forma esparsa, incorporaram algumas fraseologias no projeto editorial, principalmente, os atos de fala e as fórmulas dialógicas; no entanto, as colocações e as parênticas foram totalmente ignoradas. O tratamento das UFs está principalmente nas obras complementares aos métodos de FLE, apesar destes livros não apresentarem atividades que busquem desenvolver a competência fraseológica ativa dos aprendizes. González Rey considera que somente uma didática própria pode dar conta tanto do ensino do seu funcionamento interno quanto das regras que determinam a sua construção. Ela considera que normalmente na aula de LE, a abordagem das unidades fraseológicas situa-se no contexto das ‘esquisitices’ da língua, à margem das aulas, minimizadas nos manuais e rebaixadas a uma questão de vocabulário ‘pitoresco’ que busca, sobretudo, distrair e não instruir os aprendizes; não sendo, portanto, integradas sistematicamente no planejamento das aulas.

Não dominar as unidades fraseológicas de uma língua prejudica o aprendiz e pode gerar momentos delicados nas interações sociais, uma vez que já foi demonstrado, através de vários trabalhos da Linguística de *Corpus*, como alguns dos publicados no livro *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras* (HUB Editorial, 2011), a imensa quantidade de UFs que compõem uma língua. Isso reforça a necessidade de inseri-las na sala de aula e de seu ensino estarem vinculados à aprendizagem do vocabulário da LE estudada. Todo docente de LE deve

ter consciência da dificuldade que representa para o aprendiz o uso da fraseologia adequada ao contexto e dos efeitos indesejados de seu uso inapropriado. O falante nativo ou o falante proficiente usa sua intuição linguística: posiciona-se em relação à situação de comunicação, registro, contexto, etc. Os aprendizes, sobretudo, os iniciantes e os de nível intermediários, níveis A1, A2 e B1 do QECR, necessitarão de abordagens específicas do professor para atingir um nível satisfatório na sua competência comunicativa – que não comprometa seus momentos de interação social, profissional e acadêmica.

Picoche (2008, p. 44-46) diz que existe em todas as línguas um estoque de palavras e locuções usuais e utilizáveis nas mais variadas circunstâncias, que mesmo um aprendiz iniciante não poderá deixar de conhecer. Para a autora, o desconhecimento dessas palavras e expressões tem consequências mais negativas do que o desconhecimento do valor de uma palavra específica, cujo significado pode ser mais facilmente encontrado em obras lexicográficas. Assim, em uma aula comunicativa de LE, o professor deveria implantar “momentos” de aprendizagem lexical, assim como o faz para a aprendizagem gramatical.

Dessa breve apresentação da Fraseologia e da Fraseodidática, podemos dizer que o uso natural e espontâneo de unidades fraseológicas no discurso é sinal de competência na LE. Por isso, é preciso que o ensino dessas unidades seja incluído no planejamento da aula, desde as primeiras etapas, através de um ensino progressivo e contínuo, para desenvolver tanto a competência fraseológica ativa quanto a passiva. Além disso, uma perspectiva contrastiva, entre a LM do aprendiz e a língua que está aprendendo, de algumas unidades fraseológicas permite trabalhar na sala de aula as convergências e as divergências das imagens empregadas na construção de algumas expressões. Pode servir de subsídio para atividades nas quais os valores por elas veiculados, assim como as referências socioculturais, os estereótipos, os julgamentos de valor e os preconceitos de ambas as culturas possam ser analisados através da inclusão dos aprendizes nesse universo sócio-histórico. Além disso, a consideramos que aprender uma LE não se limita ao conhecimento de palavras isoladas, mas das empregadas no eixo sintagmático, razão pela qual as unidades fraseológicas precisam de abordagem específica na sala de aula.

### 3.4 A PESQUISA LINGUÍSTICA BASEADA EM CORPUS

Acreditamos que o uso pedagógico da pesquisa linguística, baseada em *corpus*, não pode ser desconhecido do professor de LE, visto que – a partir de um *corpus* – guiado por objetivos previamente definidos e com o auxílio de ferramentas computacionais, é possível descobrir, diretamente na língua em uso, regularidades que revelam seu padrão de funcionamento. Tal situação não pode ser desprezada em um curso comunicativo de línguas que busca tornar seus alunos proficientes.

Para Tagnin (2005, p. 21), *corpus* é uma coletânea de textos elaborados em linguagem natural, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina. O formato eletrônico permite que esses textos sejam investigados e analisados automaticamente com o uso de ferramentas computacionais específicas. Nessa linha, Viana (2011, p. 27) define *corpus* como uma compilação eletrônica e criteriosa de (amostras de) textos que ocorrem, naturalmente, com o objetivo de representar uma dada língua ou algum de seus aspectos mais pontuais de forma a possibilitar uma análise linguística previamente delimitada.

Berber Sardinha (2004, p. 19) indica quatro pré-requisitos para a formação de um *corpus* computadorizado:

1. o *corpus* deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural, não podendo terem sido produzidos com o propósito de serem alvo de pesquisa linguística, nem criados em linguagem artificial;
2. a autenticidade dos textos subentende textos escritos por falantes nativos e, quando isso não ocorre, o *corpus* deve ser qualificado como de aprendiz;
3. o conteúdo do *corpus* deve ser escolhido cuidadosamente, obedecendo, acima de tudo, as condições de naturalidade e autenticidade; deve também obedecer a um conjunto de regras estabelecidas por seus criadores de modo que o *corpus* coletado corresponda às características desejadas.
4. o *corpus* deve ser um conjunto representativo de uma variedade linguística ou mesmo de um idioma, mas a representatividade precisa ser discutida em termos de representativa do quê e para quem.

Este autor (2011, p. 302-304) afirma ainda que o professor/linguista de *corpus* não pode depender apenas de si mesmo, de sua oratória e do quadro para dar aula. Com a Linguística de *Corpus* (LC) é necessário ter dados, ou seja, informação concreta derivada de *corpus*, que permita a pesquisa linguística baseada nele. Paiva (2011, p. 13) lembra que as estruturas linguísticas e o léxico sempre ocuparam lugar central ao longo da história do ensino de línguas, mas, só depois do advento de tecnologias computadorizadas, foi possível manipular dados da língua em uso, em gêneros diversos e para propósitos comunicativos diferentes. Ela lembra (ibid., p. 16) que a utilização de *corpora* não se limita a questões lexicais, sendo possível identificar padrões léxico-gramaticais, colocações, padrões textuais macro e microestruturais, além de comparar frequências e usos de aspectos lexicais, gramaticais, discursivos, sendo possível incluir questões textuais e pragmáticas.

Para Berber Sardinha (2000, p. 64-66), a natureza do conhecimento de uma língua se altera com a pesquisa em *corpora*, pois as pesquisas com *corpora* mostram que a linguagem é usada de modo padronizado, isto é, de modo reconhecido como ‘esperado’ ou ‘típico’ por seus usuários com correlações entre uso e contexto. Por essas razões, defende uma aproximação entre a pesquisa linguística com *corpus* e o ensino de línguas estrangeiras, dado que a exploração de *corpora* eletrônicos pode alterar a forma como vemos a linguagem e quanto dela podemos ver. Para esse autor, ‘saber uma língua’ implica conhecer como dizer e escrever segundo as convenções de variedades específicas de determinada língua. Para isso, é preciso conhecer a lexicogramática dessa língua, ou seja, as possibilidades de escolhas léxico-gramaticais apropriadas para as situações de comunicação.

Segundo esse autor (2000, p. 56), a ideia de um léxico gramaticalizado foi desenvolvida por Michel Lewis (1993, 1997, 2000) ao formular o *Lexical Approach*, uma metodologia pouco citada na didática do FLE, que destinou uma posição central ao léxico tanto para o conteúdo quanto para a metodologia ao propor a inversão do processo de aprendizagem, no qual a aprendizagem gramatical é feita a partir do léxico, ou seja, a partir da concepção de um léxico gramaticalizado e não de uma gramática lexicalizada. Nesta abordagem o léxico é apresentado por meio de porções lexicais e/ou blocos de palavras (*chunks*), veiculadas pelos textos.

Com o auxílio do computador, é possível construir grandes bancos de textos e consultá-los com ferramentas computacionais apropriadas para detectar ocorrências na língua, como as *KWIC – key words in context*. Esse recurso permite que se listem todas as ocorrências de uma determinada palavra de um *corpus* – inclusive colocando-a no centro de uma listagem, ladeada pelas palavras que ocorrem junto a ela no texto, ou seja, as

concordâncias. Ao colocarem-se em evidência as concordâncias de uma determinada palavra, é possível conhecer as palavras que a acompanham, tanto a sua direita, as que a sucedem, quanto a sua esquerda, as que a antecedem, o que permite conhecer seu co-texto, os seus padrões colocacionais, e as suas preferências e restrições combinatórias, ou seja, as porções lexicais e/ou blocos de palavras que a acompanham.

Para Berber Sardinha (ibid., p. 60), a importância da concordância reside no fato de ela colocar diante do pesquisador uma grande quantidade de material autêntico, retirado de um *corpus* e de colocar à disposição do professor um mundo de informações até então impensados. Assim, um trabalho em sala de aula com as concordâncias pode auxiliar para conscientizar os alunos da presença das porções lexicais no discurso, o que poderá ser realizado se conhecermos as probabilidades disponíveis em uma língua, isto é, a frequência dos elementos e suas combinatórias, o que é fornecido pela pesquisa com *corpus* e pelas ferramentas computacionais de análise de *corpora*. Além das concordâncias, conforme vimos acima, isso pode ser feito pela análise e pelo estudo das listas de palavras (lista que contém todas as palavras de um ou mais textos); das palavras-chave (lista extraída da lista original de palavras do *corpus* de estudo, produzida a partir da comparação com um *corpus* de referência, usado para fins de contraste com o *corpus* de estudo); dos pacotes lexicais (semelhantes às listas de palavras, porém apresentam itens compostos: conjunto de palavras em lugar de palavras individuais).

Pensamos que esses recursos permitem que se conheçam a frequência e a co-ocorrência de itens lexicais no *corpus*: importantes elementos de análise que possibilitam uma descrição da língua como uma *gramática lexicalizada*, conforme também foi apontado por Beacco (2008) no Capítulo 2 deste trabalho ao referir-se à abordagem lexical de Lewis.

Para Berber Sardinha (2000, p. 46), o impacto mais notável do computador na pesquisa linguística é a capacidade de armazenar quantidades crescentes de linguagem natural, aumentando, portanto, o campo de visão do linguista sobre a linguagem. Por isso, o autor defende que o professor de LE integre o recurso da concordância à sua metodologia de trabalho. Assim, poderá abordar – na sala de aula – vários aspectos importantes do funcionamento da língua, oferecendo, inclusive, a possibilidade de os próprios alunos explorarem e descobrirem, eles próprios, esses aspectos e colocando-os em uma situação de aprendizes ativos que participam da construção do seu próprio conhecimento e de seus pares. No entanto, ele alerta (ibid., p. 64) que o uso de *corpus* e a manipulação de ferramentas computacionais devem ser vistos como mais uma ferramenta a serviço da aprendizagem e não

como uma panaceia que vai resolver todas as questões de aprendizagem que se apresentam na sala de aula.

Acreditamos que a aplicação pedagógica de pressupostos da pesquisa linguística baseada em *corpus* precisa estar na sala de aula, tanto na de aprendizes de LE, quanto na de formação de futuros professores, pois integrar a pesquisa linguística com *corpus* às suas aulas proporcionará ao professor múltiplas aprendizagens que se refletirão na sua performance didático-metodológica, tornando-o um profissional melhor.

Em relação ao aprendiz, além de estar em contato com porções de textos autênticos, testemunhas da sincronia da língua-alvo, ele poderá participar ativamente da construção do seu conhecimento, uma vez que, com o uso de *corpus*, a aprendizagem ocorreria, do ponto de vista cognitivo, de forma ascendente, uma vez que estaria usando estratégias do tipo *bottom-up*. Com essa estratégia, o aluno, conforme Berber Sardinha (ibid., p. 58), estaria trabalhando com os princípios da aprendizagem indutiva, que requer observação, identificação, classificação e generalização. Esse tipo de abordagem de ensino necessita de um aluno pró-ativo, autônomo, que não esperará tudo do professor e que também se sente responsável pela construção do seu próprio conhecimento.

Nessa linha, Debaisieux, (2008, p. 112) afirma que a utilização de *corpus* em sala de aula de LE apresenta inúmeras possibilidades de autonomização, permitindo que cada aprendiz se torne mais competente e reflexivo, sendo ao mesmo tempo um verdadeiro usuário da língua estudada. O professor, por sua vez, pode desempenhar a função de mediador da aprendizagem e não mais de detentor do saber.

Apesar de os autores mencionados mostrarem a importância da pesquisa linguística baseada em *corpus* no ensino de LE, observa-se que esse recurso ainda é pouco explorado tanto pelos professores na sala de aula quanto pelos autores de manuais de ensino de línguas. Lamentavelmente, a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos para essa área de ensino ainda está fortemente baseada em documentos adaptados para fins pedagógicos, o que distancia do uso real da língua o insumo oferecido aos aprendizes. Acreditamos que esse procedimento, quando utilizado exclusivamente, poderá trazer consequências bastante indesejáveis aos aprendizes que, diante de situações reais de comunicação, poderão não conseguir compreender ou até mesmo expressar-se adequadamente, tendo comprometidos o sucesso e a interação em situações concretas de uso da língua-alvo. Por esta razão, o uso de *corpora* e das ferramentas computacionais na aula de LE não deve ser desconhecido dos professores, em função das grandes possibilidades de aprendizagens que eles proporcionam. Além disso, pensamos que a pesquisa linguística com *corpus* na aula de LE pode contribuir

para despertar nos aprendizes o gosto pela descoberta do funcionamento da língua através da pesquisa e do manuseio de dados. O resultado disso é a percepção, a reflexão e a aprendizagem das regras de funcionamentos dessa língua; as relações de preferências e restrições combinatórias entre determinadas unidades, bem como a identificação de diferentes significados lexicais nos variados contextos representados pelo *corpus*, o que irá prepará-los para o uso da língua estudada.

Lembramos que o trabalho com *corpus* na sala de aula pode ser realizado mesmo sem a existência de computadores na escola. Baseado nos seus objetivos, o professor pode – por meio de ferramentas computacionais – isolar o(s) elemento(s) que deseja abordar na aula, imprimir e levar impresso para utilizar com os alunos, que poderão fazer a pesquisa baseados nas telas impressas trazidas pelo professor, preferencialmente em pequenos grupos.

Diante do que foi apresentado até agora, acreditamos que o ensino e a aprendizagem do vocabulário não devem ser vistos como algo trivial e de importância menor, bastando estar presente no contexto da sala de aula ou no contexto situacional para que a sua aprendizagem ocorra. É necessário que os educadores conheçam as áreas que apresentam uma zona de intersecção de interesses com o ensino do vocabulário na aula de LE para poder adotar e colocar em prática uma abordagem didática compatível com as especificidades e o caráter plural do seu ensino/aprendizagem. A consequência seria poder formar adequadamente o aprendiz de LE, capacitado-o tanto passiva quanto ativamente para o uso do léxico nas mais variadas situações de comunicação com as quais venha a se defrontar.

A preocupação com a competência linguística do aprendiz em situações concretas da vida real, ou seja, suas vivências sociais, abrangendo situações sociais e profissionais na LE deve ser a base de um programa de ensino/aprendizagem de LE, o que deverá certamente estar refletido no planejamento das aulas. Nesse sentido, sabemos que não há livro didático perfeito, e o professor de LE deve estar preparado para em percebendo suas lacunas e as deficiências, agir para corrigi-las. Não se trata da relação discutível de desejar transformar o aprendiz no falante nativo, mas de querer contribuir com a construção da sua proficiência linguística na LE, para que ele esteja preparado para atuar nas mais diversas situações de comunicação.

Desde o início da globalização, e para o Brasil em especial, desde a estabilidade e o crescimento econômicos verificados a partir dos anos 2000, tem-se possibilitado um maior número de mobilidade internacional acadêmica, profissional e turística. Tal mobilidade deveria ampliar os horizontes didáticos de todos os atores da área de ensino/aprendizagem de LE e trazer à tona discussões e reflexões sobre as competências linguísticas que efetivamente

estamos desenvolvendo em nossos aprendizes e para quais situações de comunicação ele estará, efetivamente, preparado interagir. Ou seja, estamos preparando nossos aprendizes para o agir ou o *actionnel*, conforme orientação do QECR há mais de uma década?

Essas questões acabaram por fazer nascer uma subárea de estudos, dentro da linha do Francês como Língua Estrangeira, o *Français à Objectif Universitaire* (FOU), que para Cavalla, pesquisadora da universidade de Grenoble e que dirige pesquisa para o ensino de fraseologias do francês para universitários estrangeiros, justifica-se pela existência da necessidade de instrumentalizar os estudantes em relação aos conhecimentos linguísticos necessários para que possam acompanhar ativamente as aulas nas universidades francesas, seja na graduação ou nos programas de pós-graduação. Vemos, portanto, que não basta compreender o que o professor diz na sala de aula ou ser capaz de ler a bibliografia recomendada; trata-se, sobretudo, de estar apto para desempenhar funções ativas – de expressão oral e escrita – no momento de apresentar um seminário ou de entregar um trabalho acadêmico, monografia, dissertação ou tese, respeitando sobretudo o padrão fraseológico do texto acadêmico francês.

A existência de uma linha de pesquisa como FOU deixa claro que existe um ‘jeito acadêmico de dizer’, uma forma canônica de organizar a macro e a microestrutura de um texto acadêmico; em princípio, os alunos estrangeiros não estariam conseguindo dar conta de tais exigências, o que justificaria a criação dessa linha de pesquisa. Isso vale para várias outras áreas do conhecimento com as quais o aprendiz de LE se defrontará. Acreditamos que o professor deve ter consciência de que ele não está preparando aquele aluno para agir somente no contexto da sala de aula, e sim para agir no mundo. Tal atitude corrobora a abordagem voltada para o agir do QECR que concebe o aprendiz como um ator social, ampliando o conceito de comunicativo, para um comunicativo que age no mundo.

Para dar conta das especificidades de sua profissão o professor de LE, um aprendiz permanente da sua língua de trabalho, necessita de formação continuada. Em relação ao ensino do vocabulário, acreditamos ser necessário que ele consiga dar conta, tanto para a sua autoformação quanto para a inclusão na sua prática profissional, das interfaces existentes com outras disciplinas. Igualmente as ferramentas computacionais e dos recursos disponíveis na Internet, que podem auxiliá-lo nas tarefas da formação dos aprendizes. O professor também precisa ser vigilante e rever permanentemente suas crenças ao ter acesso às pesquisas de sua área de trabalho. Para o caso do vocabulário, o professor precisa entender que ensiná-lo não se resume a atender uma demanda pontual na sala de aula; é preciso criar momentos de aprendizagem lexical com o objetivo de desenvolver, em seus aprendizes, tanto a competência

passiva quanto a ativa. Não se pode ignorar que para o ensino e a aprendizagem do vocabulário, há procedimentos específicos, o que será tratado no Capítulo 5, quando apresentaremos o ponto de vista de alguns autores sobre este aspecto.

Nesse capítulo, tratamos da interface que o ensino do vocabulário tem com outras disciplinas, o que não deveria ser desprezado em uma abordagem comunicativa de ensino de LEs. Começamos com a Lexicografia em razão da necessidade de que o professor seja instrumentalizado sobre as possibilidades de aprendizagem que as obras lexicográficas proporcionam. Conhecer os princípios da Lexicografia Pedagógica permite que o professor esteja preparado tanto para a escolha do melhor dicionário para sua situação de trabalho quanto para a implantação de atividades lexicais que prevejam o seu uso. Em seguida, apresentamos a Terminologia, que tem um papel fundamental no tratamento das unidades léxicas especializadas na aula de LE, evitando-se que o professor, quando confrontado com uma unidade léxica que veicula conteúdo específico, limite-se a fornecer aos aprendizes somente o equivalente, privando-os do acesso ao seu sentido. Como vimos, os termos não são de uso exclusivo dos domínios de especialidade, sendo encontrados nos mais diversos tipos de textos destinados a não especialistas, inclusive no livro didático de ensino de LE. Também tratamos da Fraseologia e da sua jovem vertente aplicada – Fraseodidática – que têm por objeto de estudo o ensino das unidades lexicais compostas por mais de uma unidade lexical, ou mesmo de uma única se seu uso for idiomático, presentes em todas as línguas. Diferentemente da combinação livre de palavras, elas têm a particularidade de expressar seu significado pelo conjunto, atuando como um bloco de significado. Finalmente, vimos que a inclusão da pesquisa linguística baseada em *corpus*, na prática pedagógica do professor de LE, pode alterar a forma como a linguagem é vista, beneficiando a ambos – docentes e aprendizes. Em relação a estes, o trabalho com *corpus*, oportunizará que observem e percebam regularidades, que elaborem regras e generalizações e que reflitam sobre a forma como usuários proficientes na LE realmente falam ou escrevem.

Como vimos neste capítulo, diversas ciências tomam a *palavra* como objeto de análise e a estudam sob diferentes pontos de vista. Por esta razão, resolvemos incluí-las no nosso estudo, pois, achamos que elas estão próximas da aula de LE, espaço em que a *palavra* tem papel fundamental, tanto para servir de condutora para a realização da aula, quanto ela mesmo sendo objeto de estudo. Dessa forma, cada uma das disciplinas apresentadas acima estabeleceu o seu objeto de pesquisa, a partir do seu olhar para o objeto *palavra*, o que nos abriu uma perspectiva de reflexão sobre estes aspectos para o contexto da aula, principalmente em relação a uma definição sobre o objeto criado pelo olhar do professor para

o contexto de ensino e aprendizagem de LEs, e mesmo para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes. Pretendemos discutir, no próximo capítulo, de que objeto de ensino estamos falando quando nos referimos ao ensino do vocabulário e também o que devemos considerar como *palavra* no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Pensamos que esta discussão é fundamental, pois é preciso identificar claramente qual é a unidade de ensino do vocabulário na aula de LE, o que passa, obrigatoriamente, pela definição e pela delimitação de *palavra*.

## 4 UNIDADE DE BASE DE ENSINO DO VOCABULÁRIO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pretendemos, neste capítulo, refletir sobre a unidade de base do ensino do vocabulário no contexto da aula de língua estrangeira, medida essencial para a adoção de procedimentos metodológicos que, efetivamente, contribuam para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes.

Vários autores reconhecem a importância do léxico na aprendizagem de LEs e apontam uma retomada dos seus estudos, principalmente a partir dos anos 1980, embora também alertem que existe um paradoxo no lugar que ele ocupa ainda hoje nas abordagens de ensino de LEs, dada a sua relevância para a comunicação. Acreditamos que esse lugar secundário que tem sido destinado ao léxico se reflete nos cursos de formação de professores; raramente são discutidas as especificidades de seu tratamento e, tampouco, a definição de seu objeto de estudo, o que levaria a discussões sobre o que seja *palavra* no contexto de ensino de LEs.

Assim, traremos neste capítulo a discussão que envolve o conceito e a definição de *palavra* para que nossos leitores potenciais, os atores do segmento de ensino de línguas, tenham clareza do objeto de estudo que está em questão quando se aborda o desenvolvimento da competência lexical.

### 4.1 O QUE É PALAVRA?

Segundo Chiss e Mainguenu (2007, p. 113), a noção de *palavra* apresenta o duplo caráter de ser familiar e evidente para o grande público; ao mesmo tempo, está na origem de grandes dificuldades teóricas. Os autores reconhecem que a definição de *palavra* é pouco operatória (*peu opératoire*), uma vez que o mesmo termo, atrelado a diferentes escolas, nomeia realidades linguísticas diversas e funcionamentos heterogêneos. Para Leffa (2000, p. 19), poucas são as definições disponíveis de *palavra* na literatura da Linguística Aplicada e mesmo da Linguística, como se o próprio termo *palavra* fosse um postulado filosófico sem necessidade de ser definido ou demonstrado. Para o autor, os especialistas parecem não querer se comprometer com uma definição e, em caso de necessidade, apelam para a vagueza

definitória ou fogem do termo *palavra* criando outras expressões como *vocábulo*, *termo*, *monema*, *sintagma*, *lema*, *lexema*, *semantema*, *lexia*, *sinapsia* ou paráfrases mais longas como *sintagma lexicalizado* ou *unidade mínima de significação*. Além disso, segundo Gattolin, (2005, p. 24), algumas definições de *palavra* existentes refletem a visão de linguagem de seus proponentes; outras são propostas de acordo com o que for mais conveniente ao estudo em desenvolvimento.

Mortureux (2008, p. 8) retoma uma citação de Alain Rey feita na apresentação do *Petit Robert*, edição de 1967, que diz:

O que é uma palavra? Pergunta aparentemente simples, exceto para os linguistas. Um único exemplo, muito simples, evidenciará o problema: em uma frase como *a sobremesa hoje é arroz-de-leite*, o tipógrafo contará sete palavras, mas o linguísta verá somente cinco. Substituindo o tipo de sobremesa teremos *a sobremesa hoje é pudim*, a conta passa para cinco palavras. **Ora**, os dois enunciados têm exatamente a mesma estrutura.<sup>8</sup>

Para a autora, a citação de A. Rey ilustra a diferença entre *palavra* como unidade gráfica e como unidade linguística. A palavra gráfica é uma sequência de caracteres delimitados por dois espaços. Uma única palavra gráfica pode corresponder a uma unidade linguística, como *pudim*. Diversas palavras gráficas podem, igualmente, corresponder a uma única palavra linguística – *arroz de leite*, *sobremesa feita à base de leite e arroz* –, o que fica evidente na comparação com a palavra *pudim* – *sobremesa feita à base de ovos e leite*.

Mortureux considera que as unidades linguísticas possuem duas categorias que se distinguem por sua maneira de “fazer sentido”: de um lado, temos palavras que – mesmo fora do uso em um enunciado – possuem um valor referencial por evocarem uma realidade conhecida dos locutores, da qual elas são nomes, como *pudim*, por exemplo. De outro, temos palavras como as que não evocam nenhuma realidade referencial para os locutores. Isso não quer dizer que as últimas sejam desprovidas de sentido, mas sim que seu sentido é de natureza relacional, necessitando estar em relação com outros elementos que lhes acompanham na frase. Essa distinção entre valor referencial e relacional deu origem aos conceitos de palavra gramatical (relacional) e léxica (referencial).

---

<sup>8</sup> No original: *Qu'est-ce que'un mot? Question simple en apparence, sauf pour les linguistes. Un seul exemple, très élémentaire, posera le problème: dans une phrase comme nous avons mangé hier des pommes de terre, le typographe compte huit mots mais le linguiste n'en peut voir que cinq. Remplaçons en effet le passé par le présent et un légume par un autre : nous mangeons aujourd'hui des carottes, et le compte est cinq mots. Or, les deux énoncés ont exactement la même structure.* (A adaptação dos exemplos foi realizada pela autora dessa dissertação).

Assim, a partir do que foi visto, consideraremos como nosso primeiro postulado que a unidade de ensino do vocabulário na aula de LE é a palavra linguística e/ou palavra léxica, que poderá ser representada tanto por uma única sequência gráfica, como *pu<sup>dim</sup>*, palavra linguística simples, quanto por diversas sequências gráficas, como *arroz de leite*, palavra linguística complexa.

Para Lorente (2004, p. 20), o léxico está situado em uma intersecção de caminhos. A autora afirma que:

O léxico está situado em uma espécie de intersecção linguística que absorve informações vindas de caminhos diversos: dos sons (fonética e fonologia), dos significados (semântica), dos morfemas (morfologia), das combinações sintagmáticas (sintaxe) ou do uso linguístico e das situações comunicativas (pragmática). Não há unidade lexical sem que algum desses aspectos esteja presente, de modo que a variação que afeta as palavras, também tem origem em algum destes componentes (LORENTE, 2004, p. 20).

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre os níveis nos quais se situa, prioritariamente, a atuação do educador de línguas estrangeiras, isto é, qual desses níveis ele privilegia e quais ele negligência nas suas aulas. Como vimos em Tremblay (2009) no Capítulo 3, e veremos mais detalhadamente, as propostas de Leffa (2000), Tréville (2000) e Binon e Verlinde (2000) no Capítulo 5, a competência lexical está relacionada com a capacidade de o aluno poder mobilizar todos esses níveis de conhecimento em uma situação de uso.

Um dos níveis que é negligenciado nas aulas de LE é o morfológico, sobretudo no que diz respeito aos aspectos relacionados à semântica, apesar de seu papel importante no desenvolvimento da CL. Por isso, nossa discussão sobre a unidade de ensino do vocabulário vai incluir também a função dos recursos de criação de palavras, tanto os derivacionais quanto os composicionais, que podem estar presentes na formação de uma palavra.

Para Mortureux (2008, p. 20), a morfologia estuda as classes de morfemas implicadas na forma das palavras e as regras que determinam suas combinações. A fonologia intervém nessas regras, mas é a relação sintática que é a privilegiada. Essa relação morfossintática interessa ao professor de LE, pois lhe permite mostrar ao aprendiz parte do funcionamento lexical da língua estudada, abrindo-lhe possibilidade de desenvolver também uma competência morfológica na LE. Conforme a autora (ibid., p. 21), uma vez aprendidas, as palavras, assim como suas partes, deixam de ser opacas para o usuário, que é capaz de reconhecê-las em ocorrências diferentes. Para ela, existe um “sentimento morfológico” que permite a identificação das partes que compõem a palavra e que lhe conferem sentido; no

entanto, alerta que somente esse “sentimento” não é suficiente para assegurar a aprendizagem, sendo necessário testar a sua pertinência no discurso.

Para Tréville (2000, p. 100), o ensino dos principais afixos, raízes e morfemas, pode se constituir em uma estratégia de produção para os aprendizes; ao mesmo tempo, esse conhecimento permite uma economia no “estoque” de informação lexical na memória. A autora sugere uma atividade com o uso do dicionário na qual, a partir de alguns adjetivos, os aprendizes agrupam famílias de palavras construídas com a mesma raiz. Essa atividade poderia ser realizada através da pesquisa em *corpus*, o que permitiria que os aprendizes se conscientizassem de alguns mecanismos de derivação e de suas regularidades. Um exemplo interessante e que pode ser explorado em sala de aula é dado pelo dicionário *Petit Robert*, edição de 1993. Os editores Alain Rey e Josette Rey-Debove afirmam reconhecer a importância do aspecto morfológico na formação das palavras e a impossibilidade de que sejam corretamente tratadas na macroestrutura de um dicionário e resolveram, então, inserir no projeto lexicográfico do *Petit Robert* um *Petit dictionnaire des suffixes du français* que, segundo os editores, foi concebido como um complemento pedagógico que busca mostrar como são e como podem ser formadas as palavras em francês.

Tréville (*ibid.*, p. 87) considera que a duração de uma aula de LE é pequena para que se possa confiar somente em critérios incidentais, uma vez que as palavras desconhecidas somente entrarão para a memória dos aprendizes se forem associados a outras com as quais estabeleçam relações fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas, formando redes. Para a autora, o ensino do vocabulário não pode se limitar à exposição do aprendiz a uma profusão de documentos autênticos, nem a inseri-lo em situações comunicativas reais ou simuladas. É reforçada, então, a necessidade de que seu ensino seja realizado de forma explícita na sala de aula e que seus diversos componentes constitutivos sejam integrados nessa relação de ensino.

Assim, segundo a posição de Mortureux (2008) e Tréville (2000), é necessário que os professores incluam nas suas aulas a dimensão do significado dos morfemas na composição das palavras; ao fazerem isso, também estarão ensinando vocabulário, reforçando alguns aspectos que acreditamos negligenciados na aula de língua estrangeira, principalmente em relação ao fato de que uma única palavra gráfica pode ser constituída de diversas unidades de significado, os seus morfemas. Levar em conta esse aspecto é essencial para que se defina qual é o objeto de estudo do léxico, o que, certamente, terá reflexos no campo de atuação do professor; por conseguinte, na formação dos aprendizes.

Dessa forma, acreditamos que as discussões que envolvem a delimitação e a definição da unidade de base do ensino do vocabulário na aula de LE, devem, obrigatoriamente, levar

em conta a dimensão morfológica, talvez uma face ainda menos explorada no ensino de LE. Sem isso, o objetivo de desenvolvimento da competência lexical fica incompleto. Essa discussão também é importante para que os professores reflitam sobre quais níveis do ensino do léxico eles privilegiam e quais negligenciam, o que os ajudará a reposicionar sua conduta pedagógica em relação ao seu ensino.

Mesmo que tomem *palavra* somente como sequência de caracteres cercada de espaços em branco, devem considerar – e explicitar aos alunos – que uma palavra gráfica pode conter elementos portadores de sentido referencial; poderão ser encontrados em outras palavras nas quais os mesmos elementos são utilizados, propiciando que o aprendiz reforce a rede de relações lexicais, o que lhe ajuda a adquirir o significado das palavras. Diante disso, nosso segundo postulado é o de que a *palavra*, para o contexto de ensino de LEs pode ser também uma unidade constitutiva de uma palavra linguística, simples portadora de valor referencial, encontrável em outras unidades da língua. Acreditamos que isso também é ensinar vocabulário.

#### 4.2 UNIDADES LINGUÍSTICAS COMPLEXAS

Na reflexão que segue, complementar a anterior – ambas a serviço da definição e da delimitação da unidade de base do ensino do vocabulário no contexto de ensino e aprendizagem de LEs – ultrapassaremos o domínio dos espaços que circundam a palavra gráfica e abordaremos a palavra linguística complexa que, apesar de ser constituída por mais de uma palavra gráfica, representa uma única palavra linguística. Consideramos que conhecer as características morfossintáticas e semânticas dessas unidades complexas, conhecidas também como unidades fraseológicas, tem implicações na delimitação e definição da unidade de base do ensino do vocabulário.

Como vimos no Capítulo 3, uma unidade fraseológica se caracteriza por ser formada por mais de uma palavra, ser convencional, ser estável em diversos graus, apresentar certa particularidade semântica ou sintática, além de possibilitar variação em seus elementos integrantes. González Rey, já citada anteriormente, aceita que uma unidade fraseológica possa ser composta de uma única palavra, se seu uso for idiomático.

O arcabouço teórico relativo ao estudo das unidades fraseológicas é bastante amplo e as discussões abordam aspectos que dizem respeito tanto ao termo que deve nomear tais

combinações, quanto às características e classificação dessas unidades. No entanto, para o objetivo desse trabalho, que tem como proposta refletir sobre a unidade de base do ensino do vocabulário, o aprofundamento dessas discussões em torno das especificidades conceituais e classificatórias de seus elementos não é relevante.

As unidades fraseológicas, para o nosso escopo, interessam para o ensino do vocabulário por suas características; a principal, é a de unidade léxica complexa, bastante comum nas línguas. Isso representa um obstáculo para o aprendiz, que quer atribuir-lhe sentido pelo valor individual de suas unidades e, não, pelo valor do conjunto de significado que elas representam. Contra isso, luta incessantemente o *espírito* do aprendiz de LEs, que busca a lógica.

Tréville (2000, p. 105) aponta que essas estruturas pré-fabricadas são raramente objeto de ensino sistemático, apesar de essas unidades serem representativas de uma grande variedade de fatos de língua, tanto gramaticais quanto socioculturais.

Pensamos que um primeiro passo importante para a sua inclusão nas aulas de LE, é passar a considerá-las como unidade linguística única, apesar de seu caráter sintagmático, devendo ser tratadas como as outras unidades léxicas simples. Esse primeiro entendimento é essencial; à medida que lhes reservamos um lugar e que conhecemos suas especificidades constitutivas básicas, estamos nos preparando para incluí-las nas atividades das aulas, nas quais passariam a ser também objeto de um ensino sistematizado, como propomos que seja feito para o vocabulário, do qual elas fazem parte.

Opinião semelhante a essa encontramos em González Rey (2007) que, grande defensora do ensino das unidades fraseológicas nas aulas de LE e de sua inclusão nos livros didáticos, criou um método para o ensino destas unidades léxicas na aula de LE, cuja metodologia conheceremos melhor no Capítulo 6, destinado às tipologias dos exercícios lexicais.

Assim, consideramos que o ensino das fraseologias, unidades lexicais complexas deve fazer parte do escopo do ensino do vocabulário, pois, apesar de seu caráter polilexical, elas constituem uma unidade única de significado, podendo para – o nosso estudo – também ser considerada *palavra*. Cavalla (2008), também defende que as fraseologias sejam ensinadas explicitamente pelo valor do seu conjunto, como se fossem uma única palavra linguística, o que contribuirá para desmistificar junto aos aprendizes a noção de que cada palavra gráfica constitui uma palavra linguística. Essa perspectiva também se refletirá no conceito de *palavra*, que deve ser ampliado, uma vez que a definição que engloba somente a sequência gráfica cercada de espaços em branco exclui as unidades fraseológicas.

Dessa forma, acreditamos que a definição e a delimitação da unidade de base do ensino do vocabulário na aula de LE passam pelo entendimento do que sejam as fraseologias ou unidades léxicas complexas. Consideramos que tais unidades devem ser entendidas como cadeias lexicais pré-fabricadas, que devem ser produzidas e compreendidas de maneira monolíticas, sendo percebidas como palavras simples e não como um sintagma. Isso nos faz chegar ao nosso terceiro postulado para a definição de *palavra*: as unidades fraseológicas devem ser entendidas também como *palavra* para o contexto do ensino do léxico nas aulas de LE; somado aos anteriores, tal postulado amplia nosso arcabouço definitório de *palavra*, o que será discutido na próxima seção.

#### 4.3 QUAL DEVE SER A UNIDADE DE BASE DE ENSINO DO VOCABULÁRIO NA SALA DE AULA DE LE?

Tréville (2000, p. 27), referindo-se ao conceito de *palavra*, diz que as variações em torno deste conceito dependem, em grande parte, do ponto de vista e dos objetivos do autor da definição. Ela pode ser unidade gráfica para o estatístico, unidade rítmica para foneticista, unidade de sentido (lexema, lexia) para o semanticista, unidade mínima do discurso para o lexicógrafo e unidade de aprendizagem para o pedagogo que adota uma abordagem lexical. Assim, nossa busca pela definição e delimitação da unidade de base para o ensino do vocabulário foi guiada por anseios didático-metodológicos que procuraram reunir, sob o conceito de *palavra*, os fenômenos relevantes para o desenvolvimento da competência lexical em aprendizes de línguas estrangeiras, competência fundamental para a comunicação. Sem esse caminho prévio, sem que se saiba com clareza qual é o objeto de estudo do vocabulário, fica difícil implantar um ensino sistematizado e organizado.

Posicionamento semelhante ao de Tréville pode ser encontrado em Bogaards (1994, p. 22), para quem é importante que se reflita sobre o elemento que pode assumir a função de unidade de base na aprendizagem do vocabulário. Para ele, esse elemento pode ser chamado de unidade lexical (UL), que é a união de uma forma lexical e de um sentido único. Para o autor, uma UL pode ser dependente como *des* na palavra *descontente* – um constituinte semântico de valor negativo – e pode ser independente como *lua*. O autor alerta, contudo, que a palavra *lua*, quando integrante da expressão *lua de mel*, seria uma UL dependente, estando no mesmo nível de *des*. Para o autor, a adoção do conceito de UL pode servir de unidade

central em uma teoria da aprendizagem do vocabulário, diferenciando-se das noções de morfema e palavra que sempre tiveram um papel central nos estudos do léxico.

Assim, diante da diversidade terminológica existente – palavra gramatical, palavra lexical, unidade léxica, palavra linguística, prefixos, sufixos, fraseologia, locuções, colocações, provérbios, expressões idiomáticas, etc. – e, apesar dessas denominações carregarem especificidades sintáticas e conceituais, acreditamos que para fins de ensino do vocabulário na aula de LE, tudo pode ser considerado *palavra*, sendo esta percebida, independentemente de sua natureza, como a unidade de aprendizagem do vocabulário na aula de língua estrangeira.

Esse entendimento ampliado do que seja *palavra* busca, antes de tudo, que todos os seus elementos sejam integrados no processo de aprendizagem, tanto os aspectos da morfologia derivacional e composicional quanto os sintático-semânticos implicados nas fraseologias, áreas que são, timidamente, abordadas pela didática do ensino de LEs e rara e, adequadamente, tratadas pelas gramáticas pedagógicas e pelos manuais de ensino do FLE, conforme uma análise dessas obras permite verificar.

Essa mudança de posicionamento poderá ajudar a modificar a percepção de que *palavra* é somente aquilo que está circundado por espaços em branco; não reconhecendo, portanto, as formas portadoras de sentido constituintes de uma única palavra gráfica, tampouco aquelas que ultrapassam o limite desse mesmo espaço. Poderá também possibilitar que se reveja a prática de limitar a abordagem do vocabulário ao ensino da pronúncia, da grafia e ao fornecimento de equivalentes isolados, desprezando todos os outros níveis e aspectos implicados.

Assim, para o contexto de ensino do vocabulário na aula de LE, defendemos a adoção de um conceito ampliado de *palavra* a partir dos postulados citados anteriormente, que consideram *palavra* como:

1. toda palavra gráfica que corresponda a uma única unidade linguística, como *contente*;
2. toda unidade participante da formação de uma palavra gráfica, que, embora não constitua uma palavra linguística autônoma, tem valor funcional – semântico, sintático, morfológico – como corre com *des-*, na palavra *descontente*;
3. todas as unidades linguísticas complexas, que apesar de serem construídas com mais de uma palavra gráfica, correspondem a uma única unidade de significação, como é o caso de *lua de mel* ou de *chutar o balde*.

Pensamos ser interessante, em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, concebermos *palavra* como unidade mínima de significação. Disso decorre que uma única sequência gráfica pode ter mais de uma unidade mínima de significação, como corre com *descontente*, e que diversas sequências gráficas podem corresponder a uma única unidade mínima de significação, como *chutar o balde*. Dessa forma, ampliamos a definição de *palavra*, o que traz vantagens metodológicas para a abordagem didática e evita que *palavra* seja entendida, unicamente, como uma forma simples: uma série de letras cercadas por espaços em branco. Tal reducionismo acaba excluindo do escopo do ensino do vocabulário várias unidades lexicais, que podem atuar para o desenvolvimento da CL dos aprendizes.

Esperamos que essa reflexão contribua para a compreensão das especificidades e do potencial exploratório do ensino do vocabulário para falantes não nativos, ajudando na adoção de procedimentos metodológicos adequados para o desenvolvimento da competência lexical.

Neste capítulo, abordamos alguns dos aspectos relacionados com a definição da unidade de aprendizagem do vocabulário nas aulas de LE. Inicialmente, retomamos uma das definições canônicas de *palavra*, a de sequência gráfica cercada de espaços em branco que, como vimos, não é adequada por não contemplar as unidades fraseológicas nem tampouco as unidades menores portadoras de sentido que compõem uma palavra gráfica. No segundo momento, tratamos das unidades fraseológicas – unidades poliléxicas que se caracterizam por serem formadas por mais de uma palavra, por serem convencionais e estáveis em diversos graus, não sendo possível atribuir-lhes sentido a partir dos significados individuais dos elementos que as compõem; devendo, portanto, ser apresentadas como se fossem uma única palavra.

Esta perspectiva abriu espaço para que adotássemos um conceito ampliado de *palavra*, definindo-a como unidade mínima de significação, o que abrange tanto uma única sequência gráfica que pode ser constituída de uma unidade mínima de significação, quanto por diversas sequências gráficas que correspondem a uma única unidade mínima de significação.

Acreditamos que – para que seja implantada, na aula de LE, uma abordagem específica para o ensino do léxico – é preciso que o professor tenha claro qual a unidade de aprendizagem está envolvida. Acreditamos que a concepção de *palavra* do docente pode influenciar sua prática pedagógica; se, para o professor, *palavra* limita-se a uma sequência gráfica circundada por espaços em branco, a sua atitude didática de somente prover necessidades lexicais pontuais dos aprendizes sem inseri-la na rede de relações na qual a palavra está inserida, ele está sendo coerente com o seu conceito de *palavra*, embora esteja sendo incoerente com a metodologia adotada – a comunicativa – ou ainda a comunicativa

*actionnelle*, que busca preparar os aprendizes para situações reais de uso, nas quais as palavras, somente quando inseridas em uma rede de relações, estarão a serviço da comunicação.

Ensinar vocabulário a partir de uma concepção ampla de sua unidade de estudo, tal como apresentamos neste capítulo, poderá ser útil para os professores que poderão iniciar um processo de conscientização, de compreensão e adequação entre abordagem, metodologia, conteúdo e objetivos didático-pedagógicos.

A este respeito e em relação ao ensino/aprendizagem do vocabulário, consideramos fundamental que o professor saiba que existem procedimentos didáticos específicos para tornar a aprendizagem do vocabulário mais eficiente. Isso é importante, pois está relacionado com posturas didáticas a serem implantadas na sala de aula e que contribuirão tanto para a ampliação horizontal do vocabulário, seu nível quantitativo, quanto para sua ampliação vertical, nível da profundidade do seu conhecimento. Este será o tema do próximo capítulo, dedicado para as especificidades metodológicas para o ensino do vocabulário na aula de LE, em especial as de FLE.

## **5 ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO NA AULA DE LE**

Por entendermos que existe a necessidade de uma abordagem própria para o desenvolvimento da competência lexical em aprendizes de LEs, acreditamos ser oportuno dedicar esse capítulo às especificidades didáticas relatadas por alguns autores em relação ao ensino do vocabulário.

Entendemos por didática os procedimentos pedagógicos que, baseados em uma teoria de ensino, estabeleçam o vínculo entre essa e a aprendizagem, formulando diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores, tendo em vista o desenvolvimento dos aprendizes. Halté (1992, apud TREMBLAY, 2009, p. 105) cita a necessidade de três eixos de pesquisa principais para a didática de toda disciplina: a) reflexão sobre seu objeto de ensino; b) natureza dos processos para que a aprendizagem ocorra; c) as intervenções do professor, que estão relacionadas com a organização das sequências didáticas.

Nesse sentido, como acreditamos que, para ocorrer o desenvolvimento da competência lexical, não basta o encontro aleatório com uma palavra nova, é necessária a apresentação do ponto de vista de alguns teóricos que abordam esse assunto. Estes pontos de vista, pensamos, fortalecerão a ideia da implantação de uma didática para o ensino do vocabulário, dando-lhe um lugar junto às demais competências que formam a competência linguística, integrante da competência comunicativa. Sendo assim, apresentaremos o ponto de vista dos autores Leffa (2000), Tréville (2000) e Binon e Verlinde (2000).

A escolha destes autores ocorre por todos estarem vinculados à questão do ensino do vocabulário para aprendizes de língua estrangeira e também por apresentarem tipologias de exercícios lexicais, sendo que os três últimos dedicam-se – também – ao ensino e aprendizagem do vocabulário nas aulas de FLE. Naturalmente, esses autores não são os únicos a tratar do assunto da aquisição lexical por aprendizes de LEs; no entanto, mesmo lamentando, não nos foi possível, dentro do escopo desse trabalho, apresentar todos os autores, motivo pelo qual precisamos fazer uma seleção entre os teóricos.

Em razão do contexto de ensino/aprendizagem do FLE, apresentaremos, também, mais detidamente, a perspectiva do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) para o ensino do vocabulário. Infelizmente, a presença da língua francesa na educação básica brasileira é bastante reduzida, e o francês, não sendo língua estrangeira de ensino obrigatório, não está nem mesmo entre as línguas estrangeiras presentes no Exa

Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por estes motivos, não abordaremos a perspectiva de ensino dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No contexto dos cursos livres ou mesmo nos centros de línguas vinculados a faculdades e universidades, espaços majoritariamente de atuação profissional dos professores de francês, é quase que unânime a adoção de um livro didático, sendo este, na maioria das vezes, adotado pelas instituições de ensino também como seu programa pedagógico. A partir da observação dos *folders* de 2010 e 2011 de algumas editoras que atuam no segmento do FLE (CLE International Didier, Hachette e Maison des Langues) percebemos que praticamente todos os manuais de ensino do FLE, afirmam terem sido concebidos de acordo com os parâmetros do QECR; por isso, achamos importante conhecer alguns aspectos deste documento, principalmente em relação ao ensino do léxico.

Como visto no Capítulo 2, as grandes questões teóricas que atravessaram a história do ensino de línguas estrangeiras – conceito de língua, processos de ensino/aprendizagem de LE e finalidade de seu estudo – se refletiram no tratamento que acabou sendo dado ao ensino do vocabulário na sala de aula. Assim, algumas abordagens adotaram procedimentos metodológicos que se voltavam para a aprendizagem implícita do léxico ou para sua aprendizagem explícita. Esses procedimentos geraram discussões em torno de dois modelos de ensino: o da aquisição indireta do vocabulário, que ocorreria pela simples exposição dos aprendizes à LE, e o da aquisição direta, que necessitaria um trabalho mental, intencional e sistemático. Ainda abriu-se uma terceira via, representada por aqueles que veem entre os dois modelos uma feliz combinação.

Tréville (2000, p. 75) inclui a abordagem comunicativa, ou melhor, as Abordagens Comunicativas (ACs) conforme a autora se refere, no modelo de aquisição implícita da LE. A autora reconhece que a chegada das ACs constituiu-se em uma reviravolta no ensino de LE; enquanto as anteriores tinham por objeto o estudo da língua, nas ACs o objeto passou a ser a comunicação, o discurso, sem que tenha sido claramente definido o lugar que o estudo explícito dos componentes da língua, em particular o vocabulário, deveria ter.

Galisson (1983, 1991, apud TRÉVILLE, 2000, p. 76) denunciou a negligência da AC em relação ao ensino do vocabulário, rejeitando o argumento de que o vocabulário é aprendido automaticamente a partir da exposição ao contexto e declarando-se a favor de uma aprendizagem intencional. O autor não discorda de que – a longo prazo – a prática da leitura ocasione um enriquecimento do aprendiz, tanto da língua quanto do vocabulário em particular, mas ressalta que esse é um processo lento que nem sempre conduz a um conhecimento preciso das palavras e que praticamente não aumenta o vocabulário ativo do

leitor. Para complementar a discussão iniciada com o posicionamento de Trévillle e Galisson, apresentaremos abaixo algumas abordagens de ensino do vocabulário no contexto das LEs e, em especial, para o FLE.

### 5.1 A PERSPECTIVA DE LEFFA

Leffa (2000) aborda os aspectos externos e internos da aquisição lexical. O primeiro é definido como aquele que dá ênfase ao material preparado e oferecido ao aluno, com valorização do *input*. Incluem-se nessa perspectiva a pesquisa linguística com *corpus*, os estudos sobre frequência e os dicionários de aprendizagem. Em relação aos aspectos internos, a ênfase é dada ao que deve ser feito para a aquisição e a ampliação do vocabulário, destacando-se questões como a profundidade do processamento e a produtividade do vocabulário, relacionadas com as dimensões do conhecimento receptivo e produtivo. Para esse estudo, somente os aspectos internos serão considerados, uma vez que os externos citados pelo autor, a pesquisa linguística com *corpus*, a frequência e os dicionários de aprendizagem, já foram abordados no Capítulo 3, dedicado às disciplinas que possuem interfaces com o ensino do léxico.

Leffa acredita que, para um ensino adequado do vocabulário, dois aspectos precisam ser analisados. Primeiro, é preciso saber o que significa conhecer uma palavra e, segundo, como esse conhecimento evolui. Conforme o autor, para que se possa falar em aprendizagem ou aquisição lexical, é preciso que o aluno conheça, em relação ao vocabulário, as:

- ✓ probabilidades de ocorrência tanto na língua oral como na escrita,
- ✓ probabilidades de colocabilidade,
- ✓ limitações de registro,
- ✓ derivações e flexões,
- ✓ relações paradigmáticas.

Ao adaptar a concepção de Henriksen (1999), Leffa propõe a análise do processo do desenvolvimento lexical através de três dimensões: a da quantidade, a da profundidade e a da produtividade. Na dimensão da quantidade, é considerado apenas o número de palavras que o aprendiz conhece. Este será pequeno no início da aprendizagem, mas aumentará, gradativamente, podendo variar entre 1000, o nível limiar de competência comunicativa, e 5000 palavras para a leitura de textos irrestritos na língua estudada. Já a dimensão da

profundidade considera a evolução do conhecimento vocabular que parte de um conhecimento superficial para um conhecimento profundo. À medida que a competência lexical se desenvolve, o aprendiz torna-se capaz de estabelecer relações sintagmáticas – reconhecer as colocações e as preferências e restrições combinatórias, bem como utilizá-las e relações paradigmáticas – valer-se da sinonímia e a antonímia, entre outras. Finalmente, a dimensão da produtividade integra também as dimensões do conhecimento receptivo e do conhecimento produtivo do léxico.

Esses conhecimentos interagem entre si, alimentando-se mutuamente, dando início a um processo no qual as palavras conhecidas tornam-se profundamente conhecidas, possibilitando que esse vocabulário passivo possa tornar-se ativo. No entanto, a noção de conhecimento profundo está relacionada à profundidade do processamento da palavra que está sendo adquirida. O processamento será tanto mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas envolvendo a palavra a qual o aprendiz estará exposto. Uma palavra que é lida e/ou ouvida apenas uma vez, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente manipulada, processada e utilizada terá uma probabilidade maior de se integrar em uma rede lexical mais ampla e, então, permanecer na memória de longa duração.

Para o autor, além dos aspectos acima, para o desenvolvimento da competência lexical, é preciso considerar a diferença entre aquisição incidental e aquisição intencional. A primeira, definida como natural e não planejada, está geralmente associada à aquisição da língua materna, com predomínio do *input* oral altamente contextualizado; a segunda, planejada e formal, associa-se ao ensino do vocabulário no contexto de aprendizagem de LEs, no qual as primeiras palavras são intencionalmente explicadas pelo professor.

Algumas pesquisas realizadas sobre a aprendizagem incidental e intencional (LAUFER, 1997; COADY et al., 1993; HIRSCH e NATION, 1992), indicam que parece haver um continuum entre os dois, sem uma fronteira precisa onde termina um e começa o outro. No caso dos aprendizes de LEs, a aprendizagem do vocabulário inicia-se normalmente pela aprendizagem intencional e, mais tarde, quando o aprendiz possui um vocabulário de cerca de 3.000 a 5.000 palavras, iniciar-se-ia o processo de aprendizagem incidental, no qual o léxico se desenvolveria de modo não planejado, principalmente através da leitura. Leffa cita alguns pesquisadores (ELLIS, 1995; ROBINSON, 1995; ELLIS, 1994; SCHMIDT, 1993) que alertam que, apesar de a aquisição incidental, por definição, levar a crer que ela ocorra de forma automática, para haver aprendizagem é preciso haver atenção. Esta deve se dar tanto direcionada à forma quanto ao significado; em uma situação de inferência, através da leitura,

a abundância de informações trazidas pelo texto pode levar o aprendiz a inferir o significado de uma palavra com tanta facilidade que ele poderá reter apenas o sentido, esquecendo a forma. Além disso, para o caso das expressões idiomáticas, a aquisição precisa ser associada ao ensino explícito, pois elas carregam a particularidade de o seu valor não poder ser compreendido a partir do significado individual de seus constituintes, mas somente da totalidade de seus elementos.

Leffa elenca algumas estratégias para a fixação da palavra nova à memória de longo prazo. Citamos algumas:

- ✓ ir além e aquém da palavra: decompor a palavra em seus elementos menores, lembrando que muitas palavras são formadas por mais de uma palavra;
- ✓ fazer uma imagem mental do significado da *palavra*, criando uma história, por exemplo;
- ✓ brincar com a palavra, criando exemplos, paráfrases, etc.

Para o autor, de modo geral, para o desenvolvimento da competência lexical, é preciso haver um esforço consciente do aprendiz para reter tanto a forma quanto o conteúdo. No entanto, ele alerta que conhecer uma palavra não se limita a estabelecer uma conexão rígida entre forma e conteúdo, mas despi-la de sua embalagem e descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes repercute com elementos internos de outras palavras. Leffa considera que 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.

## 5.2 A PERSPECTIVA DE TRÉVILLE

Segundo Trévile (2000), as principais questões teóricas relacionadas com a aquisição vocabular consistem em explicar por qual processo o vocabulário ao qual um indivíduo é exposto – oralmente ou por escrito – é percebido. Também como é compreendido, interiorizado em sua estrutura mental e como ele se torna um conhecimento adquirido e mobilizável para uma reutilização em sua comunicação verbal.

A integração de uma palavra nova ao léxico mental é complexa. Ela ocorre, parcial e progressivamente, em decorrência da multiplicação de contatos estabelecidos com ela, além

de vários fatores linguísticos, dos conhecimentos prévios do aprendiz ou das redes semânticas por ele já interiorizadas, de sua LM e de sua motivação para a aprendizagem.

Para a autora, um dos grandes pressupostos das abordagens cognitivas modernas é que a aprendizagem de uma LE se dá através de um processo de construção mental que fixa as novas formas lexicais e os novos conceitos sobre uma estrutura de conhecimento pré-existente. Ela considera que não se pode fazer pesquisa sobre a aquisição do vocabulário se não houver previamente uma definição clara do que seja o conhecimento lexical. Ela acredita que, assim como ocorre na língua materna, o conhecimento do vocabulário na LE não é binário (conheço/não conheço), podendo variar em graus de conhecimento. A autora cita Nation (1990) e Laufer (1994), cujos estudos trataram dos componentes do conhecimento lexical visando a criação de modelos teóricos de desenvolvimento do vocabulário em LE. Para Nation, o conhecimento de uma palavra comporta quatro faces: sua forma (oral e escrita), seu lugar (na frase e no sintagma), sua função no discurso (frequência e registro) e seu sentido (referencial e em relação a outras palavras).

Para Laufer, que descreve os componentes do conhecimento lexical em termos de *savoir faire*, conhecer uma palavra implica: reconhecê-la em suas formas escrita e oral e saber expressá-la nessas duas formas; conhecer sua composição (radical e afixos) e produzir seus derivados; conhecer seu comportamento sintático e todos os aspectos do seu sentido referencial, afetivo e pragmático; conhecer o sentido da palavra em relação aos seus sinônimos, antônimos, hiperônimos, etc., e suas colocações mais frequentes.

Trévaille afirma que, além desses aspectos, há dois outros que estão relacionados com o conhecimento lexical; por conseguinte, com a competência lexical: a extensão e a profundidade do conhecimento lexical. O primeiro, para a autora o menos importante, estaria relacionado com a quantidade de palavras conhecidas; o segundo, com a qualidade do conhecimento, ou seja, o domínio ou não dos componentes da competência lexical. Trévaille lembra que a competência comunicativa inclui a competência lexical que, por sua vez, faz parte da competência linguística. Baseada nos trabalhos de Hymes (1973), Canale (1981) e Moirand (1982), ela apresenta os componentes da competência lexical:

- ✓ linguístico: é o conhecimento das formas oral e escrita das unidades lexicais, sua estrutura e seu sentido (tanto o virtual, fora do contexto, quanto no eixo sintagmático), seu comportamento morfossintático e seus contextos privilegiados
- ✓ discursivo: é o conhecimento da combinatória das palavras com as quais elas apresentam relações lógico-semânticas;

- ✓ sociocultural: é o conhecimento do valor estilístico e do registro aos quais as unidades léxicas pertencem. Relaciona-se com o valor cultural e com suas condições de uso em função da situação de comunicação;
- ✓ estratégico: é a capacidade de manipular as palavras dentro das redes associativas, com o objetivo de contornar e resolver problemas de comunicação. Ainda a capacidade de compensar o desconhecimento lexical pelo viés da inferência a partir dos indícios contextuais, para a compreensão, ou fazer uso de fórmulas aproximadas, paráfrases e definições, para os casos de produção.

Para a autora, o objetivo principal de uma abordagem lexical consiste em desenvolver, simultaneamente, o domínio dos componentes acima, o que raramente é explicitado pelos manuais de ensino ou pelos cursos de línguas, que prometem desenvolver o vocabulário dos aprendizes. Trévile afirma que a adoção de uma abordagem lexical, pelos atores envolvidos com o ensino e aprendizagem de LEs – principalmente os autores de manuais, os didaticistas e os professores – somente poderá ser implantada se o léxico não for considerado uma acumulação de palavras. Isto é, quando for visto como uma via de acesso privilegiada à gramática, à pragmática e à cultura da língua estudada.

Trévile considera que, independentemente da metodologia adotada, uma ação pedagógica orientada para a expansão e o aprofundamento do vocabulário deve sempre se situar em uma perspectiva comunicativa e buscar estimular o aprendiz a prolongar sua aprendizagem fora da tutela da instituição de ensino. Ela apresenta algumas propostas para que o professor repense a sua prática de ensino do vocabulário na aula de LEs.

### ***1 A aprendizagem resulta de um processo ao mesmo tempo consciente e inconsciente.***

Isso implica em que o professor deve explorar a integração entre esses dois aspectos e encontrar uma metodologia que equilibre o contato do aprendiz com a realidade da língua estudada e que estimule sua atividade intelectual, através de três tipos de ensino:

- ✓ estrutural – privilegia a aquisição metódica dos aspectos formais do léxico;
- ✓ funcional – privilegia o funcionamento e o sentido das palavras em contexto;
- ✓ empírico – privilegia a aquisição natural do vocabulário nas situações de interação social, profissional ou escolar.

Mesmo sendo mais apropriado adotar a abordagem estrutural para aprendizes iniciantes, a funcional para intermediários e a empírica para avançados, todo programa deveria integrar as três abordagens em cada um dos três níveis de ensino citados.

## ***2 O vocabulário é um conjunto estruturado e multidimensional.***

O cérebro humano parece ser dotado de um sistema lógico de representação dos conhecimentos envolvendo três fases de atividade cognitiva relacionada à linguagem: a compreensão, a memorização e a reutilização das palavras. A aquisição de novas unidades lexicais e sua sobrevivência na memória consciente estariam condicionadas à criação, entre as novas unidades lexicais e as redes existentes, de elos semânticos, morfológicos, sintáticos, psicológicos, entre outros. Assim, palavras desconhecidas devem sempre ser apresentadas em associação com outras palavras com as quais as primeiras têm relações sintáticas, de sentido e de forma.

## ***3 A leitura global não é um meio suficiente para desenvolver o vocabulário na aula de LE.***

A leitura de um texto compreensível, mesmo contendo algumas palavras desconhecidas, pode levar o aprendiz motivado a desenvolver o gosto pela leitura, pois através dessa atividade ele aumenta sua bagagem de conhecimentos gerais. No entanto, isso não é suficiente para que o aprendiz aumente seu conhecimento lexical. Para que isso ocorra, seriam necessários novos contatos com a palavra desconhecida para que ela deixasse um traço na sua memória. As possibilidades de que um aprendiz retenha palavras desconhecidas quando da realização de uma atividade que não foi concebida com esse fim, são mínimas; sobretudo, se o aprendiz tiver contato com a palavra uma única vez e sem nenhum tratamento particular. A inferência do sentido textual de uma palavra é uma estratégia de leitura muito utilizada nas aulas de LE e, em uma situação de compreensão escrita, permite cobrir algumas carências lexicais, levando o aprendiz a compreender o sentido das palavras e de enunciados desconhecidos. No entanto, raros são os aprendizes que conseguem adquirir o conhecimento das unidades lexicais inferidas a ponto de conseguir reutilizá-las em uma situação de produção. No processo da inferência, não estão excluídas possibilidades de falsas inferências, nas quais tanto a morfologia da palavra quanto a semelhança de sua estrutura com a da LM – mesmo que não guardem traços semânticos em comum – podem induzir o aprendiz ao erro. Dessa forma, a prática de leitura global na aula de LE, poderia se desdobrar em um momento de aprendizagem lexical orientado, com atividades lexicais específicas, uma vez que a prática da inferência, pela concentração da atenção e pelo esforço de reflexão que ela exige, favorece a retenção e a retomada da palavra em uma situação de uso. Baseada em Paribakht e Wesche (1996), a autora apresenta algumas técnicas que podem contribuir para a aquisição lexical do leitor:

- i. estimular a atenção seletiva, colocando em evidência as palavras-chave;
- ii. confirmar o sentido inferido das palavras-chave, através da associação com sua definição, tradução ou imagens;
- iii. propor a manipulação ou a análise das partes constituintes de algumas palavras, através da apresentação de seus derivados e fazendo-os passar de uma categoria à outra;
- iv. verificar o sentido da palavra em contextos variados;
- v. propor produções nas quais as palavras-chave apareçam em diferentes contextos.

Tréville acredita que as atividades propostas acima, quando associadas com as atividades de leitura, podem, além do aprofundamento do conhecimento das palavras-chave, colocar o aprendiz diversas vezes em contato com o vocabulário novo, o que favoreceria o armazenamento na sua memória. Essas atividades poderiam ser feitas tanto em pré-leitura quanto em pós-leitura, dependendo da escolha do professor, e podem demonstrar que as atividades de leitura também podem contribuir com a aquisição do vocabulário, desde que o professor preveja atividades a ela associadas, nas quais os aprendizes manipulem uma variedade de palavras vinculadas a um campo de conhecimento necessário para as atividades de comunicação subsequentes.

#### ***4 O vocabulário é o veículo da gramática.***

Para a autora, a apresentação das informações sintáticas, que caracterizam os diferentes empregos de uma palavra, dá conta de boa parte das noções gramaticais. Assim, para os verbos mais frequentes da LE, por exemplo, poderiam ser trabalhados, desde o início da aprendizagem da LE, os argumentos que os acompanham, formando, dessa forma, o seu co-texto. O mesmo pode ocorrer para os nomes, com a apresentação de seus argumentos preferenciais e restritos através de exercícios que desenvolvam a noção colocacional, mostrando preferências e restrições sintáticas impostas pelas palavras. Dessa forma, o estudo da palavra mesmo no nível da frase simples, revela tanto o estudo da gramática quanto do vocabulário.

#### ***5 Uma produção proficiente na LE depende do domínio de entidades lexicalizadas pré-fabricadas.***

Essas unidades de discurso raramente são objeto de um estudo sistemático, apesar de serem representativas de uma grande variedade de fatos de língua, gramaticais e/ou

socioculturais. O sentido das frases ou sequências de frases lexicalizadas, que formam unidades semânticas, é decorrente, na maioria das vezes, de hábitos linguísticos de uma comunidade e não de sua composição interna. Assim, trata-se preferencialmente de entidades discursivas e não de entidades linguísticas que precisam ter uma atenção especial na aula de LE, pois o aprendiz, se não for alertado, dificilmente as perceberá como uma unidade lexical, já que são poliléxicas, prejudicando a sua compreensão e a sua localização nos dicionários. Uma vez aprendidas, ele poderá recuperá-las na sua memória em um único bloco, sem se preocupar com questões de correção sintática e de sentido.

Trévaille afirma que, para que a palavra seja aprendida e sobreviva na memória, é preciso que o aprendiz tenha com ela uma relação de longa duração, esforçando-se para concentrar sua atenção no sentido, na forma, na relação entre forma e sentido, nas regras de distribuição, etc. Assim, a aprendizagem dependeria também do engajamento pessoal do aprendiz e a recuperação de uma palavra na memória pode ser definida como um processo pelo qual os traços semânticos, fonológicos, sintáticos e pragmáticos são reunidos para ativar uma unidade lexical plenamente funcional.

### 5.3 A PERSPECTIVA DE BINON E VERLINDE

Os autores Binon e Verlinde (2000) afirmam que o ensino do vocabulário não é um fim em si mesmo, sendo necessário situá-lo em uma perspectiva comunicativa e, para conhecer uma palavra, é preciso que o aprendiz distinga seus cinco níveis:

- formal: reconhecer, pronunciar e escrever uma palavra;
- morfológico: saber identificar prefixos e sufixos;
- sintático: conhecer as diferentes construções e restrições sintáticas;
- semântico: conhecer o(s) significado(s) de uma palavra no plano referencial, denotativo, conotativo e pragmático;
- combinatória lexical: saber combinar as palavras e identificar os sinônimos e os parônimos.

Esses autores apresentam vários princípios de como otimizar o ensino do vocabulário na aula de LE.

### ***1 O vocabulário deve ser apresentado de maneira organizada.***

Binon e Verlinde lembram que diversas pesquisas apontam que o vocabulário é melhor assimilado se for apresentado de maneira organizada. Se houver o objetivo do uso produtivo do vocabulário, a organização semântica é essencial. Eles propõem uma abordagem de ensino do vocabulário chamada de S.O.S., que significa que o ensino deve ser *seletivo, organizado e sistemático*. Como não é possível ensinar tudo, uma seleção deve ser realizada, de acordo com o público, o contexto e os objetivos fixados. É possível identificar critérios objetivos e subjetivos para a seleção:

- **Objetivos:**
  - índice de frequência – sempre serão indicações, pois, dependendo do contexto de uso, mesmo palavras menos frequentes devem ser ensinadas. É importante também conhecer o índice de frequência das colocações;
  - distribuição das palavras – está relacionada com o habitat das palavras, ou seja, em que tipo de documento e/ou contexto comunicativo elas são encontradas.
- **Subjetivos:**
  - critérios didáticos – estão relacionados aos objetivos e ao público alvo;
  - índice de cobertura – está relacionado com as questões de hiperonímia e hiponímia;
  - disponibilidade – está relacionada à necessidade de ensino de palavras menos frequentes em determinados contextos comunicativos;
  - estatuto da palavra – está relacionado ao registro da palavra e de sua importância (central, periférica, etc.) no contexto discursivo;
  - facilidade de aquisição – está relacionada a fatores que facilitam ou não a interferência interlexical, como nos casos das palavras transparentes e/ou dos falsos amigos.

***2 O léxico não consiste unicamente de palavras isoladas*** – as palavras não devem ser aprendidas isoladamente, sendo necessário estudar os diferentes tipos e graus de relação, de co-ocorrência, as colocações, os provérbios, as expressões idiomáticas e as fórmulas comunicativas de uso corrente.

**3 Todos os aspectos do vocabulário devem ser abordados** – é preciso dar conta de um determinado número de campos semânticos, o que, de certa forma, é proposto pelos livros didáticos que são organizados por temas. Mas isso não é suficiente, sendo importante conscientizar os aprendizes de outros aspectos, como a formação das palavras com ênfase para os afixos mais produtivos, para as derivações mais comuns e para a variação linguística, permitindo que o aprendiz conheça as variedades ligadas aos códigos oral e escrito, aos registros, aos aspectos pragmáticos, denotativos e conotativos.

**4 É preciso implantar um ensino estratégico do vocabulário** – o professor de LE não deve desconhecer que existem procedimentos didáticos que favorecem a aprendizagem e a memorização do vocabulário, sendo que a organização semântica tem uma função importante para a integração do vocábulo novo à memória. Não é o número de vezes que se encontra uma unidade lexical que a fará ser aprendida; é a variedade de contextos nos quais ela será apresentada, pois uma palavra é retida mais facilmente se for pronunciada, lida, escrita e entendida do que simplesmente repetida várias vezes. A reativação de uma palavra, ou a sua reutilização em diversas situações, está relacionada com aspectos qualitativos e não quantitativos. Em relação aos aspectos estratégicos, é preciso, desde cedo, ensinar aos alunos como aprender o vocabulário, através de atividades variadas, como inferência do sentido através do contexto, da etimologia, de exercícios de associação e de derivação, entre outros, alternando-se entre exercícios abertos e fechados.

**5 Integrar o ensino do vocabulário e da sintaxe** – o vocabulário e a sintaxe são indissociáveis. Dessa relação surgiu o conceito de léxico-gramática, no qual a ideia básica é que a interação constante em que se encontram as duas disciplinas faz com que o estudo de uma só possa ser conduzido com o estudo da outra. Por essa razão, as colocações e as expressões mais frequentes devem ser apresentadas desde o início da aprendizagem.

**6 Integrar o ensino do vocabulário e o da leitura** – a competência textual e a competência lexical estão intimamente relacionadas. Se a abordagem de ensino prevê o enriquecimento do vocabulário, é preciso adotar estratégias de leitura que permitam aos aprendizes o desenvolvimento de sua competência inferencial, não de forma aleatória, mas sim preparada.

**7 Integrar a Lexicultura** – a dimensão cultural não deve ser negligenciada, principalmente nas aulas de LE, pois os aprendizes não possuem a intuição e a cultura do falante nativo e acabam não conhecendo a carga cultural de algumas palavras.

**8 Aprender a manipular dicionários** – trata-se de um conhecimento que precisa ser adquirido através de instrução explícita, para que os aprendizes conheçam as diversas informações linguísticas disponibilizadas pelos dicionários.

Para agrupar as principais ideias dos autores apresentados acima, elaboramos um quadro resumo, dividido em três aspectos. O primeiro, que chamamos de Teórico-Metodológico, diz respeito aos procedimentos que seriam, em sua maior parte, prévios ao momento da aula propriamente dito, isto é, devem ser levados em conta para a elaboração do programa de ensino ou para o projeto pedagógico-editorial do livro didático. O segundo, que chamamos de Didático, está relacionado com a postura do professor, uma vez que ele poderá adotá-los em suas aulas, independentemente de o livro didático ou programa de ensino contemplar ou não escolhas teórico-metodológicas para o ensino do léxico. Finalmente, o terceiro é a Postura do Aprendiz, que precisa assumir um papel ativo na sua aprendizagem.

**Tabela 1: Síntese dos autores revisados.**

<b>Aspectos teórico-metodológicos implicados no desenvolvimento da competência lexical</b>	<b>Leffa</b>	<b>Tréville</b>	<b>Binon e Verlinde</b>
Quantidade	X	X	X
Critérios de seleção	X	--	X
Níveis de conhecimento	X	X	X
Perspectiva Comunicativa	X	X	X
Perspectiva Léxico Gramatical	X	X	X
<b>Aspectos didáticos a serem levados em conta para o desenvolvimento da competência lexical</b>			
Abordagem Intencional	X	X	X
Abordagem Organizada	X	X	X
Abordagem Sistemática (retomadas)	X	X	X
Exercícios Específicos	X	X	X
<b>Postura do aprendiz para o desenvolvimento da sua competência lexical</b>			
Esforço consciente	X	X	X
Engajamento	--	X	--

**Fonte:** criação da autora desta dissertação

Esse capítulo buscou apresentar o que alguns teóricos dizem a respeito das especificidades para um ensino/aprendizagem eficientes do léxico na aula de LE, o que reforça nosso objetivo de demonstrar a necessidade da implantação de procedimentos

didáticos específicos para o seu ensino, dada a função que a competência lexical exerce para o desempenho da competência linguística, parte integrante da competência comunicativa. Professores e alunos sabem que não é possível usar efetivamente uma língua sem um bom conhecimento lexical.

A partir das contribuições dos teóricos referidos acima, apresentamos uma síntese de seus pontos de vista, baseada em quatro grandes eixos interrelacionados – o da quantidade, da profundidade, da produtividade e o da sistematização – buscando unificar alguns pressupostos que envolvem o ensino do léxico. Essa divisão não deve ser tomada como uma diminuição da importância dos pontos de vista apresentados pelos pesquisadores, mas como uma necessidade didática de sistematização de suas concepções, para facilitar o acesso às informações, que, com menor ou maior ênfase, tratam dos assuntos abordados em cada eixo.

Destacamos que um desenvolvimento efetivo da CL depende da integração de todos os aspectos relacionados à aprendizagem do léxico, pois somente assim o aprendiz passará de um conhecimento superficial para um conhecimento profundo, no qual determinada palavra poderá ser naturalmente acionado para o uso. Com essa divisão, pretendemos enfatizar que o ensino do vocabulário tem especificidades próprias e que seu ensino não pode ser considerado uma questão menor na aula de LE, conforme já afirmamos anteriormente. É importante que se discuta sobre a necessidade da implantação de uma didática de ensino do léxico na aula de LE, pois é surpreendente o contraste que existe entre a sua importância para a competência comunicativa e o lugar que ocupa nas práticas de sala de aula.

Embora saibamos que esse trabalho não é exaustivo, uma vez que nos propomos a apresentar um panorama sem aprofundamento em nenhuma questão particular, esperamos sensibilizar os professores e/ou futuros professores aos múltiplos fatores implicados na aquisição lexical para que eles possam reposicionar seu enfoque de ensino do vocabulário na sala de aula. Isso contribuirá para que o aprendiz transforme seu primeiro contato com uma palavra nova em conhecimento, o que lhe permitirá empregá-la em contextos variados.

A seguir, apresentamos a nossa síntese, iniciando pelo eixo da quantidade.

## 5.4 EIXO DA QUANTIDADE

O eixo da quantidade está relacionado à questão da seleção do vocabulário que, por sua vez, está vinculada a critérios de utilidade das palavras, ou seja, o que é pertinente, eficaz e necessário para que o aprendiz consiga atingir seus objetivos. Essas questões conduzem a aspectos fundamentais da didática do ensino de LEs: a) Quais são as tarefas que o aprendiz de uma LE deverá executar nas situações comunicativas com as quais vai se deparar?; b) De que maneira se pode fornecer o léxico necessário que lhe permitirá expressar o que quer dizer e compreender o que lhe é requerido?

Os profissionais da área de aquisição do vocabulário há muito discutem a questão do nível limiar na competência lexical, existindo várias pesquisas que buscam apontar a quantidade de palavras necessária para que o aprendiz seja considerado proficiente na língua-alvo. Essa discussão, embora importante, não será a mais relevante para o contexto dessa pesquisa; nosso público-alvo principal, professores de FLE que atuam majoritariamente nas escolas de idiomas, são apartados dessa discussão, uma vez que já recebem pelo livro didático um léxico previamente selecionado pelo autor do livro. Lamentavelmente, os manuais de ensino de FLE, em sua grande maioria, raramente explicitam a origem do vocabulário que utilizam nem tampouco os critérios utilizados para a sua seleção.

No entanto, a questão da quantidade e do nível limiar nos leva a refletir sobre a existência de diversos níveis limiares, que estão associados às fases de aprendizagem nas quais se encontram os aprendizes e aos seus objetivos de aprendizagem. Esse aspecto, de certa forma, é abordado pelo QEQR através dos seus níveis de referência, embora para o vocabulário sejam apresentados basicamente aspectos qualitativos. A literatura de linha francesa, em relação a este assunto, ainda menciona, para os aprendizes de FLE, os trabalhos do Francês Fundamental, 1º e 2º graus, publicados em 1954, na França, e que determinam um vocabulário mínimo de 1475 e 3000 palavras, respectivamente, bem como o *Un niveau-seuil*, repertório de enunciados em francês que permitia a realização de determinados atos de fala que possibilitava acesso a uma competência mínima de comunicação.

Contudo, pensamos que tentar estabelecer limites quantitativos é uma tarefa árdua, pois, na prática, exigiria um limite para cada situação de aprendizagem e para cada contexto. Além disso, acreditamos que não seria possível estabelecer um limite estanque, pois, além de haver um continuum entre os níveis, haveria uma zona de intersecção entre eles. Esses aspectos são importantes tanto para os professores que devem preparar programas de ensino,

exames de proficiência e de nivelamento, como também para o professor que está na sala de aula, pois poderá conceber atividades para complementar o livro didático, ensinar outras coisas que nele não estão, como outras palavras e expressões relacionadas ao léxico proposto nas atividades do livro.

### 5.5 EIXO DA PROFUNDIDADE

O eixo da profundidade do conhecimento lexical está diretamente relacionado à prática pedagógica do professor de LE, pois são as atividades propostas aos aprendizes que irão atuar para que a profundidade do conhecimento lexical ocorra. Uma vez que o docente recebe um vocabulário previamente selecionado, já que este está materializado no livro didático, caberá a ele implantar uma metodologia de ensino mais vertical (conhecer bem poucas palavras) do que horizontal (conhecer superficialmente muitas palavras). Mas, para que o professor adéque sua postura de forma a conseguir atingir esse nível de conhecimento, é preciso, entre outras coisas, que ele reflita e amplie o seu conceito de *palavra*. Uma abordagem pedagógica que busca desenvolver um conhecimento profundo do léxico não pode considerar como *palavra* somente a sequência gráfica cercada de espaços em branco. É preciso que o professor saiba que *palavra* pode ser também uma unidade sintagmática, conforme vimos no Capítulo 4. Outro aspecto importante para o professor é ter consciência que conhecer uma palavra significa dar conta de seus diversos níveis, conforme apontado pelos teóricos citados no início do capítulo. Dar-se conta das especificidades de ensino do vocabulário permite que o professor amplie sua área de atuação, aproximando-se da função de lexicógrafo, como afirmam Binon e Verlinde.

### 5.6 EIXO DA PRODUTIVIDADE

A produtividade lexical está relacionada à capacidade de o usuário mobilizar seu conhecimento lexical para atuar em contextos discursivos variados, seja na recepção, seja na produção de textos. Preparar os aprendizes para as situações de uso real da LE deveria ser o objetivo de todo curso de línguas, respeitando, tanto quanto possível, os objetivos dos

aprendizes, embora essa não seja uma tarefa fácil, em razão da diversidade das turmas. De todo modo, pode-se dizer que, em um curso geral de LE – não voltado para desenvolver uma única competência em particular ou para fins profissionais específicos –, o que o aluno espera é desenvolver as quatro competências, recepção e produção oral e escrita, para poder interagir socialmente. Nesse contexto, um dos grandes desafios de uma abordagem lexical é conseguir que o aluno mobilize adequadamente seu inventário lexical em diferentes situações discursivas. Assim, é importante que o professor reflita sobre a questão do processo de ensino/aprendizagem, que, para o vocabulário, implica saber como de fato ocorre a aprendizagem, desde o primeiro contato do aprendiz com a nova palavra até seu uso ativo. Acreditamos que para que ocorra uma efetiva aprendizagem do vocabulário é preciso que o léxico passe a ter um lugar importante na aula de LE, sendo objeto de planejamento, e não de ações fortuitas, apresentado de maneira organizada e sistemática, através de campos semânticos e lexicais, e retomado por exercícios específicos. Para dar conta disso, o professor deveria sempre se situar em uma perspectiva de ensino comunicativo, questionando-se se sua postura didático-metodológica para o tratamento do vocabulário permitirá aos aprendizes fazer uso adequado do mesmo, nos seus diversos contextos de uso.

Igualmente importante é que o professor tenha condições de se posicionar diante do seu material de trabalho principal, o livro didático. Apesar de receber através do manual de ensino um vocabulário pronto, assim como atividades prontas, o professor não deveria limitar-se ao que é proposto pelo livro. Ele deveria ter condições de, por exemplo, identificar as palavras “núcleo” de cada unidade de ensino e, a partir delas, ampliar e enriquecer o conhecimento lexical dos aprendizes. Uma vez tendo condições de perceber as deficiências do manual, ele poderia transformar essas ocasiões em oportunidades de enriquecer suas aulas e de melhorar seus aprendizes. Para adotar essa postura pedagógica, o professor precisaria ter a consciência de que sua profissão exige formação contínua para que ele possa conhecer o que está sendo pesquisado, discutido e divulgado na sua área de atuação. Uma postura voltada para uma formação permanente implica participar de congressos, seminários, cursos e mesmo a autoformação, tendo em vista a grande oferta de conteúdo especializado disponível nos sites especializados no ensino do FLE em revistas *on-line*.

## 5.7 EIXO DA SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO

A importância de um ensino sistematizado e organizado do léxico nas aulas de LE é reconhecida por grande parte dos profissionais da área de aquisição de vocabulário. No entanto, ainda é dominante nas aulas de LE a concepção de que o vocabulário pode ser adquirido através da simples exposição do aluno a uma palavra nova ou através das atividades de leitura. Alguns estudos apontam que a abordagem textual de ensino não é suficiente para o desenvolvimento da competência lexical ativa dos aprendizes de LE, conforme apresentamos anteriormente.

Para isso, é necessária uma intervenção específica do professor com foco na aprendizagem do vocabulário. Isso não significa, de modo algum, que as atividades lexicais na aula de LE não devam contemplar o uso de textos, pois estes possuem um papel fundamental na aquisição lexical, uma vez que as palavras precisam ser apresentadas em um contexto. Trazer essa discussão reforça o nosso entendimento de que, para a aprendizagem lexical, não basta exposição ao insumo, sendo necessária uma intervenção pedagógica específica que contemple atividades variadas, não se limitando às atividades de compreensão global de textos. É necessário ter consciência de que essas duas abordagens, a da leitura e a específica, não são excludentes, mas meios pedagógicos complementares para o ensino do vocabulário. Em razão do caráter complexo que envolve os processos de ensino e aprendizagem do vocabulário, seria surpreendente que somente uma abordagem fosse escolhida como a mais adequada.

Uma abordagem específica para o ensino do vocabulário está diretamente relacionada a uma mudança de postura teórica, metodológica e didática do professor. Teórica, como visto no Capítulo 4, inclui refletir e rever o conceito de *palavra* e o que é conhecer uma *palavra*; metodológica implica a adoção de condutas pedagógicas que permitam ao aprendiz construir sua bagagem lexical, o que alteraria a postura didática docente. Para realizar esse objetivo, alguns autores sugerem exercícios lexicais específicos que buscam otimizar a aprendizagem lexical através da fixação da nova palavra na memória de longo prazo, respeitando as redes de relações nas quais ela está inserida, o que permitirá que a mesma seja recuperada automaticamente para uso, o que comprovaria a sua aquisição. A implantação dessas atividades possibilita que o aluno possa evoluir de um primeiro encontro com a palavra para seu conhecimento. A problemática dos exercícios específicos para o ensino do léxico nas aulas de LE será tratada no Capítulo 6, no qual apresentaremos algumas tipologias de

exercícios lexicais apresentadas por teóricos que se dedicam ao ensino e à aprendizagem do vocabulário nas aulas de LE.

A sistematização das perspectivas dos autores apresentados neste capítulo teve o objetivo de tentar agrupar sob a mesma rubrica aspectos importantes do ensino do vocabulário e, por conseguinte, do desenvolvimento da competência lexical, para facilitar o acesso às principais ideias discutidas pelos autores. No primeiro eixo – o da quantidade – vimos alguns aspectos dos critérios de seleção do inventário lexical dos programas de ensino e dos livros didáticos de LE, bem como a intrincada questão do nível limiar para o conhecimento do vocabulário. No segundo eixo – o da profundidade –, procuramos ressaltar a importância de o professor integrar à sua prática, atividades que deem conta dos diversos níveis de conhecimento de uma palavra que, por sua vez, não deve ser concebida somente como sequência gráfica cercada de espaços em branco. O terceiro – o eixo da produtividade – está relacionado às funções comunicativas da linguagem e ressalta a importância da implantação de um ensino do vocabulário que seja efetivamente planejado segundo os parâmetros de uma abordagem comunicativa, para que os alunos possam participar com sucesso das interações discursivas. No último eixo – o da sistematização do ensino/aprendizagem do vocabulário – ressaltamos a necessidade da implantação de um ensino sistematizado e organizado do léxico na aula de LE, uma vez que, para aprender vocabulário, não basta estar exposto a ele: é preciso intervenções pontuais dos professores através de atividades específicas para o ensino do léxico.

## 5.8 O ENSINO DO VOCABULÁRIO NO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Segundo o QECR (2001, p. 86), o aprendiz, para realizar as suas intenções comunicativas, precisará mobilizar sua competência comunicativa, que tem as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas como suas componentes, as quais serão abordadas, de forma não exaustiva, neste estudo.

### 5.8.1 A Competência Linguística

O QECR (2001, p. 87) afirma que a competência linguística é composta por outras cinco competências: a lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica e a ortográfica. Apesar de o léxico perpassar todos os componentes da competência linguística, apresentaremos o ponto de vista do QECR em relação a duas delas, quais sejam, a competência lexical propriamente dita e a competência semântica, em razão de esta última estar intimamente relacionada com a lexical em função do significado de cada unidade lexical. Em relação à fonológica e à ortográfica, consideramos que ambas se realizam na palavra ou no sintagma, o que está, em boa medida, abarcado pelo estudo da palavra. Quanto à competência gramatical, o enfoque do QECR está na descrição da organização gramatical (categorias, classes, processos, etc.) o que achamos que se distancia do objetivo deste trabalho. Por estas razões, estes três últimos componentes da competência linguística não serão incluídas em nossa reflexão sobre o QECR.

A competência lexical é definida pelo QECR como o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, que é composto de elementos gramaticais e lexicais. Os lexicais englobam os mais variados tipos de fraseologias (expressões e locuções congeladas, colocações) e as palavras isoladas, sendo que estas últimas incluem as palavras de classe aberta (nome, adjetivo, verbo e advérbio) e/ou conjuntos lexicais fechados, como os meses do ano e os dias da semana. Os elementos gramaticais são os que pertencem às classes de palavras fechadas. O referencial teórico alerta que cabe ao público-alvo do QECR – autores de livros didáticos, elaboradores de programas de ensino e professores – a delimitação e a seleção dos elementos lexicais que o aprendiz terá necessidade de reconhecer e/ou utilizar, levando em conta as duas escalas de conhecimento para a competência lexical por ele propostas: a da extensão e a do domínio do vocabulário. Estas escalas confirmam dois dos aspectos apontados pelos teóricos no início deste capítulo. O primeiro, o da extensão, retoma a recorrente discussão em torno da quantidade de vocabulário que um aprendiz deve conhecer; a segunda, a do domínio, envolve aspectos relacionados à capacidade de uso do vocabulário nas situações de comunicação.

Em relação à competência semântica (ibid, p. 91), dividida em semântica lexical, gramatical e pragmática, o QECR afirma que ela está relacionada com a consciência e com o controle que o aprendiz tem da organização do sentido. Assim, semântica lexical trata das questões relativas ao sentido das palavras, ou seja, a sua relação com o seu contexto

(referência, conotação, etc.) e as relações interlexicais (sinonímia, antonímia, hipônimos, colocações, equivalentes tradutórios). O QECR reconhece que a abordagem da competência linguística semasiológica – da forma para o sentido, conforme a perspectiva que ele adota para abordar a competência linguística – não é a única possível.

No caso do FLE, o QECR cita, como exemplo bem sucedido de abordagem onomasiológica, o *Un niveau-seuil*, já mencionado no Capítulo 2 repertório de enunciados em francês, no qual é feita uma classificação das noções e das funções comunicativas, evidenciando uma abordagem que vai do sentido para a forma, uma vez que o tratamento das formas lexicais e gramaticais não fica no primeiro plano, evidenciando uma prioridade para o sentido no seu contexto de uso. Para os autores, a escolha das abordagens vai depender da finalidade da descrição pretendida, embora considerem que essas abordagens são maneiras complementares de tratar a dupla articulação da língua, qual seja, a sua forma e o seu sentido.

### **5.8.2 A Competência Sociolinguística**

Integrante da competência comunicativa, a competência sociolinguística (CS) é apresentada pelo QECR (2001, p. 93) como aquela que diz respeito ao conhecimento e às habilidades exigidas para o funcionamento e o uso da língua em sua dimensão social, envolvendo questões de marcadores de relações sociais, regras de polidez, expressões de sabedoria popular e diferenças de registro.

Em relação aos marcadores de relações sociais, o QECR afirma que eles podem variar segundo a língua e a cultura, pois dependem de fatores como, entre outros, o *status* dos interlocutores, a proximidade da relação e o registro do discurso. Como exemplo, o QECR cita as fórmulas de cumprimento, de apresentação e de despedida, assim como algumas expressões de tomada de turno. Para as regras de polidez, o referencial alerta que elas são frequentemente fonte de mal-entendidos e apresenta algumas situações para ilustrar alguns usos da polidez como, entre outros, mostrar interesse pela saúde de alguém, expressar admiração e gratidão, usar adequadamente as fórmulas de cumprimento, despedida e agradecimento, respeitando os diferentes registros, como formal, neutro, informal, familiar e íntimo. Em relação às expressões de sabedoria popular, o QECR agrupa sob esse título várias fraseologias, como provérbios, expressões idiomáticas e frases-feitas.

Apesar de o QECR apresentar a competência lexical como integrante da competência linguística, para uma abordagem satisfatória da competência sociolinguística é necessário um trabalho lexical. Na realidade, nenhuma das competências que formam a linguística pode ser desenvolvida sem o léxico. No entanto, em relação à CS, chama a atenção o atrelamento desde a competência lexical, com referência explícita às fraseologias, tanto na especificação do que seja a CS, quanto nas escalas de referência para o conhecimento sociolinguístico. Assim, para o nível A1 (ibid. p. 95), o QECR define que o aprendiz deverá ter condições de estabelecer um contato social utilizando as fórmulas de polidez simples. Para o A2, o aprendiz deverá ser capaz de estabelecer relações sociais utilizando, adequadamente, expressões do cotidiano. Para o nível C2, nível mais elevado de conhecimento de uma LE, o referencial cita, explicitamente, como condição necessária para atingir esse nível, que o aprendiz manifeste um bom domínio das expressões idiomáticas e dialetais com a consciência dos seus valores conotativos.

### **5.8.3 A Competência Pragmática**

A competência pragmática (CP) diz respeito ao conhecimento que o aprendiz tem de alguns princípios segundo os quais as mensagens são:

- a. organizadas, estruturadas e adaptadas, sua competência discursiva;
- b. utilizadas para a realização de funções comunicativas, sua competência funcional;
- c. ordenadas de acordo com esquemas interacionais e transacionais, sua competência de concepção.

O QECR define a competência discursiva como a capacidade que o aprendiz possui de organizar as frases em sequência para produzir discursos coerentes. Para os níveis iniciantes, é sugerido que sejam oferecidos pequenos enunciados que contemplem os aspectos listados abaixo, diferentemente dos níveis avançados, que deverão ser contemplados com abordagens mais aprofundadas. A competência discursiva implica ter:

- o conhecimento da organização das frases e de seus componentes e a capacidade de dominá-los em termos de
  - tema/rema,
  - informação dada/informação nova,
  - encadeamento temporal;

- a capacidade de estruturar e gerir o discurso em relação a sua:
  - organização temática,
  - coerência e coesão,
  - organização lógica,
  - estilo e registro,
  - eficácia retórica,
  - princípio de cooperação (máximas conversacionais de Grice, 1975);
- a capacidade de estruturar o texto respeitando as convenções relativas a como:
  - organizar as descrições, narrações e argumentações, etc.,
  - contar piadas, histórias, etc.,
  - organizar uma argumentação para um debate, para uma defesa, etc.,
  - organizar parágrafos e editar textos diversos, ensaios, cartas oficiais, etc.

A competência funcional diz respeito ao uso do discurso oral e dos textos escritos para fins funcionais específicos, isto é, respeitando-se a situação de comunicação segundo seu contexto privado, público, profissional e educacional. Para o QEQR, a competência conversacional vai além de saber quais formas linguísticas exprimem funções particulares, suas microfunções. As microfunções são categorias para o uso funcional de enunciados únicos, normalmente curtos, como dar e pedir informações, estabelecer relações sociais, remediar a comunicação, etc. No entanto, há situações nas interações em que os interlocutores precisarão adotar sequências discursivas relacionadas às macrofunções, que seguem modelos e/ou esquemas interacionais. As macrofunções são categorias para uso funcional do discurso oral ou escrito que consistem numa sequência (muitas vezes longa) de frases, que inclui situações de argumentação, persuasão, explicação, narração, descrição, explicação, etc. Já os esquemas interacionais estão relacionados à capacidade de usar padrões sociais subjacentes à comunicação, uma vez que as interações comunicativas implicam sequências estruturadas em diversas partes que correspondem a tomadas de turno, como: pergunta → resposta; afirmação → concordância/discordância; pedido, oferta, desculpa → aceitação/recusa; saudação → reação. O QEQR propõe diversas escalas descritivas para a competência pragmática, de acordo com os seus níveis de referência, que envolvem vários dos aspectos da CP, como tomada de turno, desenvolvimento temático, coesão e coerência, fluência oral, etc.

O QECR dedica a sua seção 6.3 (p. 109) à reflexão sobre o que cada um dos seus usuários pode fazer para a aprendizagem da língua. Em relação aos autores de livro didático, o referencial teórico afirma que cabe a eles tomar as decisões detalhadas e concretas sobre a seleção e a progressão dos textos, das atividades, do vocabulário e da gramática a apresentar aos aprendizes. É esperado que eles deem instruções detalhadas tanto para as tarefas quanto para as atividades que os alunos realizarão, pois as produções dos alunos têm uma influência importante no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, elas devem estar fundadas em hipóteses explícitas. Neste mesmo capítulo (p. 115), o QECR diz que os seus usuários devem planejar e explicitar a quantidade de vocabulário e a extensão que o aluno terá necessidade ou deverá dominar e também devem fazer a distinção entre a aprendizagem para a compreensão e para a produção.

Reinhardt e Rosen (2010, p. 91) afirmam que o QECR permite que seus usuários conheçam concretamente o que os aprendizes devem saber ou fazer em cada um dos níveis por ele determinados, através do inventário das competências necessárias para atingi-los. No entanto, as diretrizes do QECR são amplas, não sendo possível sua transposição para a sala de aula sem um trabalho específica de didatização. Assim, com o objetivo de detalhar para cada língua os descritores do QECR, foram lançados os seus Referenciais Teóricos.

## 5.9 REFERENCIAIS TEÓRICOS REFERENTES E COMPLEMENTARES AO QECR

Após o lançamento do QECR, foram lançados pelo Conselho Europeu os Referenciais Teóricos complementares ao QECR. Vistos como uma continuação do primeiro, os referenciais têm a função de especificar e de detalhar para cada língua os conteúdos linguísticos propostos pelos descritores do QECR, uma vez que este é um documento amplo e que apresenta parâmetros gerais sem referência a nenhuma língua específica. Para o nível A do QECR, por exemplo, foram lançados três referenciais: o *Niveau A1 e A2 pour le français: Textes et Références* (2008), o *Niveau A1 pour le français: un référentiel* (2007) e o *Niveau A2 pour le français: un référentiel* (2008). Para este estudo, será apresentado somente o primeiro livro, pois, enquanto documento de referência, ele tem o objetivo de especificar os conteúdos linguísticos a serem ensinados nos níveis propostos pelo QECR, tendo sido o léxico contemplado com um grande capítulo, no qual é apresentada uma proposta para sua aprendizagem sistemática.

Para Reinhardt e Rosen (2010, p. 91), os referenciais, como o *Un niveau-seuil* e o próprio QECR, são obras que agrupam as possibilidades de acesso a uma competência mínima de comunicação, detalhando os elementos necessários para isso sem, no entanto, propor orientações específicas para as aulas. Beacco (2008, p. 5), organizador do *Niveau A1 e A2 pour le français: Textes et Références* (TR), alerta que, mesmo que seja tentador considerar o conteúdo do TR como obrigatório, não modificável e adaptável a todas as situações de ensino/aprendizagem, esse uso seria abusivo, cabendo aos autores de livros didáticos, aos coordenadores pedagógicos e aos professores fazerem as adaptações e os complementos necessários. Para ilustrar essa declaração, os autores afirmam que o TR especifica o que se espera que os aprendizes do nível A1 dominem – os elementos de uma categoria “x”, por exemplo; no entanto, o TR não vai especificar a quantidade e a natureza desses elementos. Isso caberá aos usuários do QECR, aos didaticistas, aos autores de manuais de ensino e aos professores, entre outros, que farão as adequações necessárias para os seus contextos de atuação.

O TR é organizado em quatro capítulos, sendo que dois têm relação estreita com o léxico: *Constructions des principaux verbes, noms et adjectifs du Niveau A1 pour le français*, escrito por Robert Vives, e *Propositions pour un apprentissage systématique du lexique français au niveau A1 et au-delà*, escrito por Jacqueline Picoche e Jean-Claude Rolland. Quanto aos outros dois capítulos, um dedica-se à análise de três livros didáticos do FLE lançados antes do TR, para verificar se há convergência de conteúdos linguístico entre os métodos e o que é proposto pelo TR; o outro aborda questões de aquisição do FLE. Somente o capítulo escrito por Picoche e Rolland será tratado neste trabalho, pois os autores apresentam uma proposta para o ensino do léxico na aula de FLE.

Jacqueline Picoche, lexicógrafa, e Jean-Claude Rolland, lexicógrafo e professor de larga experiência no ensino do FLE, os dois autores do *Dictionnaire Usuel du Français – 15000 mots utiles em 442 articles*, propõem uma abordagem para o ensino do léxico baseada em 114 fichas lexicais. Para os autores, as fichas constituem um inventário lexical básico para o aprendiz iniciante de FLE. Críticos em relação ao QECR, eles afirmam que suas diretrizes para o ensino do vocabulário, em alguns momentos, abrem para um campo de limites imprecisos, impossibilitando que se saiba qual campo semântico deve ser priorizado. Além disso, há momentos em que o QECR, ao apresentar a escala global dos níveis de referência para o nível A1, mistura questões de fonética e de vocabulário. Isso ocorre quando o QECR (2001, p. 26) afirma que no nível A1 é esperado que o aprendiz possa se comunicar de maneira simples, se o interlocutor for cooperativo e falar lentamente.

O inventário lexical proposto pelos autores corresponde às palavras mais frequentes da língua francesa. Para o critério de frequência, entre sete mil e 25 mil ocorrências, foi utilizado o *corpus* do dicionário *TLF – Trésor de la Langue Française*, e as palavras selecionadas foram cruzadas com o *corpus do Francês Fundamental*, 1 e 2, dando origem, segundo os autores, às palavras indispensáveis para os aprendizes do nível A1. Picoche e Rolland ressaltam que as palavras selecionadas geralmente são polissêmicas e que, nas fichas lexicais, elas não são apresentadas com todas as suas possibilidades sintáticas e tampouco com todas as combinatórias léxicas, mas o que é apresentado permite que o aprendiz evite constrangimentos e consiga se expressar de maneira simples, mas francesa.

As fichas são apresentadas como se cada palavra constituísse uma entrada de dicionário organizada por redes semânticas, inclusive havendo em alguns casos entradas duplas, como *père* e *mère*, *paraître* e *sembler*, *oui* e *non*, e triplas, como *fil*, *fille*, *garçon* e *heure*, *minute*, *second*. Ricas em exemplos, as fichas também trazem a definição das palavras da família lexical de cada entrada, além de expressões do cotidiano que, para os autores, os aprendizes devem conhecer desde o início da aprendizagem. Assim, em razão do tipo de organização das fichas adotado pelos autores, o inventário lexical proposto por eles é quantitativamente bastante superior às 114 palavras que encabeçam as fichas.

Picoche e Rolland consideram que depois do surgimento da Abordagem Comunicativa, o ensino do vocabulário passou a ser feito quase que exclusivamente de forma aleatória e que a progressão da bagagem lexical do aprendiz passou a ficar condicionada a sua exposição a diferentes tipos de texto. Com a criação do inventário lexical, os autores declararam não ter a intenção de mudar essa sistemática, mas sim de fazer com que o conteúdo das fichas possa se constituir na primeira bagagem lexical indispensável para os aprendizes que estão situados no nível A1 do QECR e até mesmo além dele. Em relação aos professores, os autores acreditam que, em uma aula comunicativa, eles poderiam, ao prepararem suas aulas, servir-se das fichas como se fossem *boîtes à outils lexicales*, a exemplo das existentes para o ensino da gramática nos livros didáticos.

Observam ainda que a função das fichas não é apresentar a totalidade das palavras que devem ser aprendidas em um determinado nível, mas enfatizar que há uma centena de palavras de grande importância que precisam obrigatoriamente fazer parte do programa de ensino. Para os autores, a importância dessas palavras também reside no fato de que elas podem atuar como satélite, ao qual se vincularão outras palavras que com elas tenham afinidade de forma, de sentido, de combinação etc. Isso contribuirá para o conhecimento lexical dos alunos, não somente na quantidade, mas também e principalmente na

profundidade. Ressaltam também que os aprendizes terão contato com muitas outras palavras que não estão nas fichas; no entanto, é preciso saber fazer a diferença entre ter contato com uma palavra (e eventualmente aprender um dos seus significados) e estudá-la de maneira mais aprofundada e sistemática.

Acreditamos que, para um uso mais efetivo das fichas, seria necessário que o inventário proposto pelos autores estivesse presente no livro didático, pois, como dito, este material didático está massivamente presente nos cursos livres de ensino de idiomas. Não queremos dizer que o léxico do livro didático deva limitar-se ao léxico do inventário; mas, dada a relação de complementaridade que existe entre o QECR e os seus referenciais teóricos, causa estranheza que o vocabulário e até mesmo a organização do inventário proposto por Picoche e Rolland não sejam aproveitados pelos autores de livros de didáticos, sobretudo se estes declararem ter tomado os pressupostos teóricos do QECR como referência para o projeto dos manuais de ensino. Caso contrário, o professor poderá fazer apenas usos pontuais de algumas fichas e/ou alguns de seus aspectos para alguma atividade complementar, o que consideramos uma subutilização do material.

Na verdade, a proposta de Picoche e Rolland é bastante ampla, e suas fichas mereceriam até mesmo ser estudadas pelos professores. Tal proposta se justifica porque buscam não somente fornecer aos aprendizes do nível A1/A2 uma bagagem lexical mínima, mas também apresentar o léxico de maneira integrada com suas combinatórias e inserido em expressões e locuções, com suas famílias semânticas e variações de registro. Essa nossa postura não é resultado de um posicionamento favorável incontestemente à adoção do inventário lexical das fichas pelos autores de manual, pois para isso, precisaríamos realizar um trabalho específico para sua análise. Nosso posicionamento é, antes de tudo, uma demanda de coerência das editoras e dos autores de livros didáticos de ensino do FLE, que afirmam seguirem os parâmetros do QECR, sem, em princípio, adotar verdadeiramente suas indicações. Outro trabalho interessante seria fazer o cruzamento entre o inventário de Picoche e Rolland e o léxico presente nos livros didáticos lançados no mercado editorial após 2008, data da publicação do TR.

Quando sugerimos acima que as fichas, além de se constituírem em um material interessante para algumas atividades de sala de aula, são também uma fonte interessante de estudo para o professor, é porque acreditamos que as fichas poderão ser um indicativo de como se posicionar na sala de aula em relação às atividades lexicais, quando for necessário atender a uma demanda pontual dos aprendizes. Como as fichas são ricas em exemplos e apresentam também a especificação dos agentes e/ou argumentos que as palavras exigem, elas

indicam uma nova perspectiva de ensino do léxico. Isso permite que ele seja apresentado sempre contextualizado e levando em conta vários de seus aspectos e a rede de relações que envolve as palavras no uso da língua. Essa abordagem não condiciona o vocabulário somente para suporte de objetivos gramaticais, uma vez que seu tratamento na aula de LE passa a ser organizado, sistematicamente e de forma integrada com elementos morfossintáticos e semânticos, aproximando-se da abordagem lexical, proposta por Lewis e mencionada no Capítulo 3, que concebe a língua como léxico gramaticalizado e não como gramática lexicalizada.

Neste capítulo, tratamos de temas que enfocam a necessidade da implantação de procedimentos metodológicos e didáticos específicos para o ensino e aprendizagem do vocabulário na aula de LE. No primeiro momento, apresentamos alguns teóricos – Leffa, Tréville, Binon e Verlinde – que têm pontos de vista bastante semelhante e destacam questões relacionadas à quantidade do vocabulário, critérios de sua seleção e seus níveis de conhecimento. Eles também discutem a necessidade de uma mudança de postura didática docente, uma vez que o vocabulário precisa ser apresentado de forma organizada, sistemática e contar com a participação ativa do aprendiz. Além disso, seu ensino precisa ser intencional e reforçado com atividades lexicais específicas. No segundo momento, apresentamos o posicionamento do QECR em relação ao léxico. Iniciamos apresentando a competência comunicativa e suas componentes, as competências linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística compreende outras cinco, entre as quais estão a competência lexical e a semântica, apresentadas neste capítulo. Por fim, encerramos o capítulo apresentando os referenciais teóricos para os níveis A1 e A2 do QECR que apresenta uma proposta de sistematização do ensino do léxico elaborada pelos lexicógrafos Picoche e Rolland.

O ponto de vista dos autores aqui apresentados servirá de norte para a análise dos exercícios e para as propostas de exercícios complementares que realizaremos no Capítulo 7. E, em razão de eles assinalarem a necessidade de implantação de atividades específicas para o léxico, dedicaremos o próximo capítulo para apresentar algumas tipologias de exercícios lexicais que, por sua vez, também nos auxiliará na análise experimental que faremos do manual de ensino do FLE no sétimo capítulo deste trabalho.

## 6 TIPOLOGIAS DE EXERCÍCIOS LEXICAIS

Bogaards (1994, p. 186) insiste na necessidade de que se faça uma distinção entre **encontrar** uma palavra e **conhecer** uma palavra. Para ele, uma palavra é raramente aprendida após um primeiro encontro e, vários teóricos que pesquisam a aquisição lexical, insistem na necessidade de se proporcionar aos aprendizes vários encontros com a(s) mesma(s) palavra(s) para que ela seja efetivamente integrada ao seu léxico mental. Assim, esses momentos, o do encontro e o do conhecimento de uma palavra, envolvem dois aspectos metodológicos da aprendizagem lexical: o do primeiro encontro do aprendiz com a(s) palavra(s) nova(s) e o momento da revisão dessa(s) palavra(s).

Neste trabalho, que se propõe a discutir a necessidade da implantação de procedimentos didático-metodológicos específicos para o ensino do vocabulário nas aulas de FLE – neste capítulo, em especial apresentar algumas tipologias de exercícios lexicais – trataremos, quase que exclusivamente, do momento da revisão; acreditamos que é nessa etapa que, efetivamente, processar-se-á a aquisição do vocabulário. Para que isso ocorra, é preciso que seja abandonada a ideia corrente de que encontros acidentais com as palavras gerem conhecimento lexical capaz de ser mobilizado nas situações de uso da língua.

Tampouco a aquisição do léxico é acumulação de palavras isoladas, mas sim processo qualitativo e progressivo durante o qual é criada uma rede de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas, textuais e culturais entre as unidades lexicais e que necessita de retomadas para serem, efetivamente, aprendidas. Por essas razões, os teóricos defendem que seja dado ao vocabulário um espaço próprio na sala de aula, que sejam previstos exercícios lexicais, uma vez que, sem vocabulário, não se adquire competência em LE, conforme já indicamos anteriormente.

Por exercícios lexicais entendemos aquelas atividades realizadas na sala de aula – ou fora dela – com o objetivo de contribuir para o registro e inclusão das palavras novas na memória de longo prazo dos aprendizes. Isso os capacitaria para a sua reutilização sempre que necessário quando estiverem em situações de uso concreto da LE estudada, seja na recepção, seja na produção de textos.

Por acreditarmos que o ensino do léxico também deve estar a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa, entendemos que os exercícios lexicais deveriam situar a *palavra* na sua rede de relações morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas e estar em sintonia com os objetivos da aula, com o nível de proficiência dos

aprendizes; principalmente, integrados aos objetivos comunicativos do livro didático. Para Bogaards, a maneira mais natural de revisar o vocabulário ocorre através do uso da língua, uma vez que é no discurso que as unidades lexicais aparecem com todas as suas particularidades; é nele que aparecem as unidades mais úteis aos aprendizes. Esta seria uma maneira indireta de revisão, pois a direta ocorre por meio de exercícios e/ou de materiais descontextualizados.

Acreditamos que, quando Bogaards usa a palavra descontextualizada para referir-se aos exercícios e materiais da sala de aula, está confrontando uma situação real de uso da LE com uma situação de simulação do real. Assim também ocorre no ambiente da sala de aula, pois, mesmo que o professor utilize documentos autênticos, grande parte das interações na sala de aula serão simulações do real. Esta é uma das características deste espaço formal de aprendizagem de uma LE, que busca desenvolver nos aprendizes, de forma orientada e dirigida, a capacidade de falar, compreender, escrever, ler e interagir na língua estudada. No entanto, as atividades desenvolvidas nesse espaço precisam ser coerentes com o programa de ensino e com os objetivos comunicativos e linguísticos que busca desenvolver. Se estes aspectos são respeitados, os exercícios e as atividades estão em sintonia com os objetivos da aula, o aspecto da descontextualização apontado por Bogaards precisaria ser relativizado.

Beacco (2007, p. 283) assevera que o desenvolvimento da competência lexical supõe a concepção de atividades articuladas com os demais componentes da competência linguística, (gramatical, semântico, fonológico e ortográfico) da qual ela faz parte. No entanto, o fato de a competência lexical ser transversal às demais, não deve fazer com que ela seja diminuída ou diluída em meio a atividades realizadas para a aquisição de outras competências. Uma vez reconhecida sua especificidade metodológica, ela necessita de atividades próprias, como as que têm a função de retomar o vocabulário já apresentado aos aprendizes, para que o mesmo seja efetivamente aprendido.

Para dar conta desse aspecto do ensino do vocabulário na aula de LE, mais especificamente de FLE, apresentaremos as contribuições de cinco autores – Bogaards (1994), Binon e Verlinde (2000), González Rey (2007) e Tréville (2000) – que tratam das tipologias de exercícios lexicais, sendo que o último, Tréville, tratará de alguns aspectos relacionados à avaliação.

Bogaards (1994), a partir das propostas de vários autores, organiza os exercícios de acordo com os aspectos lexicais que serão trabalhados: a forma, o sentido, a colocação, os aspectos gramaticais e pragmáticos. Aborda também a necessidade de que os aprendizes desenvolvam estratégias para conseguir suprir a lacuna provocada pelo desconhecimento de

uma unidade lexical, a necessidade do lúdico na aula de LE e a integração de atividades disponíveis na Internet, além dos *softwares* gratuitos.

Por sua vez, Binon e Verlinde (2000), servindo-se prioritariamente dos verbetes do *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA), dicionário do francês para negócios, do qual são coautores, apresentam uma tipologia que mescla alguns tipos de exercício com os aspectos da competência lexical que serão por eles trabalhados. Rico em exemplos e na variedade de modalidades de exercícios, os autores também incluem em sua tipologia atividades para trabalhar registro e aspectos culturais.

González Rey (2007), convencida de que o uso natural e espontâneo das fraseologias de uma língua é prova de proficiência e, para que esse nível seja atingido, é preciso inseri-las desde o início da aprendizagem, elabora um método de ensino de fraseologias – o Francês Idiomático. Esse, dividido em dois níveis, sistematiza por meio de vários exercícios, o ensino de expressões idiomáticas, as colocações e as parênticas.

Para Tréville (2000), assim como ocorre em todo sistema de ensino, é necessário avaliar a competência lexical. Ela considera que é a partir da comparação de um estado de conhecimento, anterior e posterior, que o professor pode verificar se houve (ou não) evolução nos conhecimentos dos aprendizes. Essa estratégia lhe permitirá reorientar seu trabalho em sala de aula. A autora aborda brevemente três formas de avaliação desta competência: a semicontextualizada, a contextual e a fora de contexto.

Ressaltamos que nosso objetivo em apresentar, nesse capítulo, os tipos de exercícios lexicais propostos pelos autores acima, não busca avaliar a eficácia das propostas, mas constituir um panorama sobre os tipos de atividades existentes. Para uma avaliação qualitativa da tipologia apresentada, que por si só constituiria um outro trabalho, implicaria o levantamento de dados junto aos aprendizes, observações de aula assim como outras medidas bem objetivas, que não é o caso aqui.

A seguir, veremos a proposta de cada um desses autores, sendo que, para cada um, escolhemos algumas das atividades por eles propostas para exemplificar o aspecto da CL que o exercício propõe enfatizar.

## 6.1 BOGAARDS E A REVISÃO DO VOCABULÁRIO

Bogaards (1994, p. 190) lembra que as palavras têm diversas facetas; a respeito delas é preciso saber muitas coisas diferentes. Disso resulta a existência de uma variedade de exercícios que levam em conta esses diversos aspectos que o autor se propõe a apresentar agrupados de acordo com o tipo de conhecimento que buscam consolidar. Nessa tipologia de exercícios, Bogaards apresentará somente os exercícios que buscam fixar a aprendizagem de um aspecto particular do conhecimento lexical, partindo do pressuposto de que o aprendiz já foi exposto ao vocabulário. De sua tipologia, apresentaremos seis grupos de exercícios sobre: forma, sentido, colocações, aspectos gramaticais, aspectos pragmáticos e estratégias lexicais.

### 6.1.1 Exercícios sobre a forma

Nos primeiros estágios da aprendizagem de uma LE, é importante que os aprendizes se familiarizem tanto com o som quanto com as regras de uma nova ortografia, sendo preciso prever exercícios que procurem fixar tanto a forma escrita quanto a forma oral. Assim, exercícios de recopiar e de imitar parecem ser inevitáveis, embora outros sejam possíveis, como os que procuram fixar a correspondência entre som e grafia; como as atividades que envolvem os pares fonológicos mínimos; como os que pedem que seja construído o maior número de vocábulos a partir de outra palavra ou a partir de um determinado número de letras. Um texto com lacunas, oferecendo uma ou mais letras das palavras ausentes, também pode ser interessante. Mesmo nos estágios iniciais da aprendizagem, o professor já deveria introduzir exercícios que estimulem os alunos a reconhecer, num texto escrito, palavras derivadas. Isso pode contribuir muito para a ampliação da competência receptiva dos aprendizes: sua capacidade de reconhecer uma palavra ou uma frase e de identificar a sua função comunicativa.

Para trabalhar os pares fonológicos mínimos, o autor sugere que se apresentem imagens que ilustrem o contexto de uma das frases que serão escutadas. Assim, para cada imagem, haveria um par de frases nas quais se incluiriam duas palavras similares que explicitam a problemática dos pares fonológicos mínimos, cabendo aos aprendizes indicar qual a frase adequada à imagem mostrada.

Apresentamos alguns exemplos<sup>9</sup> de frases:

- (1) *Voilà tous ces **gens**!*  
*Voilà tous ces **champs**!*
- (2) *Elle **attend** un bébé!*  
*Elle **entend** un bébé!*

### 6.1.2 Exercícios sobre o sentido

O autor propõe uma divisão dos exercícios, agrupando-os entre os que estão a serviço da fixação do sentido, para desenvolver a competência receptiva; os que estão a serviço da fixação do sentido para o desenvolvimento da competência produtiva e os que buscam reforçar a ligação entre unidades lexicais de um mesmo campo lexical e/ou semântico.

No primeiro caso, os exercícios são, normalmente, organizados em um tipo de atividade de múltipla escolha. Há os que solicitam aos aprendizes que realizem associações de imagens, definições, descrições, sinônimos e traduções com a forma escrita das palavras. O autor alerta que não convém abusar dos exercícios de múltipla escolha descontextualizados, pois eles podem induzir a erros quando são apresentados fora do contexto.

Para a o segundo caso, a fixação do sentido para o uso ativo, é preciso incitar os próprios aprendizes a se lembrarem da palavra. O autor não considera que os exercícios que solicitam a elaboração de frases a partir de uma determinada palavra trabalhem aspectos semânticos, mas os gramaticais e colocacionais. Para dar conta do aspecto semântico, o professor poderia elaborar questões do tipo *De quoi avez-vous besoin pour écrire? ou Quel est le travail d'une infirmière?*. Se, para a primeira pergunta, teremos uma lista de palavras isoladas; para a segunda, teremos a exigência de uma linguagem mais elaborada.

Outra atividade interessante é apresentar aos aprendizes definições de dicionários para que eles revelem a palavra de que trata a definição. De acordo com o nível de proficiência dos aprendizes, podem ser elaborados exercícios que tratem da polissemia. Uma atividade

---

<sup>9</sup> A tradução dos exemplos dos autores apresentados neste capítulo encontra-se no final deste trabalho, no Apêndice. Ela foi realizada pela autora desta dissertação visando permitir a compreensão dos enunciados em língua estrangeira.

possível é apresentar diversos contextos nos quais uma determinada palavra aparece e solicitar que os aprendizes expliquem os seus diversos sentidos.

Para o terceiro grupo, que busca reforçar a ligação entre unidades léxicas de um mesmo campo lexical e/ou semântico, o autor sugere a elaboração de exercícios do tipo *o que combina com?* que, por meio de uma série de itens lexicais pertencentes a um mesmo domínio, seria inserido um *intruso*, que uma vez identificado, deixaria na sequência proposta somente palavras do mesmo campo. Abaixo um exemplo desta atividade, por nós elaborado:

- (3) *Chassez l'intrus:*
1. *coquillag – fruits de mer – boeuf – poisson*
  2. *étoile de mers – fleur – oursin – corail*

Esse tipo de exercício pode ser adaptado aos objetivos de cada situação de aprendizagem, podendo ser solicitado aos alunos, por exemplo, que indiquem quais são os alimentos que devem ser consumidos em uma situação de dieta. Outra possibilidade é solicitar-lhes qual o tipo de vestimenta deve ser utilizado em determinada estação do ano, ou qual o tipo de vestimenta caracteriza determinados estilos como o punk, rap, funk, balé, etc.

Para o autor, os exercícios que solicitam que os alunos construam campos lexicais por associação – elencar todas as palavras que eles conhecem a partir de uma palavra ou de um tema –, são adequados para estimular os alunos a estabelecerem elos entre as palavras aprendidas. Contudo, em relação aos exercícios que solicitam sinônimos e antônimos, o autor recomenda cautela; a sinonímia é um fenômeno contextual que se manifesta no eixo sintagmático, e a antonímia, muitas vezes, está relacionada com aspectos colocacionais. Por exemplo, os termos utilizados em francês para indicar o quente e o frio não são os mesmos quando se fala da água e do vento. O vento frio é *glacial*, mas a água fria não; o vento quente não é *bouillant*, mas a água quente sim.

O autor observa que, na prática de sala de aula, as atividades com os campos lexicais tendem a ser realizadas unicamente com palavras isoladas, embora seja possível apresentar exercícios contextualizados. Esses exercícios podem ser simples, como solicitar aos aprendizes que completem um texto com palavras de um campo específico – ou mais complexos – tais como os exemplos:

- solicitar que enunciados sejam reescritos, através do uso de hiperônimos, generalizando-os:

Exemplo de enunciado:

- (4) *Richard Schnell et sa femme achètent tout ce dont ils ont besoin pour l'alimentation et l'entretien de la maison à l'hypermarché Mammouth de Ronchamp.*

Reescrita possível:

- (5) *Les manèges ouvriers achètent les produits de base dans les grandes surfaces.*

- propor um exercício composto de diversas séries de três frases que trazem informação sobre uma palavra; a quarta frase deve ser escolhida em uma lista de várias possibilidades. Mas, para chegar a ela, o aprendiz deverá ter estudado bem as três primeiras frases propostas; ao final da atividade, terá ativado diversos aspectos da palavra em questão. Exemplo:

- (6) *A shed is one room.*  
*A shed is usually near a house.*  
*People keep tools and old things in a shed.*  
*It is a small building* (esta seria a quarta frase)

- propor um exercício no qual os aprendizes devem expressar sua concordância através de uma palavra de sentido mais amplo ou mais específico. Exemplo:

- (7) *Agree, with more general word:*  
*A: The cat is great company.*  
*B: All pets are.*

- (8) *Agree, with more specific word:*  
*A: Books are badly printed nowadays.*  
*B: Specially paperbacks.*

### 6.1.3 Exercícios sobre as colocações

Para Bogaards, os exercícios sobre as colocações devem ser adotados na aula de LE; as colocações, em virtude de ocuparem uma posição intermediária entre as combinações livres

e as fixas, dificilmente são percebidas, o que, para o autor, é um agravante para que o aprendiz se dê conta da existência deste tipo de combinatória léxica. Ele ressalta que as colocações tendem a passar despercebidas, principalmente para as situações de compreensão, não ocorrendo o mesmo para as situações de produção, nas quais elas são essenciais. Para Bogaards, os exercícios de colocação, normalmente, são do tipo que propõem associação de itens de duas listas:

- (9) *Choose the items that collocate most usefully with each verb.*
- |                        |                                       |
|------------------------|---------------------------------------|
| <i>1. to appeal</i>    | <i>the library catalogue</i>          |
| <i>2. to encourage</i> | <i>that He is a good teacher</i>      |
| <i>3. to omit</i>      | <i>finish this today</i>              |
| <i>4. to recognize</i> | <i>against the judge's decision</i>   |
| <i>5. to consult</i>   | <i>to sign his name on the letter</i> |
| <i>etc.</i>            | <i>etc.</i>                           |

É possível perceber, no exemplo acima, que os aspectos colocacionais não são os únicos enfocados pelo exercício, mas também aspectos sintáticos. Para o autor, isso pode ser uma vantagem ou um inconveniente, de acordo com o nível dos aprendizes. Bogaards sugere que, para esse tipo de atividade, sejam utilizadas frases completas ou contextos mais longos, para torná-la mais interessante. Ele lembra que muitos exercícios sobre as colocações são, em geral, organizados com base em uma única palavra – *we can save .....money, time, souls, people or animals, energy, face* –, no qual o sentido de *save* é diferente em cada situação colocacional. Esta atividade, segundo ele, é interessante se o objetivo for o de fazer com que o aprendiz se dê conta da polissemia, uma vez que, se for para abordar aspectos colocacionais há o risco de estimular-se uma aprendizagem superficial. Exercícios de tradução são uma boa alternativa em relação às colocações, uma vez que reforçam a atenção que o aluno deve ter para as particularidades da língua estrangeira.

#### **6.1.4 Exercícios sobre aspectos gramaticais**

Para Bogaards, exercícios de vocabulário que tratam de aspectos gramaticais são bastante raros – apesar de necessários –, principalmente para situações de produção, uma vez

que as unidades lexicais têm comportamentos sintáticos próprios: não podem ser deduzidos do sentido. Contudo, tanto os manuais de ensino quanto os livros paradidáticos destinados ao ensino do vocabulário, praticamente, não propõem exercícios que solicitem inserção de unidades lexicais em frases, limitando-se a uma abordagem receptiva, para a qual, na maioria dos casos, o conhecimento do sentido e das regras gerais da gramática bastam. Para uma abordagem produtiva, não é suficiente conhecer palavras e regras gerais, mas saber quais regras se aplicam às unidades lexicais, de que maneira são aplicadas e com quais restrições. Citando V.F.Allen (1983), Bogaards lembra que não basta que o aprendiz aprenda somente o sentido de muitas palavras; é preciso que ele aprenda como colocá-las juntas nas frases. Afirma ainda que faltam exercícios que ensinem aos aprendizes a escolher o padrão de uso de unidades lexicais específicas.

Um exercício possível de ser proposto em todos os níveis de aprendizagem é o que solicita que sejam escritas frases com uma ou mais palavras previamente fornecidas, embora o professor deva ter a consciência de que essa atividade nem sempre é fácil. O autor acredita que faltam exercícios que mostrem mais o funcionamento sintático de algumas unidades lexicais – é preciso que sejam concebidos exercícios que mostrem aos aprendizes se uma unidade lexical “x” pode ou não ser empregada na forma passiva; se, na forma afirmativa, é possível suprimir – ou não – o complemento agentivo; se um determinado verbo do francês é seguido de infinitivo; se é construído com preposição, ou não, e, em que medida e com quais conseqüências semânticas, alguns verbos permitem mais de uma construção. É preciso abordar esses aspectos através de exercícios na sala de aula, pois a tão difundida regularidade das regras sintáticas é parcialmente confirmada na realidade lexical.

### 6.1.5 Exercícios sobre aspectos pragmáticos

Bogaards considera que os exercícios sobre aspectos pragmáticos também são raramente tratados na sala de aula. Uma possibilidade seria solicitar aos aprendizes que, em uma situação de diálogo, interajam com seu interlocutor respeitando determinadas indicações. Exemplo:

- (10) *Agree, with a synonym:*  
*A: He was very strange.*

*B: Yes, very odd.*

- (11) *Agree, with an antonym:*  
*A: Joe didn't stick to the subject.*  
*B: He wandered off too much.*

- (12) *Disagree, with an antonym*  
*A: Un film vraiment passionnant.*  
*B: Je le trouvais plutôt ennuyeux.*

Também é possível criar situações de interação nas quais os aprendizes devem agir em situações comunicativas específicas. Por exemplo, desculpar-se, escolhendo uma das opções, *c'est de ma faute, désolé, excusez-moi, je m'excuse, etc.* Outras séries são possíveis: recusar, concordar, discordar, dar permissão, pedir permissão. Várias situações relacionadas com os atos de fala. Seria interessante propor exercícios que incluíssem a tomada de turno, as interrupções, nos quais os alunos seriam levados a utilizar construções prontas, como:

- (13) *Excuse me for interrupting, but.....*  
*May I ask a question?*

Para situações de recepção, pode ser proposto aos aprendizes que leiam textos que tratam do mesmo assunto, mas escritos em estilos diferentes, ou que comparem notícias sobre o mesmo tema publicadas em diferentes veículos.

### **6.1.6 Exercícios sobre as estratégias lexicais**

Difícilmente um aprendiz conhecerá todas as palavras de que ele necessita. Por isso, é importante que ele adquira estratégias que o ajudem a cobrir as lacunas provocadas pelo desconhecimento de determinada unidade lexical. Para os casos de recepção, podem ser propostas atividades com textos curtos nos quais a maioria das palavras seja conhecida pelos aprendizes. Nessa situação de aprendizagem, eles podem começar a se habituar a aproveitar as possibilidades oferecidas pelo contexto para encontrar o sentido das palavras desconhecidas,

assim como sua forma e seu uso nesse contexto. Isso poderá ocorrer através do confronto de semelhança entre as palavras desconhecidas com palavras de sua LM e pelo reconhecimento das relações de derivação com outras palavras conhecidas da LE, por exemplo.

Para as situações de produção, é necessário que o aprendiz saiba que existem possibilidades de ser bem sucedido em algumas situações de interação, mesmo sem conhecer a palavra adequada. Como os falantes proficientes na LE, que em certos momentos não encontram a palavra adequada para certas circunstâncias e certos contextos, os aprendizes devem dispor de palavras coringas, como *truc* ou *machin* em francês, ou *thing*, *whatsit* em inglês, e mesmo utilizar expressões um tanto vagas como *et tout ça*, *et vous savez bien* ou *you know what I mean*. Os professores devem prover os meios para que os aprendizes possam utilizar essas estratégias.

Outra técnica bastante útil para esse tipo de situação é a paráfrase, que permite, por meio de comparações e descrições aproximadas, transmitir o sentido desejado mesmo quando falta o conhecimento lexical. Para estimular o uso dessa estratégia, podem ser propostas atividades nas quais os aprendizes são solicitados a descrever um objeto cujo nome eles não conhecem na LE. Para dar conta disso, é necessário que os aprendizes conheçam expressões como *une sorte de*, *quelque chose comme*, *on s'en sert pour*, *on le trouve à*, *plus ou moins*, etc. A definição formulada pelos alunos, certamente, será diferente da definição do dicionário, mas mesmo essas diferenças, quando comparadas, podem se transformar em momentos de aprendizagem.

### **6.1.7 Exercícios com jogos de vocabulário e com o uso do computador**

Para Bogaards o aspecto lúdico da aprendizagem lexical não deve ser negligenciado como fator importante na aprendizagem. Os exercícios lúdicos estão fortemente associados ao desenvolvimento de aspectos da forma e do sentido, raramente abordando aspectos colocacionais, gramaticais ou pragmáticos. Para trabalhar a forma, é possível apresentar palavras, nas quais cada letra é substituída por um número ou por um símbolo; palavras cruzadas também são uma opção interessante, tanto para trabalhar a forma quanto o sentido. Para consolidação do sentido, o professor pode mostrar aos alunos, durante um minuto, uma dezena de objetos cujos nomes eles conheçam; após isso, os alunos devem escrever o nome dos objetos dos quais eles se lembram. Eles também podem tentar adivinhar qual o objeto que

está escondido sob uma toalha, baseando-se somente no seu contorno. Eles podem formar pares, a partir de fichas com palavras que deverão ser associadas às fichas com imagens. Em relação ao uso do computador, o professor deve conhecer as possibilidades oferecidas, gratuitamente, pela Internet, para poder utilizá-las durante as aulas ou para indicá-las aos aprendizes, que poderão realizar as atividades em casa, com autonomia. Existem também programas que podem ser baixados, gratuitamente, que permitem a elaboração de vários tipos de exercícios lexicais, como palavras cruzadas, caça-palavras, quiz, etc.

Diante do apresentado acima, acreditamos que Bogaards propõe um panorama bastante interessante, principalmente por oferecer organizadamente um olhar sobre os aspectos a serem trabalhados para sedimentar o conhecimento relativo a uma palavra. Além disso, os modelos de atividades trazidos pelo autor são uma fonte rica e variada de modelos que podem servir de consulta para a preparação das atividades de aula e das avaliações, fazendo com que se abandone um pouco a prática ainda bastante presente de exercícios de lacuna.

A seguir, apresentaremos as propostas de tipologias de exercícios lexicais de Binon e Verlinde e de González Rey.

## 6.2 BINON E VERLINDE E OS EXERCÍCIOS LEXICOLÓGICOS

Binon e Verlinde (2000, p. 131) lexicógrafos e professores de FLE, autores do *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA), propõem uma tipologia de exercícios lexicológicos tendo os verbetes do DAFA como fonte para a maioria das atividades. Os lemas do DAFA foram selecionados a partir de *corpora* e de estudos de frequência; portanto, reflexos da língua em uso. Apesar de a exemplificação dos exercícios ter como base um domínio terminológico, o que não é uma realidade das aulas de LE que focam seu ensino na língua geral, a apresentação dessa tipologia poderá contribuir para que os professores percebam as vantagens de um ensino de vocabulário integrado a um campo semântico específico. Esse mesmo efeito pode ser construído se o livro didático tiver objetivos lexicais claros, baseados em um inventário oriundo de estudos de *corpora* e que constitua a bagagem lexical mínima que os aprendizes deverão ter aprendido após determinado percurso de aprendizagem.



- ✓ Definir a função de um objeto:

Os utensílios de cozinha

- (16)
- |                            |               |                         |
|----------------------------|---------------|-------------------------|
| 1. <i>un couteau</i>       | <i>sert à</i> | <i>couper la viande</i> |
| 2. <i>un moulin à café</i> | <i>sert à</i> | .....                   |
| 3. <i>une passoire</i>     | <i>sert à</i> | .....                   |
| 4. etc.                    |               |                         |

- ✓ Nomear o objeto necessário para determinada situação:

A partir dos nomes dos utensílios de cozinha, diga qual você usaria nas situações apresentadas:

- (17) *un grille-pain, une casserole, un couteau, un batteur, un saladier, une poêle.*

Que utensílio você usaria para fazer:

1. *un toast?*
2. *une omelette?*
3. *etc.*

- ✓ Sequências lógicas

Elimine a palavra que não pertence à série.

O ciclo de vida de um produto:

- (18) *naissance, développement, maturité, déclin, chute*

### 6.2.2 Exercícios de derivação

Segundo Vigner ([s.d], apud BINON e VERLINDE, 2000, p. 135) os autores afirmam que conhecer os procedimentos de derivação contribui para a aprendizagem lexical e também representa para o aprendiz uma grande economia de esforço, pois lhe permite relacionar palavras que são abordadas isoladamente. Uma atividade interessante pode ser a que solicita o preenchimento de um quadro, conforme exemplificado abaixo, que permite que o aprendiz conheça esses aspectos da morfologia lexical. Para os autores, é importante que, em um segundo momento, seja proposta uma atividade de produção para que ele perceba como as palavras são empregadas e/ou combinadas.

(19)

<i>Quoi?</i>	<i>Substantif</i>	<i>Adjectif</i>	<i>Verbe</i>
		<i>Expansionniste</i>	
<i>Embauchage</i>			<i>Embaucher</i>
<i>Entrepreneur</i>			<i>Entreprendre</i>
	<i>Gérant/gestionnaire</i>		
<i>Cambriolage</i>		<i>Cambrioleur/euse</i>	

### 6.2.3 Exercícios de definição

Em algumas atividades, podem ser solicitados vários tipos de definição, como as que vão ressaltar os papéis semânticos baseadas nas relações escolhidas pelo verbo ou nas trazidas por dicionários. Esta última já é bastante utilizada na sala de aula, quando, por exemplo, o professor explica o significado de uma palavra na LE sem fazer uso da tradução.

✓ Exercícios de correspondência

Relacione a palavra com a sua definição:

(20)

1. *Équitation*

2. *Football*

a. *Un sport d'équipe qui oppose deux équipes de onze joueurs qui doivent essayer de (...) et qui se pratique sur un terrain de (...), etc.*

b. *L'art de monter à cheval, etc.*

✓ Exercícios de paráfrase ou de explicação

Explique as palavras abaixo, a partir da pista fornecida entre parênteses:

(21)

1. *acheter (action)*:.....

2. *un aiguilleur du ciel (profession)* :.....

3. *une grippe (maladie)* :.....

4. *la santé n'a pas de prix (dicton)*.....

✓ Exercícios de polissemia

Explique os diferentes sentidos das palavras em negrito:

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

Explique as frases abaixo em francês:

- (23)
- a. *Les prix **flambent**, font du yo-yo.*
  - b. *Le dollar **flanche**.*
  - c. *Le franc est de nouveau **sur la sellette**.*

#### 6.2.4 Exercícios para o eixo sintagmático

O eixo sintagmático, também conhecido como eixo horizontal, está relacionado com o comportamento de uma palavra no âmbito de um grupo maior: o sintagma. Ele é o eixo da contiguidade, no qual as partes se combinam para construir unidades de sentido e em que se manifestam os fenômenos fraseológicos, como as colocações, nos quais as palavras manifestam suas preferências e restrições combinatórias, e também as expressões idiomáticas, provérbios, entre outros. Esses, ao serem escolhidos, não sofrem nenhuma alteração, devendo ser usados como um bloco de significado.

Alguns exemplos de exercícios:

Explique o significado das palavras em negrito:

- (24)
1. *une entreprise **rentable***
  2. *une entreprise **florissante***
  3. *une entreprise **performante***

Relacione as duas colunas e depois restabeleça a ordem das ações:

- (25)
1. *Le patron vient de proceder au dégraissage...*
  2. *Le chômeur s'adresse à un bureau...*

3. *Beaucoup d'entreprise préfèrent une formation...*

a. *de recrutement*

b. *des effectifs*

c. *sur le tas parce que (...)*

Explique as expressões abaixo:<sup>10</sup>

1. *Avoir du sang dans les veines.*

2. *Il se crève la santé.*

3. *Le chauffeur écrase le champignon (fam.).*

4. *Le malfaiteur a pris la poudre d'escampette.*

### 6.2.5 Exercícios para o eixo paradigmático

O eixo paradigmático, também conhecido como vertical, é o da palavra, da seleção que fazemos ao elaborar uma frase. Neste eixo, as palavras concorrem umas com as outras para ocupar determinada posição no sintagma. No entanto, as escolhas feitas precisarão ser confirmadas no eixo sintagmático, no qual a palavra precisa ser “aceita”. Estão relacionados com o eixo paradigmáticos fenômenos como a sinonímia, a parassinonímia, a antonímia, a paronímia, os falsos cognatos, os homônimos, os hiperônimos e os hipônimos.

Apresentamos alguns exercícios que contemplam alguns destes fenômenos.

#### *Sinônimos e Parassinônimos*

Leffa e Binon alertam que os exercícios de sinonímia são os mais utilizados pelos manuais de ensino de LEs, normalmente operado por meio de substituição. Os autores consideram que seria mais produtivo abordar a sinonímia inicialmente com exercícios vinculados à compreensão para, depois, inserir a explicitação das diferenças contextuais. Para eles, a diferenciação dos sinônimos não é somente um problema semântico; é também colocacional, por envolver aspectos de preferências e de restrições combinatórias, pois a

---

<sup>10</sup> Em razão da impossibilidade de tradução das expressões idiomáticas, para orientar o leitor apresentaremos seu sentido aproximado em português: 1. diz-se de pessoa muito enérgica; 2. diz-se de alguém que está “se matando” de tanto trabalhar; 3. o motorista acelerou demais; e 4. o malfeitor fugiu.

escolha do sinônimo precisa ser confirmada no eixo sintagmático. Por exemplo, podemos dizer *les coûts* ou *les frais fixes* ou *variables*; no entanto, se diz *les coûts salariaux* e *les frais de déplacement*; o inverso não pode ser usado: *frais salariaux* e *coûts de déplacement*. Eles recomendam que, quanto mais avançado for o nível linguístico dos alunos, mais importante é enfatizar os parassinônimos com abordagens que privilegiem os traços semânticos distintivos, focando, primeiro, as situações de recepção para, posteriormente, passar para as de produção.

Explique a diferença entre os parassinônimos abaixo e escreva duas frases utilizando-os:

- (26) a. *salair/revenu*  
b. *demandeur d'emploi/chômeur*

### *Antônimos*

Os autores recomendam que os antônimos sejam sempre apresentados em um contexto, pois não é suficiente dar o contrário de palavras isoladas, uma vez que a escolha do antônimo depende do contexto e da colocação. Os antônimos podem ser semânticos (sem ligação formal), morfológicos (com ligação formal), graduáveis (quando as unidades representam pontos graduáveis em uma escala), conversos e pares nocionais (quando mantêm a mesma relação, mas se distinguem pela inversão da ordem de seus argumentos).

### Antônimos Semânticos

Complete as frases utilizando as palavras em negrito no sentido contrário.

- (27) 1. *Le prévenu a été **condamné**? Non, il a été...*  
2. *S'agit-il d'une maladie **chronique**? Non, Il s'agit d'une maladie...*

### Antônimos Morfológicos

Utilize as palavras em negrito no sentido contrário:

- (28) 1. *Battre um record me paraît **impossible**. Moi, je crois que c'est....à condition que...*  
2. *Ce champion n'a pas l'air **heureux**! Non, il a l'air vraiment.....parce que...*

### Antônimos Graduáveis

Situar os adjetivos ou expressões abaixo numa escala de gradação do negativo para o positivo:

- (29) 1. *Une entreprise:*  
2. *Défaillante, florissante, rentable, en perte de vitesse, qui tourne à plein régime*

### Antônimos Conversos e os Pares Nocionais

Utilizar as palavras em negrito no sentido contrário.

- (30) 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.....*

Completar com uma unidade lexical que você relaciona espontaneamente. Após, introduzir cada par nocional num contexto esclarecedor:

- (31) 1. *une offre* > <  
2. *les grandes surfaces* > <  
3. *l'opposition* > <

### Parônimos, Falsos Cognatos, Homônimos

A semelhança ou igualdade de sons e grafias entre as palavras também deve ser abordada na aula de LEs, pois, seguidamente, são fonte de problemas de para os aprendizes.

Explique as diferenças entre os termos abaixo:

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

Explique as diferenças entre os homônimos:

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

### *Hiperônimos e Hipônimos*

Os autores consideram que os exercícios com hipônimos e hiperônimos são bastante úteis para desenvolver, nos aprendizes, as estratégias de comunicação compensatória; quando não encontrarem a palavra que procuram, poderão utilizar uma palavra mais genérica.

Encontre o hiperônimo para cada uma das séries abaixo:

- (34) 1. table, armoire, meuble, tabouret, buffet.  
 Hiperônimo :.....  
 2. cancer, maladie, sinusite, diabète, etc.  
 Hiperônimo :.....

### 6.2.6 Exercícios sobre aspectos pragmáticos

A atividade proposta pelos autores – voltada para a dimensão pragmática, embora também aborde aspectos colocacionais – solicita que sejam relacionados o verbo (ação), o sujeito (o agente) e o objeto direto.

- |      |                   |                     |                          |     |
|------|-------------------|---------------------|--------------------------|-----|
| (35) | SUJET             | VERB                | NOM                      | COD |
|      | <i>Le médecin</i> | <i>a. subir</i>     | <i>un examen médical</i> |     |
|      | <i>Le patient</i> | <i>b. prescrire</i> | <i>un médicament</i>     |     |
|      |                   | <i>c. ausculter</i> | <i>un malade, etc.</i>   |     |

### 6.2.7 Exercícios de registro

Os autores consideram importante que os aprendizes compreendam uma série de expressões familiares, de termos populares e o emprego de gírias e expressões atuais, principalmente para a recepção.

Alguns exemplos:

Reescreve as frases abaixo, transformando as expressões em **negrito** para o francês formal:

- (36)
- ✓ *Écoute, moi j'en ai **ras-le-bol/marre/plein le dos/plein les jupes.***
  - ✓ *T'as pas encore remis ce **bouquin** à la **bib**?*

### 6.2.8 Exercício sobre aspectos culturais

A dimensão cultural veiculada pelas palavras deve ser integrada às aulas de LE. Este valor é compartilhado pelos falantes nativos e precisa ser explicitamente ensinado aos aprendizes.

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

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

b. Quais regiões da França deveremos visitar se estivermos com vontade de:

- (38) - beber ou comprar no local:  
1- *du cidre?*  
2- *du cognac?*  
Etc.
- praticar:  
1. *l'alpinisme?*  
2. *le ski?*  
Etc.
- visitar:  
1. *des châteaux du 16ème siècle?*  
2. *des villes fortifiées bien conservées?*

### 6.3 GONZÁLEZ REY E O MÉTODO DO FRANCÊS IDIOMÁTICO

Para González Rey (2007), foi uma conquista importante para os estudiosos das fraseologias o fato de o QECR – um documento regulamentador – recomendar explicitamente a sua incorporação no ensino das LEs. Mesmo com alguns equívocos do referencial, como, entre outros, o de recomendar o seu domínio somente no nível C2, último nível proposto pelo

referencial para aprendizagem de uma LE, ainda que a maioria dos estudiosos do assunto alerte para a necessidade de sua abordagem desde os níveis iniciais.

A autora tem se dedicado ao estudo da Fraseodidática ou à didática das fraseologias com o objetivo de sistematizar o ensino e a aprendizagem de todo elemento considerado como unidade fraseológica: os signos polilexicais compostos por, no mínimo, duas palavras ou mesmo de uma única se seu uso for idiomático. Nessa definição, incluem-se as expressões idiomáticas (fórmulas cotidianas, expressões familiares e locuções imagéticas) as colocações e as parêmiás (provérbios, frases feitas, ditados, etc.).

No contexto atual de ensino de LEs, que adota uma abordagem comunicativa com foco na ação, conforme a perspectiva adotada pelo QECR, deve-se levar em conta todos os aspectos da competência comunicativa – níveis linguístico, sociolinguístico e pragmático, além dos aspectos relacionados ao seu ensino, à avaliação e à elaboração de material pedagógico. Desse cenário fazem parte as unidades fraseológicas que, para González Rey, são uma fusão de elementos lexicais, sintáticos e semânticos, além de contemplarem aspectos socioculturais e pragmáticos, sendo, portanto, elementos constituintes da língua.

Apesar do lugar que as UFs ocupam no uso efetivo da língua, elas ainda constituem um desafio para a didática do ensino de LEs e para o professor; em razão da ausência de formação para a sua abordagem, sente-se desorientado em relação ao tratamento que elas devem receber no processo de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere às construções que devem ser ensinadas, quanto ao processo de didatização. Disso resulta que as UFs, quando são incluídas nas atividades de aula, o são de forma superficial, em razão de sua inclusão no livro didático que, na maioria das vezes, as trata de maneira e parcial, apresentando-as pelo seu aspecto pitoresco, engraçado.

A autora lembra que as teorias mais recentes ligadas à aquisição do léxico demonstraram que a capacidade de estocar palavras novas está relacionada com a profundidade de sua análise. Isso significa dizer que a estocagem lexical é proporcional à quantidade e à qualidade da atenção dada aos diferentes aspectos da palavra a ser aprendida e é isso que a autora busca colocar em prática ao criar o Método do Francês Idiomático (MFI). Para ela, o ensino e a aprendizagem das UFs e seu emprego natural e espontâneo no discurso são indícios de competência linguística.

O Método do Francês Idiomático (MFI) oferece, através de exercícios variados, um treinamento progressivo e contínuo na aprendizagem das UFs, tanto para o desenvolvimento da competência fraseológica ativa quanto da passiva. Os exercícios propostos colocam,

inicialmente, o aprendiz em situação de recepção, para depois oferecer atividades de expressão.

Essa autora, as UFs arroladas no método representam o limite mínimo de UFs a serem conhecidas pelos aprendizes; não devendo, portanto, que o professor a elas se limite. A escolha das UFs não é resultado somente de critério pessoal, mas de consulta a diversas fontes, como livros didáticos de FLE, obras literárias e dicionários. Além disso, com base em documentos autênticos, foi observada a frequência e a institucionalização das UFs para confirmar o seu emprego atual. Segundo González Rey, o público-alvo de seu método são os professores, para uso na sala de aula; os aprendizes, para uso de forma autônoma, que queiram desenvolver a competência fraseológica ativa desde o início da aprendizagem do FLE.

González Rey acredita que as competências trabalhadas no MFI devem conduzir o aprendiz não somente à sensibilização da existência e emprego das UFs, mas também ao domínio ativo que igualará o aprendiz de FLE a um falante nativo. No entanto, alerta que o seu método é complementar, devendo ser utilizado juntamente com os demais recursos didáticos disponíveis na aula de FLE para que o aprendiz, efetivamente, adquira um bom nível idiomático.

As UFs incluídas no MFI são divididas em três grupos: expressões idiomáticas, colocações e parênticas. Para cada grupo, existem dois níveis: o nível 1 e o nível 2, sendo que fazem parte do primeiro, as atividades mais centradas no componente formal das UFs; no segundo, o foco são os aspectos sintáticos e semântico-discursivos. São oferecidos quatro blocos de exercícios para cada um dos grupos, explicitando-se no início de cada bloco os objetivos que serão trabalhados.

A seguir, apresentaremos a proposta da autora para cada um desses grupos.

### **6.3.1 Grupo das Expressões Idiomáticas**

Esse grupo é dividido em dois outros, o dos **enunciados idiomáticos** e o dos **sintagmas idiomáticos**. O grupo dos enunciados compreende as expressões conversacionais, como as fórmulas cotidianas e as expressões “familiares”; o dos sintagmas compreende as expressões imagéticas formadas a partir do léxico dos animais, do corpo humano, dos alimentos, das cores, entre outros.

Exemplos de atividades de enunciados idiomáticos:

### Nível 1

- (39) *Vous arrivez ou vous partez?*
- a. *Bonjour tout le monde!* .....
  - b. *Salut, la compagnie!*.....
  - c. *À bientôt, les jeunes!*.....
  - d. *À demain, les filles!*.....
  - e. *Ça va, les gars?*.....
  - f. *À tout à l'heure, les enfants!*.....

### Nível 2

- (40) *Classez ces énonces selon les modalisations indiquées :*

*Absolument/ bien sûr / ça m'étonnerai / c'est à voir / c'est possible / certainement pas / évidemment / je ne sais pas / mais pas du tout / naturellement / on verra bien / peut-être / qui sait/ sans doute / sûrement pas*

*Affirmation :* .....

.....

*Négation :* .....

.....

*Incertitude:*.....

.....

Exemplos de atividades de sintagmas idiomáticos:

### Nível 1

- (41) *Trouvez le deuxième terme de ces noms composés en vous aidant de la définition<sup>11</sup>:*

*Un cordon-.....: une cuisinière très habile.*

*Un blanc-.....: jeune homme sans expérience et sûr de soi.*

*Un casse-.....: personne importune, agaçante.*

*Un pince-sans-.....: personne qui pratique l'humour.*

*Un trouble-.....: personne qui empêche quelqu'un de se réjouir.*

<sup>11</sup> Para este exercício apresentaremos no apêndice apenas a tradução da definição.

*Un crève-la-..... : personne qui ne mange pas à sa faim.*

*Un rabat-..... : personne renfrognée, ennemie de la joie des autres.*

## Nível 2

(42) *Trouvez les sentiments correspondant aux phrases suivantes:*

*Elle a le coeur gros :.....*

*Il reste dans son coin :.....*

*Tu as les dents longues :.....*

*J'ai un noeud dans la gorge :.....*

*Vous avez la tête près du bonnet :.....*

*Elles ont la puce à l'oreille :.....*

*Elle s'en sont donnés à coeur joie :.....*

## 6.3.2 Grupo das Colocações

Compreendem os sintagmas congelados com sentido composicional. Alguns exemplos de atividades de colocações:

### Nível 1

(43) *Complétez ces expressions avec les mots indiqués ci-dessous :*

*Joie, Peur, Chaleur, Froid*

1. *Grelotter de .....*

2. *Trembler de .....*

3. *Sauter de .....*

4. *Suffoquer de .....*

### Nível 2

(44) *Complétez ces phrases sur le football avec le terme qui manque.*

1. *Le.....de football a commencé.*

2. *Les joueurs ont des .....aux pieds.*

3. *L'équipe adverse a .....un but.*

4. *Un joueur a commis une.....de main.*

5. *L'arbitre l'a menacé d'exclusion en présentant un.....*

### 6.3.3 Grupo das Parêmias

Compreendem as máximas e sentenças, expressas através de frases gnômicas, que expressam valores morais. Exemplos de atividades de parêmias.

#### Nível 1

(45) *Cherchez la rime parmi les termes donnés<sup>12</sup>.*

place –désire – rat – bouche –boeuf

1. *Coeur qui soupire n'a pas ce qu'il.....*
2. *Qui vole un oeuf, vole un.....*
3. *Selon ta bourse gouverne ta.....*
4. *À bon chat, bon .....*
5. *Qui va à la chasse, perd sa.....*

#### Nível 2

(46) *Dans ces slogans publicitaires trouvez le mot qui a été remplacé dans le proverbe d'origine<sup>13</sup>:*

1. *En avril, ne te découvre pas d'un **DIM**.*

.....

2. *La **faim** justifie les moyens.*

.....

3. *Mariage **plus vieux**, mariage heureux.*

.....

O método de González Rey (2007) é complementado por um glossário temático que agrupa todas as expressões apresentadas nos exercícios. A autora alerta que não se trata de um dicionário – inclusive ela sugere dicionários para a pesquisa do significado das UFs –, mas de uma ferramenta que servirá para a fixação e a memorização das sequências congeladas, visando o desenvolvimento da competência fraseológica ativa, tanto oral quanto escrita. As unidades fraseológicas do glossário são apresentadas seguindo o mesmo tipo de divisão que encontramos nos exercícios, ou seja, elas são agrupadas sob o título de expressões

<sup>12</sup> A tradução das parêmias foi adaptada para preservar a rima.

<sup>13</sup> As palavras substituídas pelos slogans publicitários foram *fil* (fio), *fin* (fim) e *pluvieux* (chuvoso).

idiomáticas, colocações e parêmiias, porém, dentro de cada um destes grupos, elas estão classificadas por campos lexicais, estruturais e semânticos. Para as parêmiias, por exemplo – o glossário traz mais de 200 UFs – encontraremos a seguinte organização:

- **campos lexicais:** as UFs apresentadas sob este título são agrupadas segundo sua constituição formal, ou seja, por ter uma palavra pertencente a um campo lexical específico, como: corpo humano, animais, profissões, tempo (meses, estações do ano, etc.), natureza, família, números, etc.
- **campos estruturais:** as UFs apresentadas sob este título são agrupadas de acordo com o seu pertencimento a um grupo específico, como o dos nomes próprios (cidade, personagens), sem artigo, sem verbo, com verbo, orações negativas, restritivas, coordenadas, subordinadas, condicionais, relativas e comparativas, rimas, etc.
- **campos semânticos:** as UFs incluídas neste título são agrupadas de acordo com o seu pertencimento a um grupo semântico específico, como: a juventude, a amizade, a honestidade, a felicidade, a alegria, a prudência e a desconfiança, a ambição, as boas ações, a vingança, a aparência, a religião, os negócios, o dinheiro, a medicina.

Pode-se dizer que o glossário que integra o MFI organiza o inventário fraseológico coletado pela autora e, sua organização permite que ele seja consultado *à la carte*, podendo facilmente ser utilizado na preparação de atividades, caso o professor queira integrar os elementos fraseológicos nas suas aulas.

#### 6.4 TRÉVILLE: AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

Tréville (2000) afirma que avaliar é necessário em todo sistema de ensino, pois é essencial que se conheça a evolução de uma competência. Dessa forma se poderá, a partir da comparação do estado de conhecimento anterior e posterior a uma intervenção didática, ter uma prova tangível da evolução do aprendiz, o que é essencial para orientar o trabalho do professor. Dessa maneira, a competência lexical também precisa ser avaliada, o que pode ocorrer de forma semicontextualizada, fora de contexto e contextualizada.

A avaliação semicontextualizada ocorre quando as palavras objeto da avaliação estão integradas a uma prova de gramática. Nesse caso, o léxico é suporte para a realização da avaliação de outra competência, porém sua compreensão é necessária para a realização da

atividade; diz-se que a avaliação da competência lexical está integrada com a de outra competência.

A avaliação lexical fora de contexto normalmente ocorre através de listas de palavras e permite uma avaliação parcial de alguns aspectos da competência lexical. Uma das modalidades bastante utilizadas é a prova de múltipla escolha, na qual o aprendiz precisa indicar o sinônimo ou a definição correta, entre as séries propostas para cada palavra. Também é possível propor aos aprendizes uma autoavaliação. Diante de uma lista de palavras, eles deverão indicar se as conhecem, (sim/não), podendo ser incluídas na lista algumas “palavras-falsas”.

Já a avaliação da competência lexical contextualizada ocorre quando se realiza a avaliação de produção e/ou de compreensão de textos, nas quais as palavras estão em situação de uso. A técnica do preenchimento de lacunas é uma das formas de avaliação bastante utilizada, pois ela permite a restituição livre, ou a partir de múltiplas escolhas, da integridade de um texto. Ela é considerada uma tarefa integradora, por dar conta de diversos aspectos da competência lexical – formal, semântico, sintático, etc. – e também por permitir que se tenha uma boa indicação do nível de compreensão do aprendiz.

Muitos pesquisadores apontam esse tipo de avaliação, assim como suas variantes, como confiável, além de dispor de uma medida objetiva e global, sendo fácil de aplicar, conceber e interpretar. Outras possibilidades são as técnicas que colocam o aprendiz em situação de produção, como as que solicitam a construção de frases a partir de palavras ou a substituição de um sintagma por outro mais preciso, mais formal, etc., apesar de elas testarem o conhecimento de um número limitado de palavras.

Para Tréville, a avaliação da bagagem lexical de que dispõe um aprendiz deve fazer parte da execução de uma tarefa mais ampla, como em uma situação de expressão escrita ou em uma entrevista, por exemplo. Ela lembra que uma avaliação deve ser realizada respeitando-se aquilo que o aprendiz sabe fazer: a tarefa a ser realizada não pode ser um entrave à manifestação do conhecimento do aprendiz. Assim, a elaboração das questões de avaliação e, no nosso caso, referentes ao vocabulário, merecem uma atenção especial do professor.

Abaixo, apresentaremos uma tabela com a síntese das tipologias apresentadas pelos autores, contemplando o tipo de exercício proposto, o aspecto que ele busca sedimentar/desenvolver e o(s) autor(es) da proposta, embora muitas vezes, os aspectos trabalhados não possam ser identificados como aspectos puros, pois como vimos no Capítulo 4, a palavra é uma espécie de “carrefour” linguístico, que absorve informações de vários

caminhos. Disso resulta que ao trabalharmos, por exemplo, aspectos colocacionais e fraseológicos, também estamos dando enfoque para os aspectos formais, sintáticos e semânticos. A inclusão da tabela busca, acima de tudo, enfatizar o aspecto plural do conhecimento de uma palavra e a necessidade de o professor estar atento a isso; em hipótese alguma, pretendemos isolar deixar estes componentes isolados.

**Tabela 2: Síntese das tipologias de exercícios lexicais**

ASPECTO A SER TRABALHADO	TIPOS DE TAREFA	AUTOR
<b>Forma</b>	recopiar	Bogaards
	repetir	Bogaards
	associar escrita/som	Bogaards
	completar palavras com lacuna	Bogaards
	identificar palavras derivadas	Bogaards
	identificar pares fonológicos mínimos	Bogaards
	construir palavras a partir de uma forma ou de determinado número de letras	Bogaards
	resolver palavras cruzadas, enigmas, caça palavras	Bogaards
	construir palavras a partir da morfologia lexical	Bogaards
	identificar o item lexical ausente em uma unidade fraseológica	González Rey
<b>Sentido</b>	associar a palavra com imagem, definição, descrição, sinônimo, antônimo e tradução	Bogaards, Binon e Verlinde
	identificar a palavra a partir de sua definição	Bogaards
	explicar o sentido de uma palavra polissêmica em diversos contextos	Bogaards, Binon e Verlinde
	eliminar a palavra que não pertença a um determinado campo semântico	Bogaards
	construir campos semânticos a partir de uma palavra	Bogaards, Binon e Verlinde
	substituir por hiperônimo, sinônimo, antônimo	Bogaards, Binon e Verlinde
	resolver palavras cruzadas, adivinhas	Bogaards
	explicar a função de um objeto	Bogaards
	indicar o objeto a ser utilizado em determinada situação	Binon e Verlinde
	elaborar definições	Binon e Verlinde
	explicar o sentido de uma palavra em uma frase	Binon e Verlinde
	construir palavras a partir da morfologia lexical	Binon e Verlinde
	classificar enunciados idiomáticos graduáveis	González Rey
	indicar o antônimo converso	Binon e Verlinde
	explicar a diferença de sentido em parônimo, falsos cognatos e homônimos	Binon e Verlinde
	explicar o sentido de uma expressão idiomática	Binon e Verlinde, González Rey
identificar uma unidade fraseológica a partir de sua definição	González Rey	

	completar a segunda parte de uma unidade fraseológica	González Rey
	completar textos com palavras de um campo semântico	González Rey
	identificar o item lexical ausente em uma unidade fraseológica	González Rey Bogaards
<b>Fraseológico/ colocacional</b>	associar/completar uma unidade lexical com a sua combinatória preferencial/obrigatória	Bogaards, Binon e Verlinde, González Rey
	traduzir	Bogaards
	explicar o sentido de uma colocação	Bogaards, Binon e Verlinde
	explicar o sentido de uma expressão idiomática	Binon e Verlinde
	substituir por antônimos, sinônimos	Binon e Verlinde
	explicar o sentido de uma unidade lexical em uma combinatória	González Rey
	identificar a situação de comunicação a partir de enunciados idiomáticos	González Rey
	identificar uma unidade fraseológica a partir de sua definição	González Rey
	completar textos com palavras de um campo semântico	González Rey
	identificar o item ausente em uma unidade fraseológica	González Rey
<b>Gramatical</b>	elaborar frases a partir de determinadas palavras	Bogaards
	inserir palavras em uma frase	Bogaards
	transformar enunciados para a voz passiva	Bogaards
	identificar o item lexical ausente em uma unidade fraseológica	González Rey
<b>Pragmático</b>	interagir com interlocutor respeitando determinadas indicações de contexto	Bogaards
	escolher a fórmula mais adequada para expressar desculpas, agradecimentos, solicitar permissão, etc., de acordo com a situação de comunicação	Bogaards
	associar sujeito, ação, objeto	Binon e Verlinde
	identificar a situação de comunicação a partir de enunciados idiomáticos	González Rey
	classificar enunciados idiomáticos graduáveis	González Rey
<b>Estratégico-lexical</b>	inferir sentido, em textos curtos, através da forma, do contexto, da derivação e da comparação com a língua materna	Bogaards
	ensinar/aprender palavras <i>coringa</i> para cobrir lacunas lexicais	Bogaards
	realizar atividades que estimulem o uso de paráfrases, através de descrições aproximadas e comparações	Bogaards
	substituição por hipônimos e hiperônimos	Binon e Verlinde
<b>Registro</b>	reescrever frases/textos para um nível formal/informal	Binon e Verlinde
<b>Cultural</b>	identificar a situação de comunicação a partir de uma frase	Binon e Verlinde
	associar uma atração turística, gastronômica, etc., com uma região	Binon e Verlinde

(Fonte: Criação da autora dessa dissertação)

A partir do que foi apresentado anteriormente, podemos afirmar que as propostas de exercícios lexicais dos autores abordados enfocam os diferentes aspectos do conhecimento de uma unidade lexical. Entendemos que as propostas apresentadas são complementares, razão pela qual não é possível apontar qual a melhor tipologia nem qual a mais adequada. Os

autores tiveram o cuidado de abarcar as especificidades do desenvolvimento da competência lexical em um contexto comunicativo; embora utilizem títulos diferentes para nomear os mesmos fenômenos, as atividades propostas têm o mérito de contemplar todos os aspectos relacionados ao conhecimento de uma *palavra*, inclusive preocupando-se com a importância do ensino de estratégias para as situações em que falta a palavra adequada.

A tipologia de exercícios apresentada pelos teóricos é uma concretização da necessidade de que o léxico receba tratamento específico na aula de LE, com atividades próprias para seu ensino/aprendizagem, sistematizadas e organizadas de forma a contemplar seu aspecto multifacetado. Esse tipo de abordagem situa a competência lexical no mesmo patamar das demais competências linguísticas, colocando-a verdadeiramente a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa e confirma a necessidade de uma abordagem específica para o seu tratamento.

Acreditamos que um dos grandes méritos dos autores foi o de ter elaborado e apresentado uma compilação dos exercícios lexicais vistos por eles como necessários para a abordagem do ensino do vocabulário na aula de LE. Mesmo que a cultura teórico-pedagógica de nosso contexto de ensino nos oriente para outros formatos de atividades, a contribuição dos autores é muito importante; como sabemos, o trabalho dos precursores sempre é louvável – é a partir dele, do seu uso efetivo, que correções, revisões e novas propostas são realizadas.

A apresentação das tipologias de exercícios lexicais revelou duas questões importantes para o professor de LE: a) que aspecto lexical se pretende desenvolver no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário e b) quais são os tipos de atividades mais adequados para isso. A primeira diz respeito a um aspecto metodológico do desenvolvimento da competência lexical, com foco nos domínios da linguística aplicada, visto que visa reforçar o entendimento do valor da rede de relações na qual o léxico está inserido e a necessidade de reforçar esses aspectos; a segunda, enfatiza os tipos de exercício mais eficazes para desenvolver os diferentes aspectos da CL, voltada para a didática, uma vez que se deve ter como base tarefas calcadas no tripé *apresentação, retomada e aprofundamento*. Dessa forma, a elaboração de exercícios lexicais, bem como o tratamento do vocabulário, revelam especificidades que precisam ser respeitadas tanto pelo professor quanto pelos programas de ensino e pelos autores de manuais.

Em Bogaards (1994), consideramos que uma das grandes contribuições de seu trabalho foi ter situado a tipologia dos exercícios lexicais dentro do aspecto da competência lexical a ser desenvolvido, evidenciando a necessidade de refletir sobre a competência que o professor quer revisar ou solidificar antes da criação da atividade. Dessa forma, o autor

reforça que para conceber uma atividade é preciso ter consciência de que ela precisa estar a serviço da consolidação do conhecimento de um dos níveis da *palavra*, ou seja, o formal, o semântico, o morfológico, o sintático e o fraseológico.

Assim, não é a realização do exercício pelo exercício, mas uma sintonia com os objetivos lexicais previamente estabelecidos pelo programa de ensino, pois cada uma das atividades desenvolvidas na sala de aula deve ser objeto de um trabalho preparatório prévio, consoante com os objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos.

Dessa forma, Bogaards explicita a necessidade de haver equilíbrio entre dois enfoques complementares da prática pedagógica do professor de LE, ou seja, o conhecimento linguístico propriamente dito e o conhecimento didático-pedagógico. Não basta que o professor seja um grande conhecedor da sua língua de trabalho; somente esse aspecto não faz de ninguém um professor. É necessário que ele seja capaz de, em uma situação de ensino e aprendizagem, construir conhecimento na sala de aula. Essa abordagem do autor, evidentemente, não constitui uma novidade, pois é abordada nos cursos de formação de professores de LEs, mas acreditamos que tem o mérito de nos fazer despertar para estes aspectos, por vezes, adormecidos.

Em Binon e Verlinde (2000), encontramos um misto da tipologia apresentada por Bogaards(1994). Algumas atividades são focadas no aspecto do conhecimento lexical e outras no tipo de exercício. Embora a organização proposta pelos autores difira da apresentada por Bogaards, é possível perceber que, subjacente às atividades propostas, existe claramente um objetivo lexical a ser trabalhado. Assim, uma atividade de definição procura desenvolver um objetivo pragmático; uma atividade de associação busca reforçar aspectos semânticos e pragmáticos e, mesmo uma atividade de derivação pode focar aspectos morfológicos e de forma. Uma grande contribuição dos autores foi ter reforçado a necessidade de uso de *corpus* e de estudos de frequência para uma abordagem lexical eficaz. O uso do *corpus* permite que se conheça o comportamento da língua em seu habitat natural, isto é, no uso, uma vez que o uso não pode ser inventado, mas somente registrado.

Caso o livro didático – que, aliás, raramente explicita os critérios utilizados para a escolha do léxico – tivesse a seleção do inventário lexical baseada em *corpus*, ele permitiria que os aprendizes tivessem contato, na sala de aula, com a língua efetivamente em uso, em sua dimensão sincrônica. Isso lhes permitiria utilizá-la de forma natural, o que é importante nas situações de comunicação. Sabemos que um inventário lexical baseado em *corpus* precisa também da percepção de usuários proficientes, sobretudo falantes nativos, em razão de sua intuição linguística. No entanto, não é desejável que os inventários lexicais sejam baseados

unicamente na percepção dos autores dos livros didáticos ou mesmo que sejam simplesmente transpostos de um projeto didático a outro; tampouco é desejável que na sala de aula ocorra o uso sistemático de situações comunicativas fabricadas.

O método de González Rey (2007) é uma excelente fonte para auxiliar o professor de FLE a planejar suas atividades para o tratamento das UFs na sala de aula, tanto pelas atividades sugeridas quanto pela excelente organização do glossário temático. Diferentemente de outras obras dedicadas à apresentação das expressões idiomáticas, o trabalho da autora tem o mérito de situar as UFs em uma situação de ensino que busca o desenvolvimento de uma competência fraseológica ativa. Isso marca uma diferença em relação à maioria das obras paradidáticas dedicadas ao tratamento das unidades fraseológicas, pois estas não têm o objetivo de preparar seus usuários para um uso ativo. Dois outros aspectos merecem ser destacados no trabalho de González Rey. Um deles é o conceito amplo de fraseologia por ela adotado, que permite manter sob um mesmo *guarda-chuva* diversos fenômenos da língua definidos como signos polilexicais compostos por, no mínimo, duas palavras ou mesmo de uma única, se seu uso for idiomático. Essa abordagem ampliada, sem prejuízo das especificidades dos seus diversos componentes, contribui para a sua sistematização e seu ensino na aula de LE. O outro aspecto está relacionado com a própria tipologia de exercícios apresentadas, isto é, com o fato de a autora ter concebido uma série de exercícios fraseológicos, com objetivos e graus de dificuldades variados, focados exclusivamente para o contexto de ensino do FLE.

No entanto, sentimos falta de duas informações no trabalho de González Rey. A primeira são as indicações sobre as situações de uso de algumas UFs, o que é fundamental para o desenvolvimento da competência ativa, conforme pretendido pela autora. A segunda relaciona-se com indicações mais precisas para os níveis aos quais os exercícios foram concebidos, o que poderia ter sido feito com base nos níveis do QECR. Esta última questão é complexa, pois sempre se corre o risco do atrelamento exagerado aos níveis do QECR; por conseguinte, de um engessamento dos enfoques, o que o próprio QECR não recomenda. Mas, em razão de a própria autora ter saudado os avanços do referencial teórico em relação ao ensino das unidades fraseológicas, acreditamos que atrelar sua proposta aos níveis de competência do QECR teria sido o caminho natural.

Tréville (2000) nos apresentou, sem maiores detalhamentos, três tipos de avaliação possíveis de serem realizadas para a competência lexical. Consideramos que foi bastante importante o fato de ela ter nos alertado sobre a necessidade de se avaliar a competência lexical, como já ocorre com outras competências linguísticas, o que permitirá que o professor

verifique se houve ou não aprendizagem e reorienta seu trabalho. Porém, lembramos que a avaliação da CL é o estágio final de um processo que começa com o estabelecimento dos objetivos lexicais, o que também vai orientar o trabalho diário do professor. Se essa etapa não for contemplada nos objetivos comunicativos e nos objetivos linguísticos, além de o léxico muito provavelmente ficar apartado das atividades diárias, não será possível elaborar critérios para verificar a progressão lexical.

As propostas dos autores aqui apresentados devem ser utilizadas complementarmente à metodologia já adotada na aula de FLE, necessitando uma intervenção direta do professor, que precisará adaptá-las ao seu contexto de trabalho, escolhendo o momento de integrá-las às suas aulas, segundo seus objetivos e seu programa de ensino, público-alvo, etc. Pensamos que as atividades lexicais propostas são momentos de aprendizagem explícita e organizada, nos quais os aspectos da profundidade do conhecimento lexical, que levem em conta a rede de implicações e relações que envolvem o conhecimento de uma palavra, serão trabalhadas para a consolidação da aprendizagem do léxico. Mas, para que isso ocorra, é importante que as atividades não sejam trabalhadas de maneira aleatória, desvinculadas dos objetivos comunicativos e linguísticos do curso, do livro didático e da aula. Talvez possam ser abordadas, tal qual nos sugerem Picoche e Rolland (2008) no Capítulo 3, em momentos de sistematização, como ocorre para a gramática.

Não se pode trabalhar nenhum aspecto da competência comunicativa sem o uso do vocabulário. No entanto, isso acaba sendo confundido com uma abordagem lexical, apesar de não haver um tratamento específico para o vocabulário que leve em conta seus níveis de conhecimento e suas relações. Assim, nessas circunstâncias, ele acaba somente servindo de instrumento, de meio, para tornar possível a abordagem de outras competências. Desse modo, esperamos que as discussões trazidas neste capítulo possam contribuir para que se reflita sobre a necessidade de se dar ao léxico um lugar próprio na aula de LE, reforçando junto aos atores da área do ensino/aprendizagem de LEs, a necessidade da implantação de uma metodologia própria para o vocabulário, com a consciência de que o fato de ele ser transversal às demais competências linguísticas, não o exime de um tratamento específico, pois ele próprio constitui uma competência. Portanto, antes de elaborar exercícios lexicais ou de aplicar os exercícios propostos pelos livros didáticos, o professor precisa, em um primeiro momento, saber qual o aspecto do conhecimento lexical ele quer desenvolver e/ou avaliar para, em um segundo momento, escolher o tipo de exercício mais adequado aos seus objetivos.

Como vimos, os autores apresentaram uma grande variedade de exercícios lexicais, muitos deles amplamente utilizados na sala de aula, mesmo que, muitas vezes, o professor não tenha clareza do aspecto do conhecimento que o exercício busca reforçar. Como dito no início do capítulo, não buscamos avaliar a eficácia das atividades propostas, o que implicaria outros procedimentos metodológicos não incluídos no escopo deste trabalho. Procuramos, sobretudo, apresentar um panorama dos exercícios existentes para tratar a revisão dos itens lexicais de uma sequência e/ou unidade didática, o que reforça nossa ideia de que o vocabulário precisa de um tratamento específico, o que pode ser feito também através de exercícios concebidos para que seus diversos aspectos sejam levados em conta na dinâmica da sala de aula. Pensamos que as tipologias apresentadas, assim com os exemplos trazidos, podem auxiliar o professor na preparação de atividades complementares ao manual que ele utiliza, pois o fato de ele não participar da concepção do livro didático ou da elaboração do programa de ensino não o exime de agir criticamente para conhecer melhor seu material de trabalho, o que passa pela análise das atividades propostas. Esse olhar mais atento ao tratamento que recebe o vocabulário no livro didático é o que nos propomos a realizar no próximo capítulo, no qual faremos uma análise experimental de uma sequência didática de um método de ensino do francês como língua estrangeira.

## 7 ENSINO-APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE UM MÉTODO DE FLE E ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Este capítulo tem o objetivo de realizar uma análise de uma sequência didática da unidade três do **ici 1**, manual de ensino de FLE. A partir das tipologias de exercícios lexicais vistas no Capítulo 6, identificaremos os tipos de atividades propostas pela sequência didática para o ensino do vocabulário, assim como os aspectos do léxico que as mesmas visam desenvolver. Também pretendemos oferecer algumas alternativas de exercícios complementares aos propostos pelo manual.

Trata-se de uma primeira aproximação ao tema que busca verificar o lugar e o tratamento que o léxico recebe no livro didático, não somente através das informações trazidas pelos espaços editoriais; principalmente, pelos tipos de exercícios propostos e pelos aspectos que eles buscam consolidar em relação ao ensino-aprendizagem do vocabulário. Ao mesmo tempo, pretendemos verificar se existe uma intenção pedagógica para trabalhá-lo, conforme vimos nos capítulos anteriores, o que confirmará (ou não) algumas de nossas hipóteses iniciais de que, nas aulas de LEs, o léxico não é objeto de ensino específico, servindo apenas como instrumento para o desenvolvimento de outras competências que não a lexical, principalmente a gramatical, não sendo, portanto, alvo de um ensino sistematizado e organizado, que leve em conta as suas especificidades metodológicas de ensino e suas interfaces com outras disciplinas.

Para dar conta de nosso objetivo, analisaremos uma sequência didática do método de ensino de FLE **ici 1** adotado pelo Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS, (NELE), para o ensino do francês. Escolhemos este método em razão da experiência da autora desta dissertação, que o utilizou com diversas turmas, durante três anos, no NELE e em outras escolas. É um livro que procura integrar diversos aspectos do conhecimento de uma língua, incluindo textos atuais que tratam de questões culturais, dando espaço para a literatura, para a música, para as discussões sobre hábitos alimentares, esportes, entre outros assuntos que interessam aos aprendizes. Percebe-se que houve um esforço para deixá-lo atraente, pois as páginas têm um colorido suave, as fotos e as ilustrações são bonitas, não havendo um excesso de informação escrita. O livro é bem diagramado, o que torna a leitura e o seu manuseio agradáveis.

Ressaltamos que o fato de analisarmos apenas uma sequência didática não nos permitirá apontar conclusões definitivas, mas fazer constatações iniciais que deverão ser confirmadas em um trabalho mais amplo e aprofundado, que precisaria necessariamente envolver um número maior de sequências didáticas, assim como dos demais materiais complementares ao método, como o livro de exercício, o guia pedagógico e os CDs de áudio, além de ter o inventário lexical dos livros em formato eletrônico para permitir o uso das ferramentas computacionais para pesquisa e extração de dados do *corpus*. De todo modo, mesmo que restrita, entendemos que nossa análise possa ser considerada como trabalho piloto, experimental, que poderá dar origem a outros trabalhos.

Diante da dificuldade de se encontrar material teórico que trate da concepção, análise e crítica de livros didáticos do FLE, a análise estará fortemente marcada pela minha percepção de professora iniciante de FLE – apenas cinco anos de experiência docente – sobretudo com turmas iniciantes, mas bastante atenta à necessidade de formação continuada, sendo uma ativa participante de congressos, seminários, formações, tendo inclusive já realizado uma especialização na área de ensino de LE.

Desejamos que essa análise não sirva apenas para apontar se o livro apresenta ou não uma abordagem satisfatória para o ensino do léxico, mas que contribua com os professores mostrando-lhes a importância de conhecer seu material de trabalho para, em caso de necessidade, propor atividades complementares através de intervenções pontuais.

Antes de iniciar a análise, acreditamos ser importante apresentar uma breve descrição do contexto do uso do livro didático e do próprio livro. O NELE é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS, criado em 2000. Seu objetivo é oferecer cursos de línguas estrangeiras e Português – Leitura e Produção Textual – em diferentes modalidades e horários atendendo às necessidades da comunidade em geral. No segundo semestre de 2011, recebeu em torno de 2200 alunos atendidos por 90 professores; o ensino da língua francesa envolveu 12 professores e 220 alunos.

Para essa língua, são oferecidos nove níveis de ensino e mais o projeto experimental de Francês para Crianças. O método **ici 1** é adotado para os três primeiros níveis, sendo que cada nível corresponde a uma carga horária de 48h, distribuídas em 24 encontros de 2 h/a ou 12 encontros de 4 h/a.

O método de FLE **ici 1** é uma publicação da editora CLE International, com forte presença no mercado editorial do ensino do francês, destinado para um público de adultos e

jovens adultos, que prepara os aprendizes para os níveis A1 (**ici 1**) e A2 (**ici 2**) do QECR. O método adota a perspectiva comunicativa voltada para a ação e para o intercultural e é constituído de três suportes de aprendizagem: o livro do aluno, o fichário “descobertas”, o livro de exercícios e os CDs de áudio. O livro do aluno e o livro de exercícios são para uso na sala de aula; o fichário para uso fora desta.

O **ici 1** é composto de seis unidades. Ao final do livro, encontram-se vários anexos, como uma proposta de avaliação para cada unidade, quadros de conjugação verbal, explicações gramaticais, transcrição das atividades de áudio, respostas dos exercícios, auto-avaliação, tabela com os conteúdos/objetivos para cada unidade e o *lexique créatif*, um quadro no qual são listadas várias palavras de cada unidade.

A tabela que apresenta os conteúdos e os objetivos (anexo I) está organizada em três pilares: comunicação oral e escrita, ferramentas linguísticas, que se divide em três – gramática, vocabulário e fonética/grafia – e culturas. Para cada um dos seis dossiês temáticos, são especificados os conteúdos que serão desenvolvidos.

Na apresentação do livro do aluno e nas suas instruções de uso (p. 2-5), os autores declaram que o método foi constituído para permitir uma descoberta progressiva, tanto linguística quanto cultural, através de seis dossiês temáticos. Cada dossiê é organizado em seis partes integradas que representam uma progressão para uma prática da língua cada vez mais autônoma:

- *découvrir* - foco na sensibilização
- *analyser et pratiquer* - foco na aquisição linguística e no seu reemprego
- *communiquer* - foco na expressão oral
- *vivre en français* - foco em aspectos culturais, costumes, esportes, lazer, etc.
- *à lire et à dire* - foco em aspectos culturais: músicas e textos literários
- *bilan* - foco na avaliação

A primeira referência ao léxico, encontra-se na descrição da parte *analyser et pratiquer*, na qual os aprendizes irão adquirir as ferramentas linguísticas. Nela é possível perceber a abordagem lexical adotada:

A partir de discursos orais e escritos, ele [o aluno] reflete sobre os elementos gramaticais e deduz as regras de funcionamento. Ele descobre o léxico através da associação com sons, fotos e de enunciados em contexto. Ele emprega todas estas ferramentas em exercícios de sistematização e em atividades variadas de compreensão e de expressão. A partir de exercícios de audição (discriminação

auditiva) e de pronúncia (repetição de sons e entonação) o aluno se apropria do sistema fonológico do francês ao estudar a relação fonética/gráfica. (**ici** 1, 2007, p. 3)<sup>14</sup>

A afirmação de que o léxico será descoberto por relações associativas ou por inferências textuais permite supor que a sua aprendizagem ocorrerá de forma indireta e acidental. Parece não haver distinção entre o **encontrar** uma palavra e **conhecê-la**, conforme citado por Bogaards (1994) no Capítulo 6, como se o primeiro momento implicasse automaticamente o segundo. Tréville (2000), conforme vimos no Capítulo 5, lembra que a aprendizagem resulta de um processo ao mesmo tempo consciente e inconsciente. Isso implica que o professor deve explorar a integração entre esses dois aspectos e, para o ensino do léxico, encontrar uma metodologia que equilibre o contato do aprendiz com a realidade da língua estudada e que estimule sua atividade intelectual, através de três tipos de ensino: estrutural, que privilegia a aquisição metódica dos aspectos formais do léxico; funcional que privilegia o funcionamento e o sentido das palavras em contexto e o empírico, que privilegia a aquisição natural do vocabulário nas situações de interação social, profissional ou escolar/acadêmico.

Observemos que na abordagem do manual, a relação gráfica/fonética está separada da abordagem lexical, apesar de suas realizações ocorrerem na palavra e no contexto. Conforme vimos em Binon e Verlinde (2000), no Capítulo 5, a relação gráfico-fonética faz parte do conhecimento formal de uma palavra, um dos seus cinco níveis de conhecimento, e implica ser capaz de reconhecê-la, pronunciá-la e escrevê-la.

Na página cinco do livro do aluno, encontramos nossa segunda referência ao léxico, quando os autores apresentam o *lexique créatif* (Anexo II) um dos anexos encontrados ao final do livro:

Para cada unidade, em torno de trinta palavras foram selecionadas em função de sua frequência, sua construção e sua possibilidade de colocação. Para cada uma delas, o aprendiz pode escrever frases, encontrar sinônimos, antônimos, constituir listas temáticas, encontrar ilustrações, etc. É uma maneira de avaliar sua aquisição lexical e reforçá-la (**ici** 1, 2007, p. 5).<sup>15</sup>

<sup>14</sup>No original: *A partir de discours oraux ou écrits, il réfléchit sur des éléments grammaticaux, il en déduit les règles de fonctionnement. Il découvre le lexique par des mises en relation avec des sons, des phtos, et à travers des énoncés en contexte, Il met en oeuvre tous ces outils lors d'exercices de systématisation et d'activités variées de compréhension et d'expression. A partir d'exercices d'audition (discrimination auditive) et de prononciation (répétition de sons et d'intonations), il s'approprie le système phonologique du français tout en étudiant la relation phonie/graphie.*

<sup>15</sup>No original: *Pour chaque unité, une trentaine de termes sont sélectionnés en fonction de leur fréquence, leur construction, leur possibilité de collocation. Pour chacun de ces termes, l'élève peut écrire des phrases, trouver*

Em relação à apresentação do *lexique créatif*, chama a atenção que as sugestões para sua exploração estão relacionadas com os aspectos didáticos e metodológicos apontados pelos autores que vimos, principalmente nos Capítulos 5 e 6. Neles os teóricos defendem um tratamento específico para o vocabulário levando-se em conta a dimensão plural do conhecimento lexical.

Note-se que a orientação dos autores do manual inclui a abordagem tanto de aspectos sintáticos, semânticos, textuais e fraseológicos quanto de aspectos relacionados com a revisão do vocabulário, através de exercícios específicos, para sedimentar aspectos relacionados ao sentido (antonímia, sinonímia, construção de campos temáticos), às colocações (combinatória léxica preferencial, restritiva) e ao uso em contexto (escrever frases), muitos deles abordados pelo QECR ao tratar da competência semântica, tal como vimos no Capítulo 5.

Os autores afirmam que a escolha das palavras para figurar no *lexique créatif* foi baseada em frequência. Diante das sugestões trazidas para explorá-lo, talvez possamos afirmar que, em princípio, os autores não desconhecem as discussões e estudos que sugerem um tratamento diferenciado para o vocabulário nas aulas de LE, restando saber, no entanto, por que isso não foi incluído no projeto pedagógico do **ici 1** e por que, conforme vimos na introdução do livro do aluno, o léxico será tratado no manual apenas de forma indireta. Tréville (2000), no Capítulo 4, observa que a duração de uma aula de LE é pequena para que se possa confiar somente em critérios incidentais, uma vez que as palavras desconhecidas somente entrarão para a memória dos aprendizes se forem associados a outras palavras, com as quais estabeleçam relações fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas, formando redes.

Consideramos que permanecem em aberto, uma vez que o manual não traz explicações, os motivos de as instruções para a abordagem do *lexique créatif* estarem colocadas no livro do aluno e não no livro do professor. Por se tratar de uma orientação explícita de uma abordagem didática para uma atividade complementar ao livro, ela não deveria estar no seu lugar próprio, ou seja, no guia pedagógico? Achamos que esta situação é no mínimo curiosa: ao mesmo tempo em que os autores declaram que ele é uma maneira de avaliar a aquisição lexical e reforçá-la, não acrescentam orientações explícitas em relação a como usá-lo; tampouco, em que momento inseri-lo na dinâmica das sequências do manual.

Isso, talvez, revele indícios da concepção de vocabulário dos autores do livro, o que é determinante para definir o lugar de pouca importância que seu ensino ocupa no método.

A terceira e última referência ao léxico, citada abaixo e encontrada nas instruções de uso do manual, refere-se ao caderno de exercícios, que terá algumas de suas atividades analisadas neste capítulo:

[...] os conteúdos dos dossiês são retomados e completados pelo caderno de exercícios que segue a progressão dos dossiês. Exercícios de treinamento retomam sistematicamente o conteúdo gramatical, fonético e lexical de cada unidade (**ici 1**, 2007, p. 4)<sup>16</sup>.

Abaixo apresentaremos a unidade 3, que terá uma de suas sequências didáticas analisadas. A escolha desta unidade se deu em razão de ela ser a primeira a ser abordada no nível II do NELE, contando já o aprendiz com uma bagagem de 48/h de aprendizagem do francês, o que acreditamos já permitir um aprofundamento da abordagem lexical, dentro da perspectiva do método **ici 1**, que é preparar para o nível A1 do QECR, ao final de seus seis dossiês temáticos.

## 7.1 LIVRO DO ALUNO. UNITÉ 3 – À LA DÉCOUVERTE DES COMMERCES

Esta unidade busca apresentar aos aprendizes alguns tipos de estabelecimentos comerciais, bem como situações comunicativas as quais eles serão confrontados nesses contextos. Os objetivos comunicativos da unidade são *exprimer la quantité, accepter/refuser, demander/donner le prix, commander, protester, s'excuser*; e os objetivos para o vocabulário, são as *formules de politesse, les chiffres de 70 à 1000, les commerces, l'alimentation, les moyens de paiement*. A unidade 3 do livro do aluno possui 14 páginas, distribuídas da seguinte forma:

- ✓ 2 dedicadas à rubrica *découvrir*;
- ✓ 6 dedicadas à rubrica *analyser e pratiquer*;
- ✓ 2 dedicadas à rubrica *communiquer*;

---

<sup>16</sup> No original: *Les contenus de ces dossiers sont repris et complétés par le cahier d'exercices qui en suit la progression. Des exercices d'entraînement reprennent systématiquement le contenu grammatical, phonétique et lexical de chaque unité.*

- ✓ 2 dedicadas à *vivre en français*;
- ✓ 2 dedicadas à *lire et à dire*.

Para a utilização do manual, o livro do professor indica abordagens transversais, sugerindo percursos pedagógicos não lineares que integram todos os materiais que compõem o método. Para as rubricas *découvrir*, *analyser et pratiquer*, são propostas sete sequências didáticas e, por tratar-se de uma amostragem, analisaremos somente uma delas. Uma análise ampliada, tanto do capítulo quanto do próprio método, poderá ser feita em outro estudo, inclusive focando outros aspectos linguísticos, ou pragmáticos, culturais, etc. O percurso que vamos analisar inclui quatro atividades da rubrica *découvrir* do livro do aluno, três atividades no livro de exercícios, uma atividade da rubrica *communiquer* e duas atividades do fichário “descobertas”. Nosso trabalho ficará restrito ao livro do aluno e ao caderno de exercícios, pois são os suportes integralmente utilizados nas aulas de FLE no NELE. O fichário “descobertas” será referido somente em situações pontuais, uma vez que ele é, no NELE, de uso eventual, a critério do professor. A escolha dessa sequência didática se deu em razão de ela, em razão dos temas que aborda, estar organizada por campos semânticos, o que nos permite verificar o vocabulário apresentado para cada um deles.

Como dito acima, além de um olhar voltado para o lugar do vocabulário, gostaríamos também de contribuir com os professores, mostrando-lhes que uma perspectiva crítica do material de trabalho é necessária, pois apesar de analisarmos uma única sequência, nossas observações podem fornecer indícios do tratamento que é dado ao vocabulário no livro como um todo.

Apresentamos uma breve descrição da sequência didática sugerida pelo livro do professor:

Sequência Didática<sup>17</sup>:

Livro do aluno: atividades 1A, 1B, 1C, 1D

Livro de exercícios: exercícios 1, 2, 3

Livro do aluno: atividade 8A

Fichário “descobertas”: Tarefas 1 e 2

---

<sup>17</sup> A ordem de apresentação segue a recomendação do livro do professor. Para a apresentação das atividades será mantida a língua francesa.

## 7.2 LIVRO DO ALUNO

### **1) *Quels commerces?*** (Anexos III e IV)

As duas primeiras páginas da unidade 3 são dedicadas à rubrica *découvrir*. Elas compreendem as atividades 1A, 1B, 1C e 1D e têm a função de introduzir o tema da unidade. A seguir, fazemos uma breve descrição das atividades propostas, assim como algumas sugestões de atividades complementares e/ou de sistematização.

#### **Atividade 1A – *Observez les photos.***

Propõe-se aos aprendizes a descoberta de diversos tipos de estabelecimentos comerciais, através da observação de oito fotos de seus interiores. As fotos têm, no primeiro plano, objetos tipicamente encontrados nestes estabelecimentos. O livro do professor sugere que as fotos sirvam de estímulo para uma atividade de produção oral, uma vez que os aprendizes devem expressar livremente as ideias associadas às fotos. Ao mesmo tempo em que a atividade 1A é introdutória do tema da unidade, ela também é o suporte para a realização do exercício proposto na atividade 1B, uma vez que a estas imagens deverão ser associadas palavras.

#### **Atividade 1B – *Quels magasins, quels objets pouvez-vous associer à ces photos?***

A atividade 1B apresenta duas listas de palavras. Na da direita, são listados nomes de oito tipos de estabelecimentos comerciais (*une boulangerie, un bureau de tabac, une pharmacie, un magasin d'alimentation, un cybercafé, une banque, un bureau de poste, une librairie*). Na lista da esquerda, encontramos nomes de objetos, produtos e serviços que podem ser comprados/utilizados nos estabelecimentos comerciais constantes na outra lista: *des livres, des cigarettes, un pain, une baguete, des médicaments, des billets, des ordinateurs, des enveloppes, des boissons*.

O exercício solicita que os aprendizes indiquem, a partir da observação das fotos, quais os tipos de comércio e objetos constantes nas listas de palavras podem ser a elas associados. O exercício proposto é do tipo associativo (imagem/forma), focado no sentido, caracterizando-se como uma atividade de tipo onomasiológica, pois parte do valor evocado pelas imagens para associá-las a sua forma escrita. Ele trabalha com a construção de redes associativas e exige a mobilização do conhecimento de mundo do aprendiz, uma vez que as

fotos mostram elementos fáceis de serem identificados, como carteiras de cigarro de marcas mundialmente conhecidas, cédulas de dinheiro, balcão e prateleiras nos quais tipos de pães estão expostos e estantes de livros. Antes da realização da tarefa de associação imagem/forma, o livro do professor recomenda que os alunos expressem oralmente quais palavras eles associam espontaneamente às fotos, enfatizando que seu objetivo é trabalhar a produção oral e os artigos das palavras. Algumas fotos podem auxiliar parcialmente a tarefa, pois algumas delas contêm palavras transparentes como, *cybercafé*, *pharmacie*, *banque*, *librairie*, embora para as demais o professor deva estar atento para auxiliar aos aprendizes. Percebe-se o enfoque gramatical, revelado através da preocupação com os artigos. Para dar conta deste aspecto, o guia orienta que, em um primeiro momento, o professor deve anotar no quadro as palavras sugeridas pelos aprendizes e, em um segundo, deve implementar uma atividade focada no gênero das palavras listadas no quadro. Para que os alunos o descubram, o guia pedagógico sugere que o professor insira as palavras em frases e que os próprios alunos completem, no quadro, o artigo correspondente às palavras que lá estiverem. Note-se que a atividade principal (associação imagem/sentido) ainda nem começou e, se considerarmos que, para cada palavra dita pelos alunos, o professor vai precisar criar uma frase e que a anotação do artigo no quadro deve ser feita pelos alunos, essa atividade vai exigir tempo. Imaginemos que surjam cinco palavras para cada uma das oito fotos, teremos quarenta palavras, logo quarenta frases. Do ponto de vista do objetivo que o manual está se propondo a trabalhar, a atividade está adequada, uma vez que foco está na identificação dos gêneros e no reforço dos artigos, o que vai ser possível em razão da quantidade de exemplos.

Desconhecemos se os professores seguem ou não as orientações de abordagem sugeridas pelos guias pedagógicos – o que é um tema interessante para estudo –, mas fica claro que essa atividade, mesmo se tomada somente como voltada para os aspectos gramaticais, precisa de uma preparação prévia, pois dispor de quarenta frases de improviso, às vezes, não é tão fácil como parece. Além disso, é de se perguntar se para um público de brasileiros aprendizes de francês é preciso dedicar um espaço tão grande para a questão do gênero. No entanto, em razão de muitos livros didáticos de LEs precisarem contemplar aprendizes de todos os continentes, isso os impede de levar em conta, no projeto editorial, questões relacionadas com aspectos interlinguais, o que permitiria tratar com o devido peso os aspectos linguísticos que representam maior ou menor dificuldade para a aprendizagem de uma língua X, para falantes de uma língua Y.

De todo modo, nesse momento de introdução ao tema da unidade, nos parece mais pertinente, em um curso comunicativo de ensino de FLE, associar a questão gramatical a uma

abordagem com foco no léxico. Assim, a partir da proposta de *rémue-meninges* (*brainstorming*) recomendada pelo guia, sugerimos uma intervenção organizada e sistematizada do professor, com o objetivo de fornecer insumo lexical e criar redes semânticas a partir das fotos. Dessa forma, o professor dividiria o quadro em oito colunas, numerando cada uma delas do 1 até o 8, conforme a numeração das fotos. Estas colunas servirão para anotar organizadamente as palavras que serão ditas espontaneamente pelos aprendizes. Ele pode solicitar aos aprendizes que digam a palavra acompanhada de seu artigo, o que pode ser feito com auxílio do dicionário. Ao final, como fechamento da atividade, o professor solicita aos aprendizes que relacionem às colunas com os nomes dos comércios e, cada aluno, terá um número razoável de novas palavras que estarão organizadas por campos semânticos, em seu caderno, disponíveis para uma reutilização futura, inclusive podendo ser aumentadas no decorrer das aulas.

Podemos classificar esse momento como o do primeiro encontro do aprendiz com uma palavra nova, que poderá servir de apoio para a realização dos demais exercícios do livro. Esta atividade exige uma preparação prévia do professor, pois como o manual não fornece maiores detalhes para seus objetivos lexicais, caberá ao professor intervir para que as palavras mais representativas dos comércios retratados nas fotos, não fiquem de fora das listas. Se essas palavras previamente selecionadas pelo professor não forem citadas pelos alunos, caberá a ele incluí-las, uma vez que este trabalho prévio faz parte do planejamento da aula. Sugerimos também que, ao elaborar o inventário das palavras que devem obrigatoriamente fazer parte dos campos semânticos, o professor possa guiar a sua escolha, inserindo palavras que contemplem aspectos (morfológicos, sintáticos, semânticos, etc.) que poderão ser trabalhados posteriormente.

Nesse sentido, poderia ser incluído, por exemplo, o vocabulário das profissões associadas aos comércios, como farmacêutico, comerciante, padeiro, livreiro, etc., que permitiria abordar, em uma atividade posterior, através da morfologia lexical, as regras de formação das palavras que designam profissões, inclusive envolvendo as questões de gênero. Tal proposta reforça o que vimos em Tréville, no Capítulo 5, que o ensino dos principais afixos, raízes e morfemas pode se constituir em uma estratégia de aprendizagem do vocabulário.

Pensamos que há alguns aspectos que não podem ser negligenciados pelo professor no planejamento das atividades complementares. Um deles é que não se pode perder de vista que as atividades 1A e 1B são introdutórias, e, por isso, não se pode querer esgotar o tema logo de início, oferecendo excesso de insumo que talvez não seja reutilizado em outros momentos do

curso. Se assim for feito, corre-se o risco de retroceder e apresentar o vocabulário somente sob a forma de listas, conforme praticado por algumas metodologias de ensino, tal como vimos no Capítulo 2. Outro aspecto importante está relacionado com o conhecimento que o professor tem do livro e da unidade que está trabalhando. Esse olhar mais global é necessário para evitar que haja repetições, e sua intervenção deve ser ajustada para se adequar às lacunas do livro, evitando sobreposições de propostas.

Em relação às sugestões que realizamos acima, em razão de terem sido feitas com base na análise de apenas uma sequência didática, não podemos afirmar que algumas delas já não foram previstas pelos autores, o que precisaria ser verificado com uma análise mais ampla do livro. Porém, acreditamos que nossas contribuições podem ser consideradas como uma amostragem das possibilidades de se tratar o vocabulário do FLE complementarmente ao que é oferecido pelo livro didático, contemplando, de forma integrada com o tema da unidade, vários dos níveis do conhecimento de uma palavra evitando que a abordagem lexical se limite ao fornecimento da forma (escrita e pronúncia) e do equivalente.

Pensamos que isso permite ao professor atuar com mais eficiência e qualidade, inclusive se autoavaliando, ao refletir sobre os aspectos que ele privilegia e sobre os que ele negligencia ao ensinar vocabulário. Sabemos que o ideal seria que o livro didático tivesse uma orientação específica e adequada para o ensino do vocabulário, nos moldes do que vimos nos Capítulos 5 e 6, evitando um trabalho extra ao professor e mostrando uma efetiva preocupação ampla com todos os aspectos do conhecimento linguístico de uma língua. Sabemos, contudo, que os professores de FLE, em sua maioria autônomos, trabalham no mínimo em dois estabelecimentos de ensino e em diferentes horários, o que lhes faz gastar um tempo importante com o deslocamento. Assim, dedicar tempo para estudar e conhecer seu material de trabalho, assim como planejar atividades complementares ao livro didático, infelizmente, podem ser tarefas difíceis de serem realizadas de forma permanente por muitos professores de FLE.

Com o cruzamento da atividade proposta pelo livro do aluno com as sugestões de abordagem do guia pedagógico, percebemos que há diferentes níveis para a execução da tarefa proposta, que configuram diversos ângulos para se propor uma atividade, o que implica também diversos resultados. Por exemplo, na atividade analisada acima, se feita sem considerar as instruções do guia pedagógico, o professor faria uma intervenção bem superficial do ponto de vista do léxico, pois seguiria apenas as instruções do livro do aluno, cujo insumo lexical oferecido é bastante limitado, e realizaria o exercício de associação focado no sentido, relacionando as fotos com as poucas palavras oferecidas. Se seguisse as

orientações do guia, a atividade poderia introduzir uma quantidade maior de vocabulário temático, embora o objetivo da atividade seja a gramática, os gêneros das palavras. Nesse caso, se não houver a preocupação em organizar e sistematizar as palavras citadas pelos alunos, e até mesmo pensar em atividades em que as mesmas sejam reutilizadas, todo o trabalho relacionado com o vocabulário corre o risco de ter sido em vão. Uma terceira possibilidade de abordagem, a que sugerimos, se diferencia das demais por agregar a intenção pedagógica voltada para o vocabulário e por buscar complementar a atividade proposta pelo livro de forma a ampliar as redes associativo-semânticas, inclusive através da inclusão de palavras-chave, que, em função de seu caráter produtivo, morfológico, semântico, etc., poderiam servir de base para trabalhos posteriores, específicos para a ampliação do vocabulário dos aprendizes. Além disso, seria necessário inserir o vocabulário apresentado em outras atividades ao longo do livro para assegurar que as palavras encontradas possam se transformar em palavras conhecidas. Se essas atividades não forem oferecidas pelo próprio livro, o professor pode implantar, como sugerem Picoche e Rolland no Capítulo 4, momentos pontuais para a sistematização e ensino do vocabulário.

**A atividade 1C – *Écoutez et lisez. Dans quel (s) commerce(s) pouvez-vous entendre ces phrases?***

Este exercício enfatiza aspectos pragmáticos, conforme visto na tipologia apresentada no Capítulo 6, uma vez que solicita aos aprendizes que indiquem o contexto situacional de seis enunciados que serão escutados e lidos. Os aprendizes devem, a partir de uma frase, identificar a sua situação de uso, escrever o nome do tipo de estabelecimento comercial nos quais os enunciados podem ser escutados. Abaixo os enunciados e as respostas indicadas pelo livro do professor:

- (47)           1 *Un carnet de timbres, s'il vous plaît.*  
                   Resposta: *à la poste ou au bureau de tabac*
- 2 *J'aimerais une baguette bien cuite.*  
                   Resposta: *à la boulangerie*
- 3 *Je voudrais une brosse à dents, s'il vous plaît.*  
                   Resposta: *à la pharmacie*
- 4 *Je viens chercher mon carnet de chèques.*  
                   Resposta: *à la banque*
- 5 *Donnez-moi une boîte d'allumettes.*  
                   Resposta: *au bureau de tabac, dans un magasin d'alimentation*
- 6 *Vous avez le dernier livre sur François Mitterrand?*  
                   Resposta: *à la librairie*

Este tipo de exercício associa compreensão oral com apoio da escrita, o que é interessante em razão do nível de proficiência dos aprendizes e pelo fato de o assunto introduzido ser novo. Ele integra aspectos pragmáticos, de sentido e de forma, amplia o campo lexical e contribui para a formação de redes conceituais para as redes semânticas propostas na unidade. O livro do professor orienta que, nesta atividade, é importante que os aprendizes escrevam a expressão completa, para praticar o uso da preposição e dos artigos apropriados, o que evidencia novamente uma preocupação com os aspectos gramaticais.

Seria interessante que o livro do professor incluísse um breve comentário a respeito dos fenômenos fraseológicos, como a combinatória léxica preferencial que aparece na palavra *carnet de chèques e carnet de timbres*, assim como para o verbo suporte *venir*, que aparece na construção *viens chercher*, cuja construção exige que ele seja seguido de infinitivo. Também seria possível alertar que este verbo, quando seguido da preposição *de* e de um infinitivo, indica um fato recente, como em *je viens d'arriver, finir, etc.* Ainda em relação ao verbo *venir*, seria possível apresentar seus derivados, o *devenir* e o *revenir*, e verificar algumas expressões idiomáticas, como *venir au monde, aller et venir*. Neste exercício, também aparecem as *formules de politesse*, classificadas por González Rey como fraseologias, mas as mesmas serão o objetivo do próximo exercício, razão pela qual não as comentaremos neste momento.

#### **Exercício 1D – *Demandez autre chose. Complétez les bulles.***

O exercício 1D propõe uma operação inversa à proposta na atividade anterior. É um exercício que também vai enfatizar aspectos pragmáticos ao propor uma interação a partir de determinada indicação de contexto, ou seja, ele fornece o contexto situacional para que seja criada a situação de comunicação. Os aprendizes devem, a partir do comércio indicado, fazer um pedido diferente do que foi feito no exercício anterior. Logo, entendemos que o léxico usado no exercício 1C não poderá ser reutilizado. A seguir, apresentamos as frases propostas para o exercício e o exemplo trazido pelo manual.

- (48) *Exemple: dans une boulangerie.*  
*Deux croissants, s'il vous plaît.*  
 1 *Dans un bureau de poste*  
 2 *Dans une pharmacie*  
 3 *Dans un magasin d'alimentation*  
 4 *Dans une librairie*

O livro do professor salienta que essa atividade é importante para sensibilizar os aprendizes em relação ao uso e à importância das *formules de politesse*. De fato, esse é um aspecto pragmático importante e deve ser abordado desde o início da aprendizagem do francês, porém consideramos que, além do aspecto pragmático que a atividade busca sedimentar através das *formules de politesse*, este é um bom momento para a abordagem das unidades fraseológicas, que conforme vimos em Tréville (2000) e em González Rey (2007), devem ser ensinadas desde cedo aos alunos, em razão de, por um lado, ocuparem um lugar importante no uso da língua, e, por outro lado, pelo fato de representarem um bloco de sentido pronto para o uso, que o aprendiz mobiliza integralmente à medida de sua necessidade. Abaixo, apresentamos a orientação do livro do professor em relação ao exercício proposto:

Este exercício permite sensibilizar os aprendizes às fórmulas de *politesse* que são muito importantes em francês. O professor explica - sem insistir - que o verbo está no *conditionnel de politesse*: **je voudrais...**, **j'aimerais...**, **s'il vous plaît...**, **je pourrais avoir...**, **vous auriez...**. O professor explica também a maneira de chamar um vendedor ou um garçom em uma loja ou em um café: **Monsieur/Madame/Mademoiselle**. Não se diz **Garçon!** Podem ser trabalhados os gestos que acompanham os enunciados **(ici 1** , Guia pedagógico, 2007, p. 35)<sup>18</sup>.

Chama a atenção que, das seis frases do exercício 1C, que é o modelo para realização da atividade 1D, somente duas empreguem o *conditionnel de politesse* (2 e 3) e outras duas usem a fórmula *s'il vous plaît* (1 e 3). As demais frases são construídas com verbo no presente (4,6), no imperativo (5) e até mesmo sem verbo (1). Ou seja, podemos inferir que o insumo de *formules de politesse* é tão variado, que nos leva a concluir que há outras maneiras de ser cordial, educado, sem que sejam utilizadas as fórmulas normalmente conhecidas, como o uso do *conditionnel de politesse* e mesmo do *s'il vous plaît*, justamente os aspectos que o livro busca consolidar.

Observemos também que o leque de possibilidades trazido pelo guia pedagógico é mais amplo do que o que foi inserido no exercício, inclusive do ponto de vista situacional, uma vez que traz instruções específicas para chamar um garçom em um café. Este, aliás, ou um bistrô, poderiam ter sido inseridos no tema comércio, em razão do aspecto cultural

---

<sup>18</sup> No original: *Cet exercice permet de sensibiliser les apprenants aux formules de politesse très importantes en français. L'enseignement explique – sans insister – que le verbe est au conditionnel de politesse: je voudrais..., j'aimerais..., s'il vous plaît..., je pourrais avoir..., vous auriez..., Il explique également la façon d'appeler un vendeur ou un garçon dans un magasin, dans un café: Monsieur/Madame/mademoiselle. On de dit plus: Garçon! On peut travailler la gestuelle accompagnant ces énoncés.*

implicado e também pela reutilização do vocabulário, uma vez que apareceriam no primeiro exercício.

No entanto, achamos que o manual poderia ter explicitado o objetivo de trabalhar aspectos lexicais, dado que a atividade solicita aos aprendizes que mobilizem esse tipo de conhecimento; para interagir nos comércios indicados, os aprendizes precisarão mobilizar mais do que as *formules de politesse*. No entanto, a bagagem lexical dos aprendizes introduzida na unidade, para os contextos retomados no exercício, é muito pequena e suas opções de vocabulário são bastante limitadas, conforme mostra o quadro abaixo, sendo que as palavras em negrito não poderão ser utilizadas:

(49)

**Tabela 3: Vocabulário temático dos exercícios 1A, 1B e 1C**

<i>bureau de poste</i>	<i>pharmacie</i>	<i>magasin d'alimentation</i>	<i>librairie</i>
<i>enveloppes</i>	<i>médicaments</i>	<i>boissons</i>	<i>livres</i>
<b><i>carnet de timbre</i></b>	<b><i>brosse à dents</i></b>	<b><i>boîtes d'allumettes</i></b>	<b><i>livre sur Mitterrand</i></b>

**Fonte:** Criação da autora desta dissertação

A partir do quadro acima, percebemos que, se o professor não tiver feito uma intervenção pedagógica específica, conforme sugerido anteriormente, com foco na ampliação da bagagem lexical, e, caso o aprendiz não queira se limitar as opções disponíveis, a aula vai repetir o modelo de aprendizagem do léxico, no qual o aprendiz faz uma demanda pontual ao professor, que atende à solicitação do aprendiz e ambos têm a crença de estarem aprendendo/ensinando vocabulário.

Assim, acreditamos que uma ação pontual, focada no vocabulário e no momento certo, como a que sugerimos para a atividade 1B, prepararia melhor a turma para a realização das tarefas solicitadas e, ao mesmo tempo, evidenciaria uma preocupação pedagógica com o ensino do vocabulário; como nossa análise está demonstrando, não está sendo abordado satisfatoriamente. Caso o professor não tenha feito nenhuma atividade prévia para fornecer mais insumo aos aprendizes, sugerimos que ele aborde diferentemente o exercício 1D e realize uma tarefa colaborativa, com foco no sentido e na forma para ser realizada em pequenos grupos, com o uso do dicionário. Aliás, o uso do dicionário deveria fazer parte da dinâmica da aula – assim como o são o próprio manual de ensino e suas mídias de áudio e vídeo –, pois, conforme vimos em Krieger, no Capítulo 3, o dicionário é um lugar de lições sobre a língua, por ser uma obra de referência sobre o comportamento linguístico, gramatical e pragmático das unidades lexicais de um idioma.

Complementarmente ao exercício 1D, sugerimos que seja realizado um sorteio e que cada grupo ficaria com um dos comércios propostos pelo exercício, *bureau de poste, magasin d'alimentation, pharmacie, librairie*. Após a definição do comércio de cada equipe, os alunos se encarregariam de, com o auxílio do dicionário e com seu conhecimento prévio, encontrar um número determinado de palavras para nomear os objetos/serviços possíveis de serem comprados no “seu” estabelecimento comercial. Em continuidade a esta atividade, o grupo deveria criar um *sketch*, ou mesmo dois, conforme o tamanho de cada grupo, simulando a interação no contexto do “seu” comércio, na qual seriam reutilizadas as *formules de politesse*, além do vocabulário novo. Os enunciados propostos pelos alunos para o *sketch* poderiam ser ampliados, comportando outras falas, em uma estrutura mais próxima de uma situação de comunicação autêntica, pois dificilmente uma interação em um comércio se restringirá a uma única frase. Evidentemente, cabe ao professor avaliar a pertinência da antecipação de certas estruturas. A proposta de uma interação mais completa, poderia ser uma oportunidade para contemplar outras unidades fraseológicas, também de *politesse* e bastante usuais em francês, como as fórmulas rotineiras usadas no fechamento das interações como *bon après-midi, bonne soirée, bonne journée* ou ainda os tipos de agradecimento como *merci, merci bien, merci beaucoup, je vous en prie, de rien, pas de quoi*. A socialização das atividades que sugerimos se daria no quadro, no qual cada grupo colocaria as palavras que encontraram para o seu comércio. Para que possa ser mais lúdico, os grupos poderiam fazer desenhos ao lado das palavras para explicar o significado dos objetos escolhidos. Na sequência, o grupo poderia apresentar o seu *sketch* para os colegas.

Quando nos deparamos com a questão das escolhas feitas pelos autores do manual, em relação à inserção de algumas fórmulas de *politesse* e não de outras, fica a dúvida quanto ao modelo linguístico seguido para tratar destes aspectos pragmáticos e socioculturais, uma vez que os autores do manual que analisamos nada informam sobre o processo da escolha do seu vocabulário. Nesse sentido, pensamos na necessidade da aproximação da pesquisa linguística baseada em *corpus* com a didática do ensino de línguas estrangeiras. Conforme vimos no Capítulo 3, com Berber Sardinha, a partir de um *corpus*, oral ou escrito, e com o auxílio de ferramentas computacionais, é possível descobrir diretamente na língua em uso regularidades que revelam seu padrão de funcionamento, o que achamos não poder ser desprezado em um curso comunicativo que busca tornar seus alunos proficientes na língua-alvo. Para o autor, a natureza do conhecimento de uma língua se altera com a pesquisa em *corpora*, pois este tipo de trabalho revela que a linguagem é usada de modo padronizado, ou seja, reconhecido como esperado por seus usuários, o que pensamos ser fundamental que um

aprendiz de FLE saiba. Desta forma, um manual que busca preparar seus aprendizes para situações de uso real da LE estudada, deveria também basear seu inventário lexical em estudos de frequência e não somente na intuição ou na experiência dos autores do manual.

Ainda em relação às *formules de politesse*, classificadas por González Rey como unidades fraseológicas, gostaríamos de reiterar a necessidade de que o professor esteja atento e que ele alerte os aprendizes em relação a algumas características das línguas que revelam “jeitos de dizer” idiomáticos e consagrados por uma comunidade linguística, conforme referido por Tagnin no Capítulo 3. Isso contribuirá para que os aprendizes desenvolvam, desde os níveis iniciais, uma consciência fraseológica e um entendimento do funcionamento global da LE estudada. Como vimos em Tréville (2000), no Capítulo 4, uma produção proficiente na LE depende do domínio de entidades lexicalizadas pré-fabricadas e, apesar de serem representativas de uma grande variedade de fatos de língua, sejam gramaticais e/ou socioculturais, essas unidades de discurso raramente são objeto de um estudo sistemático. Pensamos que os exercícios propostos acima são uma boa oportunidade para adquirir tais conhecimentos.

Finalizamos a análise de quatro atividades propostas pelo livro do aluno convencidos de que uma intervenção pontual e com foco no vocabulário contribui para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes de FLE. Ela também evita a repetição da postura de suprir necessidades lexicais individuais, apresentando palavras em francês sem organização e sistematização, com a crença de estar trabalhando o léxico. Isso não significa que esses momentos devam ser banidos da sala de aula, nem tampouco que a metodologia usada pelo professor deva ser completamente modificada. Nossa intenção é mostrar que a atitude de somente suprir necessidades lexicais pontuais não se caracteriza como ensino de léxico, sendo importante que, diante da constatação de uma deficiência de seu principal material de trabalho, o professor deve, em primeiro lugar, ser capaz de perceber esta lacuna e, em segundo, agir para saná-la, o que vale, aliás, para todas as competências linguísticas e não somente para a lexical.

### 7.3 LIVRO DE EXERCÍCIOS (ANEXO V)

O percurso de aprendizagem proposto pelo livro do professor sugere que, após a realização das atividades 1A, 1B, 1C e 1D do livro do aluno, sejam feitos os exercícios 1, 2 e 3 do livro de exercícios. Abaixo apresentamos estas atividades.

#### 1) Commerces

##### *Faites correspondre un commerce avec un objet.*

O exercício proposto é do tipo associativo (imagem/forma), que busca reforçar o aspecto do sentido. Segundo o livro do professor, esta atividade objetiva trabalhar algumas logotipos tradicionais relacionados a alguns tipos de estabelecimentos comerciais franceses, como a cenoura para o *bureau de tabac*, a cruz verde para a *pharmacie*, etc., pois elas servem de ponto de referência para os aprendizes, nas situações em que estes estão à procura de um tipo de comércio. O manual sugere que pode haver um momento de comparação entre os logotipos franceses e os do país dos aprendizes.

Colocando em primeiro plano o sentido, os aprendizes devem relacionar as imagens de logotipos de estabelecimentos comerciais a uma lista de palavras: *des allumettes, un journal, une clé, un roman, un croissant, un chèque, Internet, des médicaments, du poisson, un costume, de l'huile, des timbres*. A inclusão do aspecto semiótico é interessante, pois acreditamos que também é tarefa do professor promover os letramentos dos aprendizes de LE. Além disso, a atividade contribui para a sedimentação e a ampliação das redes associativas dos temas trabalhados na unidade 3, pois oferece outros tipos de comércio que não foram apresentados no livro do aluno, principalmente em relação aos serviços. Ele incluiu os estabelecimentos do chaveiro (*clé*), da lavanderia (*costume*) e o da peixaria (*poisson*), embora este logotipo possa ser compreendido também com o de um restaurante de peixes, de frutos do mar.

É interessante observar que, mesmo uma atividade simples como esta, que solicita a associação imagem/palavra, precisa da atenção do professor, pois talvez não seja evidente para os alunos associar a palavra *costume* (terno) com o símbolo no qual se lê *pressing* e que tem um desenho de um ferro de passar roupa, ou mesmo a palavra *l'huile* com o desenho de uma bolsa/sacola, na qual se lê MONOP, que pensamos ser uma referência à rede de

supermercados francesa Monoprix, uma vez que a referência não é explicada pelo livro do professor. Além disso, como o exercício demanda que se associe a imagem de um comércio com uma palavra que representa um objeto a ele relacionado, o nome deste comércio não aparece em nenhum lugar, nem mesmo no livro do professor, o que pensamos ser uma oportunidade para que o professor intervenha, sanando esta lacuna.

Pensamos que, complementarmente ao manual, é necessário inserir uma atividade através da qual os aprendizes descobrissem o nome dos estabelecimentos, ou seja, além de ligar a palavra *poisson* ao desenho/imagem do peixe, deveria ser oportunizado ao aprendiz descobrir que o nome deste comércio é *poissonnerie*. O mesmo vale para a associação da palavra *costume* (aliás, um falso cognato para os aprendizes brasileiros) com a imagem do ferro de passar roupa, sendo que o nome do estabelecimento é *laverie/blanchisserie/buanderie*.

Apesar de o livro do professor deixar claro que a atividade tem o objetivo de introduzir os logotipos tradicionais, em relação ao léxico, fica uma dúvida sobre os motivos das repetições de algumas palavras. Por exemplo, qual o motivo de repetir a associação *médicaments* para *pharmacie*, *des allumettes* para *bureau de tabac*, *cheque* para *banque* ou *timbres* para *poste*? Não desconhecemos que a proposta do método para o livro de exercícios é que ele retome sistematicamente o vocabulário dos dossiês temáticos do livro do aluno. No entanto, não vemos a pertinência de repetir um vocabulário tão pequeno, que, aliás, já foi retomado nas atividades do próprio livro do aluno.

Quanto à função do livro de exercícios, se é retomar o que já foi visto, por que 50% das palavras apresentadas são novas, como *clé*, *poisson*, *costume*, *l'huile*, *croissant*, e *journal*? Não pretendemos com este comentário fazer um juízo de valor em relação à função do caderno de exercícios, porém, esse cruzamento entre o que está explicitado nas orientações do manual e o que é efetivamente realizado, parece, em parte, contraditório. Ainda em relação à repetição das palavras, como o próprio manual não traz nenhuma informação sobre os critérios de escolha do léxico para o método **ici 1**, ficamos sem saber ao certo as razões da repetição. Não sabemos se a repetição ocorreu para a retomada sistemática do vocabulário apresentado, conforme os autores afirmam ser a proposta do livro de exercícios, e nem a razão da inclusão de tanto insumo novo em uma atividade de revisão.

De todo modo, restam ainda outras dúvidas: a) se a escolha das palavras retomadas foi baseada em critérios de frequência, ou seja, se são palavras muito frequentes e, por isso, é absolutamente necessário que os aprendizes as conheçam; b) se a repetição busca

efetivamente reforçar também a forma destas palavras, seria esse o tipo de exercício, de associação da forma com a imagem, o mais adequado? Como vimos no Capítulo 6, este tipo de exercício normalmente é mais adequado para enfatizar aspectos relacionados ao sentido, pois, para trabalhar aspectos da forma, seria necessário um maior uso da palavra, o que envolveria uma atenção dirigida, como as atividades de palavras cruzadas – com definições simples – caça-palavras, jogo da forca, entre outros.

Apesar de não concordamos com a postura adotada para o tratamento do vocabulário na atividade proposta, precisamos reconhecer que ela está coerente com o explicitado nas instruções de uso do manual, que informa que o aprendiz descobrirá o léxico através da associação com sons, imagens, fotos e enunciados em contexto.

## 2) Phonétique

O exercício proposto é de associação fonética e envolve nomes de pessoas e nomes de legumes e frutas. Ele é dividido em duas partes. Na parte A, é solicitado aos aprendizes que associem nomes de pessoas aos nomes de legumes, e na parte B, nomes de pessoas aos desenhos representando as frutas. As palavras têm em comum a mesma sílaba fonética, no final da palavra, sendo esse o critério da associação. O livro do professor afirma que a atividade proposta permite retomar de maneira lúdica o vocabulário e a pronúncia do vocabulário de frutas e legumes, apesar de o vocabulário ser novo, ao menos do ponto de vista da sequência analisada.

A parte B do exercício necessita de uma intervenção do professor, pois, para fazer a associação com o nome das frutas, o aluno precisará descobrir seu nome em francês, o que poderá ser feito com auxílio de um dicionário bilíngue. Segundo o livro do professor, o exercício é uma preparação para a atividade 2 do Fichário “descobertas”, que solicita que os alunos visitem uma feira (*un marché*). É importante registrar a preocupação do livro em antecipar o insumo que será solicitado para uma atividade posterior. No entanto, para os contextos de ensino nos quais o fichário é de uso eventual, como é o caso do NELE, talvez fosse interessante inserir uma atividade que previsse o reemprego destas palavras ou, ainda, para ficar dentro do objetivo fonético do exercício, poderia ser oferecida uma atividade complementar que permitisse que os aprendizes reforçassem algumas características da relação fonética/gráfica.

Por exemplo, a abertura da vogal diante de dupla consoante – carotte, Charlotte, embora isso não ocorra com *aubergine* e *haricots* –, a não pronúncia da(s) letra(s) final(is) –

*Léonard, Édouard, aubergines, haricots*, etc. – e a diferença de pronúncia entre as vogais nasais (*Amandine, Françoise, framboise, raisin, Benjamin, poivrons, Léon*). Acreditamos que essa atividade permitiria uma sistematização desses conhecimentos, que poderiam ser transpostos para outras palavras, pois mesmo uma atividade que tem foco na pronúncia acaba abordando um dos aspectos do conhecimento de uma palavra.

Abaixo, incluímos a atividade proposta com as respostas sugeridas pelo manual:

- (50) A) *Faites correspondre.*  
*Exemple: Des haricots pour Arnaud*  
 1. *des épinards pour Léonard*  
 2. *des poivrons pour Léon*  
 3. *des aubergines pour Amandine*  
 4. *des carottes pour Charlotte*  
 5. *des choux pour Lou*
- (51) B) *À vous.*  
 1. *pour Élise des cerises*  
 2. *pour Françoise des framboises*  
 3. *pour Édouard des poires*  
 4. *pour Benjamin du raisin*  
 5. *pour Solange des oranges*

### 3) Charade

O exercício tem foco na forma e é do tipo que propõe a solução de um enigma através de pistas que são oferecidas por frases que, uma vez decifradas, permitem a resolução da charada e a descoberta da palavra objeto do enigma. A atividade também envolve o aspecto do sentido, pois exige a compreensão das frases que elucidam a charada. O livro do professor diz tratar-se de um exercício lúdico, que deve ser feito em casa ou por duplas, na sala de aula:

- (52) *Mon premier est une note musicale:..[FA]*  
*Mon second est la 18a lettre de l'alphabet....[R]*  
*Mon troisième est un adjectif possessif féminin singulier :..[MA]*  
*Mon dernier est une machine pour couper le bois :....[SCIE]*  
*Mon tout est un commerce :.....PHARMACIE*

As pistas da charada são interessantes, o que revela o cuidado que os autores dedicaram para a concepção desta atividade lexical, variando a tipologia de exercícios. Nesta atividade da charada, que coloca o aprendiz na situação de identificar uma palavra através da definição de seus constituintes, apesar de ter seu objetivo final voltado para a descoberta de uma forma, o percurso da descoberta é muito rico e fortemente atrelado aos aspectos semânticos.

Embora a solução da quarta pista não seja tão evidente para um aluno iniciante, pois solicita que ele descubra uma palavra a partir de sua definição, o que exigiria o acesso a um dicionário onomasiológico, organizado do sentido para a forma. De todo modo, há de se considerar que os aprendizes podem resolver a charada mesmo que não consigam desvendar todas as pistas, antecipando a descoberta da já conhecida palavra *pharmacie* escondida pelo enigma, embora talvez fosse importante que o professor os alertasse que algumas das pistas referem-se à sílaba fonética, como na primeira pista sobre a nota musical *fa* e na pista quatro sobre a máquina para cortar madeira *scie*, pois a palavra resultante da descoberta de todas as pistas é \*farmascie.

Esta atividade poderia inclusive ser ampliada e transformada em uma espécie de competição de equipes, as quais criariam charadas para serem propostas aos demais grupos reutilizando o léxico já visto. Este tipo de trabalho envolveria vários aspectos do ensino do vocabulário, como o da forma, o do sentido e o das estratégias lexicais. Em relação à forma, haveria todo um trabalho prévio de cooperação para a sua escolha, pois, a partir de suas partes, seriam propostas as frases para a descoberta do enigma. Por sua vez, o aspecto do sentido seria mobilizado no momento da criação das pistas, dado que os alunos precisariam elaborar as definições que permitissem a resolução do enigma. Já em relação às estratégias, estas estariam presentes no momento em que fossem ensinadas algumas expressões aos aprendizes, tais como *on s'en sert pour, une sorte de, on le trouve à*, conforme sugerido por Bogaards (1994) no Capítulo 6. Dessa forma, os próprios alunos poderiam elaborar as definições, descrevendo um objeto/serviço sem revelar o seu nome. Talvez fosse interessante aproveitar esta atividade da charada para introduzir o vocabulário dos novos estabelecimentos, *poissonerie, laverie/buanderie/blanchisserie*, e mesmo *boulangerie*, apesar de, neste caso, a tarefa ser mais dirigida, pois a escolha das formas já estaria feita e a atividade consistiria em criar pistas que revelassem o nome dos comércios. Apresentamos um exemplo para *poissonerie*:

- (54) 1- *mes quatre premiers sont une graine comestible verte et ronde - POIS*  
 2- *mes six dernières est un mécanisme qui fait sonner - SONNERIE*

Acreditamos que esta atividade poderia ser realizada em todos os níveis, e seu nível de dificuldade poderia ser adaptado à proficiência da turma, o que demandaria maior (ou menor) apoio do professor. A inclusão do lúdico é importante, mas ele também deve estar a serviço da aprendizagem; brincando também se aprende.

As atividades propostas pelo livro de exercícios são de vários tipos e buscam sedimentar aspectos relacionados ao sentido e à forma, tanto a gráfica quanto a oral. No entanto, é surpreendente o grande número de palavras novas, apesar de os autores terem declarado que a função do livro é retomar o vocabulário anteriormente apresentado. Entendemos que essa contradição também é indicativa do valor que o método dá para o ensino sistematizado do vocabulário.

Na próxima seção, apresentaremos a última atividade da sequência didática que analisamos. É a atividade *mise en scène*, proposta no livro do aluno.

#### 7.4 LIVROS DO ALUNO. MISES EN SCÈNES

##### **8a.) Jouez les scènes suivantes. Par groupes de deux. (Anexo VI)**

O exercício propõe uma interação oral, a partir de determinadas indicações, na qual serão trabalhados diversos aspectos como o sentido, a gramática, a pragmática, a forma oral e a pronúncia das palavras. A atividade traz o roteiro para a construção de um diálogo. A situação de comunicação envolve duas amigas, Sarah e Julie, que dividem um apartamento. Pela manhã, ao se encontrarem para o café, Sarah diz que não está muito bem, que está doente; Julie se oferece para ir à farmácia e também para fazer as compras. Sara agradece, aceita e diz à amiga o que ela deve comprar.

O livro do professor afirma que essa atividade permitirá o reemprego do vocabulário relativo aos estabelecimentos comerciais. Ele orienta o professor para que circule na sala durante a preparação para atender as solicitações dos alunos tanto em relação ao léxico quanto em relação à gramática. Vejamos abaixo o léxico de que os aprendizes dispõem, segundo o

que foi apresentado pelo manual, para a realização da tarefa. No léxico do *magasin d'alimentation* está incluído o léxico da *boulangerie*:

(54)

**Tabela 4: Vocabulário temático dos comércios: *pharmacie* e *magasin d'alimentation***

<i>Pharmacie</i>	<i>Magasin d'alimentation</i>
<i>Médicaments</i> <i>brosse à dents</i>	<i>boissons, boîtes d'allumettes</i> <i>poisson, huile,</i> <i>pain, baguette,</i> <i>croissant, épinards, poivrons, aubergines, carottes, choux, cerises,</i> <i>framboises, poires, raisins, bananes, oranges</i>

**Fonte:** Criação da autora desta dissertação

Percebe-se uma deficiência de vocabulário relativo ao comércio farmácia, já que há tantos outros itens que podem ser encontrados neste estabelecimento. Pensamos que, neste caso específico, antes mesmo do vocabulário específico dos tipos de medicamentos, é preciso introduzir o vocabulário referente a algumas doenças, pois, sem isso, não será possível mobilizar o léxico apropriado para tratá-las. Nesta oportunidade, podem ser introduzidas as unidades fraseológicas *avoir mal*, utilizada para a expressão de algumas dores, como *avoir mal aux dents, à la tête, au stomac, au dos*, etc. Também poderiam ser inseridos os termos *ordonnance médicale* (prescrição médica), *congé maladie* (licença médica) e mesmo as colocações *délivrer une ordonnance, prescrire un médicament*. Após isso, poderia ser trabalhado o vocabulário de alguns medicamentos e produtos: *médicaments pour des allergies, antiacide, tylenol, ibuprofène, pansements, mouchoirs, thermomètre*, etc.

A intervenção do professor é necessária para que o aluno possa dar conta da atividade proposta, mas acreditamos que ela não deve ser feita nos moldes sugeridos pelo manual – circular na sala para atender às solicitações dos aprendizes –, pois não entendemos essas circunstâncias como de ensino efetivo do vocabulário. A exemplo do que sugerimos para a atividade anterior, acreditamos ser mais adequada uma intervenção coletiva e organizada. Não é nossa intenção banir da sala de aula os momentos em que o professor atenda demandas pontuais dos alunos, mas esse exercício necessita de uma abordagem organizada e que contemple toda a turma. A proposta do exercício é muito boa, pois propõe a retomada contextualizada do vocabulário e de outras estruturas, inserindo uma perspectiva comunicativa na atividade, como propõem Binon e Verlinde (2000) no Capítulo 5. No entanto, além desses aspectos, é preciso instrumentalizar adequadamente os aprendizes, sem sobrecarregá-los, para que possam realizar a atividade proposta de forma mais ampla e mais próxima à situação real de uso do vocabulário.

Percebe-se que os autores entendem a necessidade da retomada e do reemprego do vocabulário como processos importantes das etapas de uma unidade didática coerente e comprometida com a aprendizagem. O problema, no caso da sequência analisada, é que o insumo fornecido é tão pequeno que chega mesmo a inviabilizar a sua realização, parecendo que a finalidade do exercício é a sua própria realização, independentemente dos outros aspectos que poderiam ser focados na revisão.

Talvez, e isso pode ser um dos resultados do percurso deste trabalho, aqui esteja o motivo de os alunos ficarem demandando vocabulário aos professores todo o tempo: a falta de insumo lexical no livro didático e o fato de o professor de LE, muitas vezes, não se dar conta desta carência. Assim, diante de uma tarefa que precisa ser executada, sem vontade de repetir sempre as mesmas palavras, talvez por que saibam intuitivamente que conhecer palavras é importante para a aprendizagem de uma LE, os aprendizes seguidamente pedem ao professor novas palavras ou consultam dicionários por sua própria conta. Dessa forma, vemos que intervenções precisas do professor, coletivas, organizadas e sistemáticas, podem contribuir para reorganizar as relações na sala de aula, e, com o tempo que lhe sobra, o professor poderá circular durante a execução dos exercícios para verificar a produção dos aprendizes.

Analisamos a atividade *mise en scène*, um roteiro para a construção de uma interação em um comércio. Como comentado acima, o vocabulário de que dispõem o aluno é insuficiente para a realização da atividade, o que necessita intervenção do professor. Apresentaremos, na próxima seção, duas atividades propostas pelo Fichário “descobertas”, com as quais encerramos nosso percurso de análise experimental do manual de ensino de FLE

## **ici 1.**

### 7.5 FICHÁRIOS “DESCOBERTAS” (ANEXO VII)

O fichário “descobertas”, conforme já afirmamos, é de uso eventual nas aulas do NELE, não sendo objeto de exploração sistemática, como ocorre com o livro do aluno e com o caderno de exercícios. Por essa razão, a análise de suas atividades não fará parte desta amostragem, embora tenha nos chamado a atenção o fato de os autores inserirem alguns exercícios envolvendo expressões idiomáticas, que serão apenas transcritos abaixo.

Para a unidade 3, na qual está inserida a sequência que estamos analisando, o fichário propõe cinco tarefas. Cada tarefa é composta por vários exercícios, sendo que o primeiro deles é uma saída de “campo”, ao qual todos os demais estão relacionados. O último deles, um exercício de múltipla escolha, é focado no sentido de uma unidade fraseológica, cujo significado está integrado com o tema da unidade. Abaixo, incluímos os cinco exercícios fraseológicos<sup>19</sup> propostos para a unidade 3:

- (55) Tarefa 1 – *Acheter du pain*  
*Que signifie ça se vend comme des petits pains? Cochez la bonne réponse.*  
 *Le pain coûte plus cher que les croissants.*  
 *Ça se vend facilement.*  
 *Ça se vend en petite quantité*
- (56) Tarefa 2 – *Aller au marché*  
*Que signifie l'expression c'est bon marché? Cochez la bonne réponse.*  
 *Les produits sont meilleurs au marché que dans les magasins.*  
 *Les produits ne sont pas chers.*  
 *C'est un marché agréable.*
- (57) Tarefa 3 – *Aller au café*  
*Que signifie l'expression Pierre est chocolat? Cochez la bonne réponse.*  
 *Il est très doux.*  
 *Il est gagnant.*  
 *Il est perdant.*
- (58) Tarefa 4 – *Que signifie l'expression cette publicité fait un tabac? Cochez la bonne réponse.*  
 *Cette publicité a un grand succès.*  
 *Cette publicité ne marche pas.*  
 *Cette publicité est mauvaise.*
- (59) Tarefa 5 – *Que signifie l'expression il est commerçant? Cochez la bonne réponse.*  
 *Son magasin marche bien.*  
 *Il accueille bien les clients.*  
 *Son magasin propose beaucoup de produits.*

---

<sup>19</sup> Apresentaremos os cinco exercícios fraseológicos propostos para a unidade 3, embora somente os dois primeiros pertençam à sequência didática analisada.

O livro do professor não traz nenhuma informação em relação aos objetivos deste exercício, limitando-se a indicar a sua resposta correta, o que pensamos ser mais um indício de que não há uma preocupação explícita com o ensino/aprendizagem do vocabulário. Curiosamente, estes exercícios relativos às expressões idiomáticas são apresentados sob a rubrica *pour sourire*, o que confirma a opinião de Gonzalez Rey para quem, muitas vezes, no livro didático, as fraseologias são apresentadas como “esquisitices da língua”, como engraçadas e com o objetivo de divertir, embora fique claro que houve uma preocupação na escolha das expressões, uma vez que elas estão em sintonia com os temas das unidades do livro do aluno, e com a preparação de um exercício focado no sentido. Perguntamo-nos, entretanto, se isso basta para que o aprendiz desenvolva a sua competência fraseológica. Em razão de uma única exposição à expressão, ele terá condições de reconhecê-la ou fazer uso quando necessário?

Neste capítulo, analisamos uma sequência didática do manual de ensino do FLE **ici 1**, da qual fazem parte cinco atividades do livro do aluno, três do caderno de exercícios e duas do fichário “*découvertes*”. Os tipos de exercícios identificados foram os de associação semântica (imagem/forma), associação fonética (formas com a mesma sílaba fonética final), de identificação do contexto comunicativo a partir da situação de uso, de interação com um interlocutor, respeitando indicações de contexto, e de resolução de charadas.

Essa amostragem revelou que, em relação ao vocabulário, embora as atividades propostas pelo manual mostrem uma preocupação com o sentido e com seu uso em contexto – há inclusive a preocupação em apresentar o vocabulário organizado em campos semânticos, o que favorece a formação de redes associativas –, o léxico, não foi, de fato, em nenhum momento, tomado como objeto explícito de ensino. Constatamos que ele serve como instrumento para a abordagem de outras competências, principalmente a gramatical, mas também a fonológica e a pragmática ou até mesmo para o aspecto lúdico, em razão da rubrica em que foram colocadas as expressões idiomáticas. Além disso, verificamos que o insumo trazido pelo livro é pequeno, não sendo mesmo suficiente para permitir a realização de algumas das atividades propostas, parecendo haver uma transferência ao professor da responsabilidade de fornecer insumo, como explicitado pelo manual para o exercício 8a do livro do aluno, o *mises en scène*, ao sugerir que o professor circule na sala e atenda às solicitações lexicais dos aprendizes.

Dessa forma, nossa amostragem sugere que o tratamento dado ao vocabulário na sequência didática analisada confirma o senso comum de que, para aprender vocabulário,

basta estar exposto a ele e, a partir das atividades analisadas, confirmamos também que o vocabulário é, prioritariamente, utilizado como instrumento para a abordagem de outras competências que não a lexical. Essas lacunas revelam a necessidade de intervenções pontuais dos professores.

Pensamos que, diante da importância do livro didático e do papel central que ele ocupa na sala de aula, os autores deveriam compartilhar com os professores mais informações referentes ao processo de sua criação, tanto em relação às escolhas lexicais efetuadas quanto em relação ao lugar destinado para atividades focadas no vocabulário, como o *lexique créatif*, colocado nos anexos do livro do aluno, ou os exercícios fraseológicos do fichário “descobertas”, para o qual o livro do professor traz somente as respostas, sem nenhum comentário adicional. Essa transparência revelaria um respeito tanto com o profissional que será o responsável pela execução do projeto concebido pelos autores, portanto, seu parceiro, quanto pelos aprendizes, igualmente parceiros, pois usuários da obra. Ao mesmo tempo, o professor de LE, diante da constatação de uma lacuna no repertório lexical oferecido pelo livro didático, deve agir de maneira planejada coletiva e organizada, propondo atividades complementares e que corrijam as prováveis lacunas do livro em relação ao vocabulário.

Reiteramos que nosso trabalho é um experimento, uma primeira aproximação que teve como objeto de análise apenas uma sequência didática, e, para resultados conclusivos, seria necessária uma análise mais abrangente. No entanto, acreditamos que nossas observações, ainda que preliminares, podem revelar indícios do lugar destinado ao léxico no manual de ensino, e, principalmente, mostrar um percurso possível de análise dos livros didáticos, abrindo outras perspectivas de pesquisa centradas ou não no léxico.

Com os resultados desse capítulo, concluímos mais uma etapa do nosso trabalho. No capítulo seguinte, apresentaremos nossas conclusões e considerações finais.

## 8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este nosso último capítulo será dedicado à apresentação de nossas conclusões e considerações finais.

### 8.1 CONCLUSÕES

Inicialmente, pensamos ser importante voltar às nossas hipóteses de pesquisa para verificarmos se de fato elas se confirmaram, diante do percurso de realização deste trabalho. Em um segundo momento, voltaremos também aos objetivos, geral e específicos, que traçamos para esta pesquisa e finalizaremos com nossas considerações finais.

A seguir, retomamos as hipóteses propostas:

*1 Na sala de aula de LE, ensinar vocabulário limita-se ao suprimento das demandas pontuais de vocabulário dos aprendizes. Seu ensino não é apresentado de forma organizada, e não há uma sistematização para o seu ensino.*

Embora nossa pesquisa não tenha contemplado observação de aulas, tendo se restringido à análise de uma única sequência didática de um manual de ensino do FLE, consideramos que essa hipótese foi parcialmente confirmada, uma vez que conclusões definitivas poderão ser confirmadas em um trabalho futuro que contemple observações das aulas. Os resultados de nossa análise mostram que, no livro didático analisado, apesar de o vocabulário ser apresentado dentro do campo temático da unidade, o que revela o cuidado de apresentar palavras em redes semânticas, o insumo aportado pelo livro é pequeno, não sendo mesmo suficiente para a realização de algumas das atividades propostas pelo próprio livro. Nesse sentido, achamos que o ensino do vocabulário não é planejado nem organizado, pois, em razão da falta de insumo, o aluno que quer enriquecer suas produções e sabe da importância do vocabulário para a aprendizagem da língua estudada, acaba fazendo demandas pontuais ao professor, que vai suprimindo as necessidades lexicais dos aprendizes, sem nenhuma sistematização. Isso acaba sendo tomado como o ensino do vocabulário. A partir das orientações do livro do professor para a abordagem de algumas atividades, percebemos que, em relação ao ensino do vocabulário, ocorre um tipo de “terceirização” da responsabilidade no fornecimento do insumo lexical. Esta afirmação é feita com base nos momentos em que os

autores do livro sugerem que o professor circule na sala e atenda às demandas lexicais dos alunos. Acreditamos que, ao delegar ao docente a responsabilidade na abordagem de um aspecto estrutural do método de ensino, os autores estão revelando implicitamente o seu conceito de ensino do vocabulário; por conseguinte, isso irá definir o seu lugar no livro didático, logo, na sala de aula.

Como foi exposto ao longo da revisão teórica, as palavras têm diversas facetas, e a respeito delas é preciso saber muitas coisas diferentes. Assim, uma aula de ensino de LE que objetiva preparar seus alunos para as situações discursivas não pode desprezar essas especificidades de ensino-aprendizagem do vocabulário, pois nenhum ator deste segmento desconhece a importância do vocabulário para a competência comunicativa. Esta questão leva a nossa segunda hipótese.

*2 Apesar de precisar ser ensinado levando em conta todos os níveis com os quais está em relação, na sala de aula sua abordagem limita-se normalmente aos aspectos de forma e sentido, tomado normalmente quase que exclusivamente como o equivalente.*

Como foi exposto ao longo das revisões teóricas, o vocabulário é uma espécie de *carrefour* linguístico, pois ele concentra informações vindas de vários caminhos, o que o coloca em uma posição nuclear a partir da qual os demais aspectos da competência linguística, da sociolinguística e da pragmática podem ser trabalhados. Em razão disso, o ensino do vocabulário deve situar a palavra em uma rede de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas, pragmáticas e culturais. No entanto, nossa análise do manual revelou que sua abordagem não dá conta de toda essa rede em que se encontra a palavra, principalmente em relação aos aspectos morfológicos, sintáticos e culturais; os aspectos priorizados são o gráfico, o da pronúncia, o semântico e o pragmático, apesar de serem trabalhados de forma isolada. Infelizmente, à medida que não são incluídos os aspectos sintáticos, várias possibilidades de aprendizagem do comportamento das palavras no eixo sintagmático, como suas relações de preferências e restrições combinatórias, são desprezadas. Isso também vale para o aspecto do sentido, uma vez que há o costume de prover o equivalente isolado de um contexto. O hábito do professor de fornecer equivalentes não segue o pressuposto de que a sinonímia é um fenômeno contextual e que o significado isolado de seu contexto é virtual.

Já em relação ao aspecto morfológico, quando as partes menores constituintes de uma palavra gráfica não são consideradas como portadoras de sentido transferível para outras palavras, também é desperdiçada mais uma circunstância de aprendizagem. Consideramos que essas questões estejam relacionadas ao fato de haver o entendimento de que o ensino do

vocabulário não precisa ser explícito, bastando a ele estar exposto para que a aquisição ocorra. Logo, se a aprendizagem é resultado dessa abordagem inferencial, o ensino explícito, para o qual é preciso esforço consciente do aprendiz e preparação específica focada nos níveis de relação da palavra, não terá lugar na aula de LE. A evolução do conhecimento de uma palavra está relacionada com a passagem do seu conhecimento superficial para o profundo, e, para que isso ocorra, é preciso que a rede de relações que a circunda seja levada em conta para que se desenvolva a competência lexical dos aprendizes. Em relação ao aspecto cultural, é preciso começar a dar conta desse aspecto veiculado pelas palavras e que merecem um tratamento adequado, para que os aprendizes compreendam e sejam compreendidos à medida de suas necessidades no processo de aquisição de uma LE. Com estas informações, foi possível comprovar parcialmente nossa hipótese. No entanto, ressaltamos que os aspectos trabalhados pelo manual muitas vezes não estão em rede, inter-relacionados; são trabalhados isoladamente uns dos outros, sem se considerar a rede de relações que envolve e se manifesta na própria palavra, que deve ser considerada como um núcleo a partir do qual emanam ramificações que precisam ser abordadas na aula. Por exemplo, na sequência que analisamos, as *règles de politesse* são abordadas unicamente pelo seu aspecto pragmático de regra social; porém, seu aspecto de combinatória fixa e idiomática é desprezado. O mesmo vale para *viens chercher* que é tratado como uma combinatória livre de palavras, ao passo que é uma colocação, ou seja, o verbo *venir* para esta situação vai exigir ser seguido de infinitivo. Por isso, dizemos que a hipótese foi parcialmente comprovada, pois efetivamente alguns aspectos da palavra são trabalhados, porém isoladamente e não dentro da rede de relações.

Consideramos que essa postura de não tratar o léxico na sua rede de relações não contribui para o desenvolvimento da competência lexical, pois ela não desperta no aluno o interesse para o conhecimento do funcionamento e da organização da língua, o que o impede de, nas situações de recepção ou produção, exercer um papel mais ativo e consciente para a construção da sua aprendizagem e para o efetivo uso da LE.

Acreditamos que pensar sobre essas questões contribui para que os professores revejam quais os níveis em que prioritariamente atuam ao ensinar vocabulário. Assim, chegamos a nossa terceira hipótese, que de certa forma, está relacionada com esta característica da palavra de estar em uma intersecção linguística.

*3 O fato de o vocabulário ser, nas aulas de LE, o veículo para o ensino de todas as competências acaba sendo confundido com o seu próprio ensino, o que acarreta que ele não seja considerado um eixo principal, mas transversal no processo de ensino-aprendizagem/aquisição de uma LE.*

Nossa análise confirma esta hipótese uma vez que na sequência didática analisada não há nenhuma intenção pedagógica explícita para o ensino do vocabulário. Pela análise dos dados, percebemos que as orientações do livro do professor explicitam preocupações voltadas predominantemente para os aspectos gramaticais, não havendo nenhuma preocupação específica em relacioná-lo com a aquisição do vocabulário. Acreditamos que a consequência imediata desta abordagem é revelada pela insuficiência de vocabulário oferecido para que os alunos realizem adequadamente algumas das atividades propostas pelo próprio manual.

Na aula de LE, sem vocabulário nada pode ser feito, pois ele é o fio condutor para que todas as outras competências sejam trabalhadas. No entanto, isso acaba sendo confundido e tomado como sinônimo de trabalhar o próprio vocabulário, ou seja, se o vocabulário já é usado para todas as situações de aprendizagem na sala de aula, ele não precisa de tratamento específico, pois já é trabalhado o tempo todo. Porém, como nossa revisão teórica mostrou, isso não é ensinar vocabulário; para tanto, outros procedimentos didático-metodológicos são necessários. Ademais, nossa análise da sequência do livro didático revelou que, mesmo em atividades que trabalham o sentido, aparece uma forte preocupação com o uso adequado dos artigos e das preposições, o que nos permite concluir que as palavras apresentadas, mesmo que situadas em campos semânticos específicos, não estão ali para a construção de redes semânticas associativas, mas para reforçar a diversidade de formas de artigos – definido, indefinido, masculino, feminino, plural. O mesmo vale para o exercício que propõe a criação de diferentes enunciados para diferentes situações de comunicação, cuja orientação no guia pedagógico indica que se destina a treinar o uso das preposições.

Essa postura acaba acarretando o desperdício de momentos que poderiam se constituir em oportunidades interessantes para a expansão lexical do aprendiz no eixo da profundidade. Por exemplo, quando o livro do professor sugere que as *formules de politesse* sejam apresentadas pelo seu caráter pragmático, o que sem dúvida é importante, o guia não acrescenta nenhuma informação complementar sobre as características destas unidades fraseológicas, cujo ensino é recomendado pelo QECR e cujo uso é sinal de proficiência na LE.

Pensamos que, enquanto a competência lexical não for efetivamente colocada no mesmo patamar das demais competências, a necessidade de uma abordagem específica para o vocabulário continuará fora do eixo principal dos cursos de licenciatura, da concepção do livro didático e, por conseguinte, fora da sala de aula. A manutenção dessa perspectiva em relação ao lugar que ocupa o léxico no ensino-aprendizagem de uma LE o manterá como

veículo para tratar de outras competências e impedirá que seja tomado como objeto que requer atenção especial já no projeto editorial dos livros.

Se lhe fosse dada essa importância, seria necessário levar em conta a necessidade de recolha do vocabulário em *corpora* oral e escrito, assim como de estudos de frequência para a elaboração do inventário lexical do livro didático. Também a elaboração de exercícios que respeitem a rede de relações das palavras e que prevejam suas retomadas para que a palavra conhecida, aquela encontrada uma única vez, torne-se profundamente conhecida, logo integrante do léxico ativo e passivo do aluno. Ao abordar a necessidade de mudanças no livro didático, acabamos nos conduzindo para a nossa quarta hipótese que trata do QECR.

*4 Apesar de os manuais de ensino de FLE afirmarem adotar os pressupostos teóricos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que adota uma abordagem comunicativa voltada para o agir social, e diante do papel central que o vocabulário tem para as interações verbais, esses livros ainda o utilizam como suporte para o ensino de outras competências, sobretudo a gramatical, desconsiderando que o próprio referencial teórico colocou a competência lexical no mesmo nível das demais competências integrantes da competência linguística.*

Consideramos que nossa análise confirmou essa hipótese, que já foi parcialmente respondida anteriormente, ao tratarmos das outras hipóteses formuladas. Como a revisão teórica mostrou, o QECR e suas obras complementares são documentos que agrupam as possibilidades de acesso a uma competência comunicativa. Em função de seu caráter descritivo, são detalhados os elementos necessários para isso, sem, no entanto, propor orientações específicas à elaboração das sequências de ensino, ou seja, a parte da didatização precisa ser feita, o que consideramos, no caso do livro didático, tarefa de seus autores. Contudo, nossa análise mostrou que – para o ensino do vocabulário – isso não ocorre. Isso nos leva a concluir que o fato de o livro didático assumir seguir os pressupostos recomendados pelo QECR não significa que eles sejam efetivamente implantados. Como vimos na revisão teórica, o QECR posiciona a competência lexical no mesmo nível das demais competências linguísticas e defende que sua abordagem leve em conta tanto aspectos relacionados com a extensão do conhecimento lexical quanto os relacionados com o seu domínio, que diz respeito ao seu uso em diversos contextos. Nossa análise mostrou que ainda há muito para ser feito, tanto em relação à implantação de atividades lexicais que dêem conta da rede de relações nas quais está inserida a palavra – que, como vimos, precisa ser entendida com um conceito ampliado – quanto em relação às escolhas realizadas para o inventário lexical, que poderiam,

por exemplo, levar em conta as fichas lexicais elaboradas por Picoche e Rolland e que integram o livro *Textes et Références*, obra complementar ao QECR.

Pelo exposto acima, acreditamos que comprovaremos a quase totalidade das nossas hipóteses. Consideramos também que conseguimos alcançar e dar conta do objetivo geral que traçamos para este trabalho - apresentar questões pertinentes à aquisição lexical no ensino de LE através da sistematização de estudos já realizados na área e da análise de material didático –, à medida que ele é o resultado de todas as etapas da nossa pesquisa, que abrangeu desde a revisão teórica sobre as diferentes metodologias e sua visão do léxico, passou pela retomada das áreas afins à aquisição do vocabulário, discutiu a noção de *palavra*, revisou as diferentes atividades propostas em relação ao léxico; finalmente, chegou à análise de uma sequência de um livro didático.

Consideramos que a realização deste percurso poderá contribuir para que os professores revejam suas crenças em relação ao ensino do vocabulário, reposicionando-o na sala de aula à altura de sua importância na competência comunicativa, o que certamente contribuirá para a melhoria da competência dos alunos na LE.

Além dos objetivos gerais, traçamos alguns objetivos específicos cujas etapas de execução foram fundamentais tanto para dar conta do objetivo geral quanto das nossas perguntas de pesquisa, traduzidas nas hipóteses discutidas acima. Abaixo retomamos nossos objetivos específicos:

1. realizar uma revisão histórica do papel e do lugar destinados ao ensino do vocabulário nas metodologias de ensino de línguas;
2. apresentar as disciplinas linguísticas – Lexicografia, Terminologia, Estudos Fraseológicos e Linguística de *Corpus* – com as quais o ensino do vocabulário apresenta interfaces, uma vez que todas compartilham o mesmo objeto de estudo, *a palavra*, e também apresentam intersecções com a sala de aula em razão de suas linhas de pesquisa aplicadas ao ensino;
3. definir e delimitar o conceito de *palavra* para o contexto da aula de LE, pois a diversidade de conceitos e estudos que gravitam em torno do ensino do vocabulário – palavra, léxico, vocábulo, vocabulário, lexias, lexemas, fraseologias, colocações, expressões idiomáticas, provérbios – pode acarretar dificuldades para a sua abordagem em sala de aula, sendo fundamental que se estabeleça com clareza qual o objeto de ensino está em questão quando se fala em ensino do vocabulário;
4. realizar um levantamento dos estudos que tratam das especificidades didático-metodológicas do ensino/aprendizagem do vocabulário nas aulas de LEs,

principalmente para o FLE, inclusive o Quadro Europeu, do qual apresentaremos os componentes da competência lexical em uma perspectiva de ensino comunicativo com foco no agir social, ou seja, *actionnelle*;

5. realizar um levantamento dos estudos que tratam da implementação de exercícios e de atividades lexicais;
6. analisar uma sequência didática de manual de ensino do FLE elaborado com base nos pressupostos do QECR para verificar o lugar que é dedicado ao ensino do vocabulário;
7. propor atividades complementares ao manual de ensino do FLE, com base nos estudos que apontam quais os exercícios e atividades são mais eficientes para contribuir para a aprendizagem do vocabulário e para o desenvolvimento da competência lexical.

Como dito, consideramos que esses objetivos específicos foram meios de chegar ao objetivo geral. As revisões teóricas realizadas, seja do lugar que o léxico ocupou nas metodologias de ensino de LEs, seja das disciplinas linguísticas que têm na palavra seu objeto de estudo, ou ainda a discussão sobre a unidade de ensino do vocabulário na aula de LE ou as que tratavam das especificidades do ensino do vocabulário, foram essenciais para a nossa última etapa, na qual analisamos uma sequência de atividades do livro didático e propusemos atividades complementares com foco no vocabulário. Sendo assim, consideramos que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados, permitindo-nos chegar a um resultado positivo com a realização deste trabalho.

## 8.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora se encerra é apenas uma etapa de um todo, cuja finalização depende de outros aspectos a serem explorados. Em primeiro lugar, pensamos que é necessário ampliar o estudo aqui realizado para ao menos uma unidade completa do livro didático, sendo necessário incluir também outros manuais para obtermos resultados mais amplos. Além disso, é preciso realizar observações de aulas para verificar a abordagem dada pelos professores às atividades propostas pelo manual, buscando identificar, por exemplo, como agem diante da percepção de uma lacuna no livro, se seguem as recomendações do livro do professor, se inserem atividades complementares, enfim, para que se ateste – na prática de sala de aula – o tratamento efetivamente dado ao vocabulário. Acreditamos que somente com

a inclusão destes procedimentos poderemos ter conclusões mais definitivas e acuradas sobre os dados aqui levantados.

Concluimos nossa pesquisa convencidos de que o ensino do vocabulário e suas particularidades não podem ser considerados uma questão menor na aula de FLE, uma vez que ele é uma via de acesso privilegiada ao conhecimento da língua. Consideramos surpreendente o contraste que existe entre a importância do vocabulário para a competência comunicativa e o seu lugar tanto no livro didático quanto nas aulas. É urgente que se faça a diferença entre ter contato com uma palavra, e eventualmente aprender um dos seus significados, e estudá-la de maneira mais aprofundada e sistemática. O caráter transversal do vocabulário traz consigo a vantagem de ele estar inserido em todas as atividades propostas pelo livro didático, mas também acarreta o entendimento de que isso é suficiente para dar conta de seu ensino. Para mudar esse cenário, acreditamos que é preciso que os atores do segmento do ensino de FLE, coloquem efetivamente a competência lexical no mesmo nível das demais competências constitutivas da competência linguística e passem a ter a intenção pedagógica de incluí-lo no projeto pedagógico.

Lembramos que algumas especificidades do ensino do vocabulário não são desconhecidas dos professores, pois eles já as praticam. Por exemplo, ao explicarem que as expressões idiomáticas têm um significado diferente do expressado individualmente pelas suas unidades constitutivas ou que, em francês, um presente é *reçu* [recebido] e *offert* [oferecido], diferentemente do português em que “ganhamos” e “damos” presentes, eles estão abordando aspectos da combinatória preferencial das palavras. Do mesmo modo, quando trabalham com definições e fazem uso de paráfrases para explicar um significado, estão no âmbito da Lexicografia Pedagógica. Mas é preciso que os docentes conheçam melhor esses e outros fenômenos relacionados com o léxico para poder tratá-los de forma mais ampla, organizada e principalmente sistematizada. Preparar os docentes para isso também lhes proporcionará momentos de aprendizagem, que os farão conhecer melhor a sua língua de trabalho, o que certamente refletirá no seu desempenho profissional.

Reiteramos que nosso trabalho é um experimento, uma primeira aproximação que teve como objeto de análise apenas uma sequência didática e que para resultados conclusivos seria necessária uma análise mais abrangente, inclusive inserindo outros manuais de FLE, pois possivelmente o que foi revelado por nossa análise não é exclusivo do método de FLE **ici 1**. No entanto, acreditamos que, apesar de ser uma primeira aproximação, nossas observações, ainda que preliminares, podem revelar indícios do lugar destinado ao léxico no manual de

ensino, e, principalmente, mostrar um percurso possível de análise dos livros didáticos, abrindo outras perspectivas de pesquisa centradas ou não no léxico.

Em relação ao léxico, seria interessante verificar, por exemplo, se o inventário lexical proposto por Picoche e Rolland nos referenciais do QECR são levados em conta na concepção dos manuais. Outra possibilidade de pesquisa seria apurar se o léxico de cada unidade é retomado nas demais unidades do livro ou se ele fica estante em cada uma delas. Estas sugestões focadas no livro didático ocorrem em razão de que, no contexto de uma escola de idiomas, que tem estrutura, proposta e legislação diferente da escola regular, ele é uma peça fundamental, assumindo muitas vezes o lugar do projeto pedagógico, da abordagem, do currículo, do programa. Assim, o dia a dia da relação didático-pedagógica muitas vezes passará a ser feito conforme as diretrizes do manual de línguas que acaba norteando a atividade docente.

Não desconhecemos a complexidade da tarefa da elaboração de um livro didático, razão pela qual entendemos necessário que outros trabalhos de análise de manuais de ensino de FLE sejam realizados. Em razão de ser um segmento editorial importante economicamente, parece haver uma “pressão mercadológica” para que anualmente mais e mais manuais sejam lançados, sem que, muitas vezes, haja mudanças significativas entre os manuais novos e os antigos. Não estamos tampouco defendendo que o manual reine absoluto na sala de aula: diante da importância que ele tem nas aulas de FLE, que ele seja coerente com as concepções que afirma adotar.

Um professor constitui-se na sua prática diária, nos seus estudos, nas suas leituras e na sua troca com seus pares. Essa prática precisa ser permanentemente repensada e revista à luz do que as pesquisas na área apontam. Conhecer bem os pressupostos teóricos, a lógica do funcionamento e as características de seu material de trabalho, é fundamental para que o professor possa avaliá-lo, decidindo sobre a inclusão, reformulação e/ou exclusão de atividades. É inegável a influência do QECR no mercado editorial das grandes editoras que atuam no segmento do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; porém, resta saber até que ponto seus pressupostos, assim como os dos referenciais teóricos publicados posteriormente, são realmente adotados pelos autores de manuais de ensino de FLE, embora como vimos, o QECR não é um documento que apresenta propostas de didatização de suas orientações, sendo necessário um trabalho didático para transformar as suas diretrizes em sequências didáticas.

Esperamos que a discussão teórica feita nos capítulos iniciais assim como a análise do manual e as propostas de atividades complementares possam servir como ponto de partida

para outros trabalhos que abordem a importância do ensino-aprendizagem do vocabulário nas aulas de FLE. Apresentamos alguns pressupostos teóricos que entendemos como imprescindíveis, sendo que o mais importante e o que pode produzir maiores efeitos positivos na competência comunicativa dos aprendizes é a qualificação profissional do docente, o que o prepara para o pleno exercício de sua profissão. Nesse sentido, esperamos que nosso trabalho seja uma contribuição para essa qualificação.

## REFERÊNCIAS

ABRY, D; Fert, C; Parpette, C; STAUBER, J. **ici 1**. Méthode De Français. Paris: Cle International, 2007.

\_\_\_\_\_. **ici 1**. Guide pédagogiques. Paris: CLE International, 2007.

\_\_\_\_\_. **ici 1**. Cahier d'exercices. Paris: CLE International/Sejer, 2008.

\_\_\_\_\_. **ici 1**. "Fichier Découvertes". Paris: CLE International, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Dimensões comunicativas do ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

AUBERT, Francis. Introdução. In: BARROS, Lídia de Almeida. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

BALLY, C. **Traité de Stylistique Française**. Paris: Klincksieck, 1951.

BEACCO, Jean-Claude. **L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2007.

BEACCO, Jean-Claude. Présentation. Adapter les référentiels de la langue. In: BEACCO, Jean-Claude (org.). **Textes et Références – niveau A1 et niveau A2 pour le français**. Paris: Les Éditions Didier, 2008, p. 5-10.

BÉRARD, Évelyne. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. **Le français dans le monde: Recherches et applications**. Paris, Clé International, n. 45, p. 36-44.

BERBER SARDINHA, Tony. Computador, corpus e concordância no ensino léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: Educat, 2000, p. 145-71.

\_\_\_\_\_. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. Como usar a linguística de Corpus no ensino de línguas estrangeiras. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo, SP: HUB Editorial, 2010, p. 301-356.

BINON, Serge; VERLINDE, Serge. Como otimizar o ensino do vocabulário. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat, 2000, p. 119-165.

\_\_\_\_\_. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat, 2000, p. 95-118.

BOGAARDS, Paul. **Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris: Didier/Hatier, 1994.

CABRÉ, Maria Teresa. **La Terminologia**. Teoria, Metodologia, Aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

CAVALLA, C. **Reflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en master et doctorat**. Disponível em: [http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Ecrits\\_universitaires.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Ecrits_universitaires.pdf). Acessado em jul. de 2011.

\_\_\_\_\_. Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. In: RAEMDANCK, Dan Van; DAMAN, Marie-Eve (org.) **Enseigner les structures langagières en FLE**. 2008. Disponível em: <http://tmaes.no-ip.org/ME/>. Consulta em set. de 2011.

CHISS, J-L; Mainguenu, D. **Introduction à la linguistique française**. Tome I. Paris: Hachette Livre, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un niveau-seuil**. TRIM, J (dir.). Strasbourg, 1976.

\_\_\_\_\_. **Guide pour les utilisateurs du Cadre**. TRIM, J. (dir.) Disponível em [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents\\_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html). Consulta em dez. de 2011.

CORNAIRE, Claudette; GERMAIN, Claude. **Le point sur la lecture**. Paris: CLE International, 1999.

COURA SOBRINHO, Jerônimo. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. Pelotas: Educat, 2000, p. 73-94.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2003.

DÉBAISIEUX, Jeanne-Marie. **Corpus oraux et didactique des langues: un rendez-vous à ne pas manquer**. Le français dans le monde: Recherches et applications. Paris, Clé International, n. 43, 2008, p. 102-113.

DURAN, Magali Sanches. **O Ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa?** Revista do GEL, São Paulo, v. 5, n. 2, 2008, p. 199-212.

ETTINGER, Stefan. **Alcances e Limites da Fraseodidáctica.** Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. Revista de Fraseoloxia Galega, Santiago de Compostela, n. 10, 2008, p. 95-127. Disponível em: <http://www.ettinger-phraseologie.de/media/artikel/fraseodidactica.pdf>. Consulta em set. de 2011.

GARDEL, Paula Silveira. **A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua.** 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, PUC, Rio de Janeiro, RJ.

GATTOLIN, Sandra Regina. **O ensino do vocabulário em Língua Estrangeira: uma proposta para sua sistematização.** Dissertação (mestrado) UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Vocabulário na Sala de Aula de Língua Estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem.** Tese (Doutorado) UNICAMP, 2005.

GERMAIN, Claude. **Le point sur l'approche communicative en didactique des langues.** Québec: CEC, 1993.

GONZÁLEZ REY, Maria Izabel. **Les Expressions figées en Didactique en Didactique des langues étrangères.** Fernelmont: InterCommunications et E.M.E., 2007.

\_\_\_\_\_. **La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement.** Disponível em [http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche\\_article/&RH=CDL\\_ESP880000](http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche_article/&RH=CDL_ESP880000). Consulta em set. de 2011.

GOUGENHEIM, G.; MICHÉA, R.; RIVENC, P.; SAUVAGEOT, A. **L'élaboration du français fondamentale 1<sup>er</sup> degré.** Paris: Didier, 1964.

HAUSSMANN, Franz J. **Collocations, phraséologie, lexicographie.** Shaker Verlag: Aachen, 2007.

HOLEC, Henri. **Compétence lexicale et acquisition/apprentissage.** Disponível em [http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_Cahier6\\_Holec.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf). Consulta em ago. de 2011.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura** – URI, Frederico Westphalen, v. 6 e 7, n. 10/11, 2004/2005, p. 101-112.

KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria; FINATTO, Maria José. Terminografia das leis do Meio Ambiente: princípios teórico-metodológicos. **TRADTERM – Revista da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP**, São Paulo, v. 6, 2000, p. 143-169.

LARA, Luis Fernando. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e**

terminologia II. Campo Grande, MS: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004, p. 133-152.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

\_\_\_\_\_. Aspectos externos e internos na aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: Educat, 2000, p. 15-44.

LORENTE, Mercê. A Lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. In: ISQUIERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande, MS: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004, p. 19-30.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Le français fondamental 1<sup>er</sup> degré**. Paris: Institut Pédagogique National, 1954.

\_\_\_\_\_. **Le français fondamental 2<sup>er</sup> degré**. 3. ed. Paris: Institut Pédagogique National, 1973.

MORTUREUX, Marie-Françoise. **La Lexicologie entre langue et discours**. Paris: Armand Colin, 2008.

NOUVEAU PETIT ROBERT. **Dictionnaires Le Robert**. Paris, 1993.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. Prefácio. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB, 2011, p. 13-17.

PAIVA.V.L.M.O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004, (Estudos Linguísticos; 7).

PICOCHÉ, Jacqueline; ROLLAND, Jean-Claude. Propositions pour un apprentissage systématique du lexique français au niveau A1 et au-delà. In: BEACCO, Jean-Claude. (org.) **Textes et Références – niveau A1 et niveau A2 pour le français**. Paris: Les Éditions Didier, 2008, p. 43-47.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. 2007, 103f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

PUREN, Christian. **La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes**. Essai sur l'éclectisme. Paris: Didier, 2005.

REINHARDT, Claus; ROSEN, Évelyne. **Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: CLE International, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** 1995. 345f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP.

TAGNIN, Stella. **O jeito que a gente diz.** São Paulo: Disal Editores, 2005.

TARP, Sven. Lexicografia de Aprendizagem. **Cadernos de Tradução – Revista da Pós Graduação em Estudos da Tradução da UFSC**, Florianópolis, n. 18, 2006, p. 295-317.

TEMMERMAN, Rita. Teoria Sociocognitiva da Terminologia. **Cadernos de Tradução – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, Porto Alegre, n. 17, p. 31-50, out-dez. 2004.

TREMBLAY, Ophélie. **Une antologie des savoirs lexicologiques pour l'elaboration d'un module de cours en didactique du lexique.** Tese de Doutorado. 2009. Université de Montréal.

TRÉVILLE, Marie-Claude. **Vocabulaire et Apprentissage d'une langue Seconde.** Québec: Les Éditions Logiques, 2000.

VECHETINI, Lilian Rose. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes.** 2005, 159f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP.

VIANA, Vander. Linguística de Corpus: Conceitos, Técnicas & ANÁLISES. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo, SP: HUB, 2011, p. 25-95.

WELKER, Andreas. Breve histórico da metalexigrafia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. **Revista Matranga – Revista do Programa de Pós-Graduação da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 19, julho-dezembro 2006, p. 69-84.

## ANEXOS

### ANEXO I – LISTA DE CONTEÚDOS

Unités	Communication orale/écrite	Outils Linguistiques			Cultures
		Grammaire	Vocabulaire	Phonétique/graphie	
<b>À la découverte de la France et de la francophonie</b> Page 6					<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les symboles de la France</li> <li>■ Les nationalités et les origines</li> </ul>
<b>Unité 1</b> <b>À la découverte de la classe</b> Page 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Épeler</li> <li>■ Dire son prénom</li> <li>■ Se saluer</li> <li>■ Se présenter</li> <li>■ S'excuser/remercier</li> <li>■ Présenter sa famille</li> <li>■ Dire ses goûts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Le masculin et le féminin</li> <li>■ Les verbes (présent) <i>être/avoir/parler/aimer/s'appeler</i></li> <li>■ Le présent</li> <li>■ La négation</li> <li>■ L'affirmation</li> <li>■ L'interrogation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les chiffres (de 0 à 16)</li> <li>■ Les nationalités</li> <li>■ Les mots de la classe</li> <li>■ Les jours de la semaine</li> <li>■ La famille</li> <li>■ Les mots transparents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'alphabet</li> <li>■ Le rythme et l'intonation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La France et la francophonie</li> <li>■ Les prénoms français</li> <li>■ Les rituels de salutations (carte des bisés)</li> <li>■ Les symboles</li> <li>■ Tu ou vous</li> </ul>
<b>Unité 2</b> <b>À la découverte de la rue</b> Page 22	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Observer et décrire la rue</li> <li>■ Parler de son adresse</li> <li>■ Parler de ses coordonnées</li> <li>■ Parler de son quartier</li> <li>■ Décrire les gens</li> <li>■ Décrire un itinéraire</li> <li>■ Demander son chemin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les prépositions de lieu</li> <li>■ La préposition <i>à + le</i></li> <li>■ Les articles définis et indéfinis</li> <li>■ C'est/il y a</li> <li>■ Les adjectifs possessifs</li> <li>■ Les verbes (présent) <i>habiter/prendre/monter/descendre/aller</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les éléments de la rue</li> <li>■ Les chiffres (de 17 à 60)</li> <li>■ Les vêtements</li> <li>■ Les couleurs</li> <li>■ Les transports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les liaisons (1)</li> <li>■ Les élisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les noms des rues</li> <li>■ Les murs peints</li> </ul>
<b>Unité 3</b> <b>À la découverte des commerces</b> Page 36	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Exprimer la quantité</li> <li>■ Accepter/refuser</li> <li>■ Demander/donner le prix</li> <li>■ Commander</li> <li>■ Protester</li> <li>■ S'excuser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les verbes (présent) <i>acheter/vendre/boire/pouvoir/devoir/vouloir/faire</i></li> <li>■ Il faut + infinitif</li> <li>■ Les adjectifs démonstratifs</li> <li>■ La quantité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les formules de politesse</li> <li>■ Les chiffres (de 70 à 1000)</li> <li>■ Les commerces</li> <li>■ L'alimentation</li> <li>■ Les moyens de paiement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les liaisons (2)</li> <li>■ L'enchaînement vocalique et consonantique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les horaires et les prix</li> <li>■ Les recettes de cuisine</li> <li>■ Les équilibres alimentaires</li> <li>■ Manger bio</li> <li>■ Le commerce équitable</li> <li>■ Les goûts/les allergies</li> </ul>

## ANEXO II – LEXIQUE CRÉATIF

## Unité 3

acheter v.

assez adv.

aujourd'hui adv.

avoir mal à v.

beaucoup adv.

bon (m), bonne (f) adj.

boulangier n.m.

café n.m.

carte (bancaire) n.f.

chez prép.

combien adv.

courses n.f.pl.

coûter v.

demander qqch à qqn v.

devoir v.

faire qqch v.

marché n.m.

médecin n.m.

mettre v.

monnaie n.f.

peu de prép.

pharmacie n.f.

pomme n.f.

pouvoir v.

prendre v.

faire la queue v.

remercier qqn v.

retard n.m.

revenir v.

téléphoner à qqn v.

tomate n.f.

vendre v.

viande n.f.

vouloir v.

## ANEXO III – LIVRO DO ALUNO. EXERCÍCIOS 1A, 1B

UNITÉ **3** à la découverte  
des commerces

# découvrir

## 1 ] Quels commerces ?

**a )**  *Observez les photos.*



1



2



3



4



5



6



7



8

**b )** *Quels magasins, quels objets pouvez-vous associer à ces photos ?*

une boulangerie	un cybercafé	des livres	des billets
un bureau de tabac	une banque	des cigarettes	des ordinateurs
une pharmacie	un bureau de poste	un pain, une baguette	des enveloppes
un magasin d'alimentation	une librairie	des médicaments	des boissons

**Communication**

- Exprimer la quantité
- Accepter/refuser
- Demander/donner le prix
- Commander
- Protester
- S'excuser

**Outils linguistiques**

- Les verbes (présent)
  - acheter/vendre/boire
  - pouvoir/devoir/vouloir
  - faire
- Il faut + infinitif
- Les adjectifs démonstratifs
- Les formules de politesse
- La quantité
- Les chiffres de 70 à 1000
- Les commerces
- L'alimentation
- Les moyens de paiement
- Les liaisons (2)
- L'enchaînement vocalique et consonantique

**Cultures**

- Les horaires et les prix
- Les recettes de cuisine
- Les équilibres alimentaires
- Manger bio
- Le commerce équitable
- Les goûts/les allergies

## ANEXO IV – LIVRO DO ALUNO. EXERCÍCIOS 1C, 1D

c)  *Écoutez et lisez. Dans quel(s) commerce(s) pouvez-vous entendre ces phrases ?* ▶ PG 13

Exemple : Dans un magasin d'alimentation : « Je prendrai aussi des oranges, un kilo. »

1 « Un carnet de timbres, s'il vous plaît. »

2 « J'aimerais une baguette bien cuite. »

3 « Je voudrais une brosse à dents, s'il vous plaît. »

4 « Je viens chercher mon carnet de chèques. »

5 « Donnez-moi une boîte d'allumettes. »

6 « Vous avez le dernier livre sur François Mitterrand ? »

d)  *Demandez autre chose. Complétez les bulles.*

Exemple : Dans une boulangerie

Deux  
croissants,  
s'il vous  
plaît.



1. Dans un bureau de poste



3. Dans un magasin  
d'alimentation



2. Dans une pharmacie



4. Dans une  
librairie



Activités CE 1, 2, 3

Tâches FD 1, 2

## ANEXO V – LIVRO DE EXERCÍCIOS. EXERCÍCIOS 1, 2, 3

## 2 ] Phonétique

### a) Faites correspondre.

Exemple : Des haricots pour Arnaud

- |                        |              |
|------------------------|--------------|
| 1. Des épinards pour   | a. Léon      |
| 2. Des poivrons pour   | b. Léonard   |
| 3. Des aubergines pour | c. Charlotte |
| 4. Des carottes pour   | d. Lou       |
| 5. Des choux pour      | e. Amandine  |

## 2 ] Phonétique

### a) Faites correspondre.

Exemple : Des haricots pour Arnaud

- |                        |              |
|------------------------|--------------|
| 1. Des épinards pour   | a. Léon      |
| 2. Des poivrons pour   | b. Léonard   |
| 3. Des aubergines pour | c. Charlotte |
| 4. Des carottes pour   | d. Lou       |
| 5. Des choux pour      | e. Amandine  |



### b) À vous.

Exemple : Pour Anne, des bananes

Pour Élise, \_\_\_\_\_

Pour Françoise, \_\_\_\_\_

Pour Édouard, \_\_\_\_\_

Pour Benjamin, \_\_\_\_\_

Pour Solange, \_\_\_\_\_

## 3 ] Charade

Mon premier est une note de musique : \_\_\_\_\_

Mon second est la 18<sup>e</sup> lettre de l'alphabet : \_\_\_\_\_

Mon troisième est un adjectif possessif féminin singulier : \_\_\_\_\_

Mon dernier est une machine pour couper le bois : \_\_\_\_\_

Mon tout est un commerce : \_\_\_\_\_

## ANEXO VI – LIVRO DO ALUNO. EXERCÍCIO 8A

# UNITÉ 3 communiquer

## 8 ] Mises en scène

 Jouez les scènes suivantes.

**a) Par groupes de deux.**

Le matin au petit déjeuner :

- Julie salue Sarah, sa colocataire, et demande comment elle va.
- Sarah répond que ça ne va pas. Elle dit qu'elle est malade.
- Julie propose d'aller à la pharmacie et de faire les courses.
- Sarah dit merci, accepte et demande à Julie d'acheter...

**b) Par groupes de trois.**

David, Nicolas et Min vont partir en randonnée en montagne pour le week-end.

Que vont-ils mettre dans leur sac à dos ? Ils discutent.

**c) Par groupes de deux.**

Dimitri veut recevoir trois ami(e)s. Il ne sait pas cuisiner. Il téléphone à sa mère pour avoir une recette facile à faire. Elle explique la recette, il prend des notes, pose des questions et fait répéter.

Utilisez une des deux recettes suivantes pour jouer la scène.

Exemple : Pour faire un gratin dauphinois, tu prends 1kg de pommes de terre ...



### Gratin dauphinois

1 kg de pommes de terre ■ ½ L de crème ■  
1 gousse d'ail ■ sel et poivre ■ 30 g de beurre

Épluchez les pommes de terre. Coupez les pommes de terre en rondelles très minces. Frottez l'intérieur d'un plat avec l'ail, puis le beurre. Déposez les pommes de terre par couches. Salez et poivrez. Recouvrez avec la crème. Mettez à four moyen pendant 1 h. On peut remplacer la crème par du lait.

### Taboulé

300 g de couscous  
2 gros oignons  
1 bouquet de menthe fraîche  
4 grosses tomates  
2 citrons  
3 cuillères à soupe d'huile d'olive  
1 concombre  
1 bouquet de persil frais  
sel et poivre

Lavez les tomates. Épluchez les concombres et les oignons. Coupez en gros morceaux. Versez dans un saladier. Ajoutez le jus des citrons, le persil et la menthe coupés. Ajoutez l'huile, le sel et le poivre. Mélangez tout. Versez le couscous dans la préparation. Mélangez bien. Couvrez et laissez reposer 3 heures.

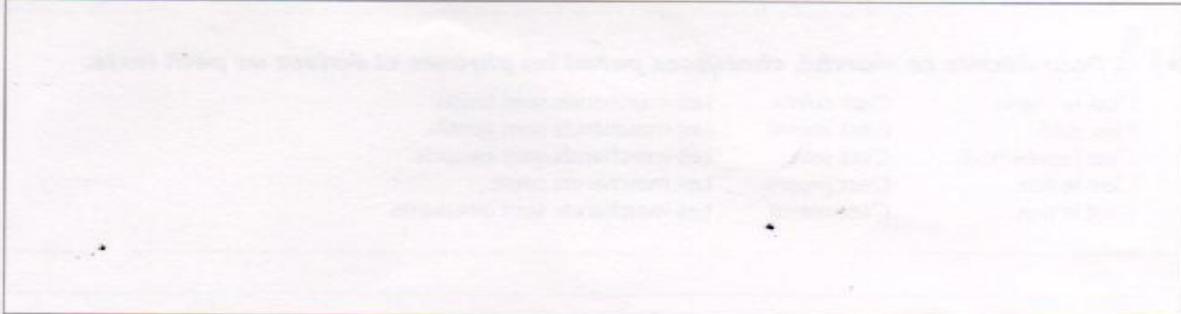
## ANEXO VII – FICHÁRIO « DESCOBERTAS ». TAREFAS 1, 2, 3, 4 E 5

à la découverte  
**UNITÉ 3** des **commerces**

**Tâche 1 Acheter du pain**

a)  **Quand mangez-vous du pain dans votre pays ? À quel repas ?**  
**Quelle(s) forme(s) a le pain ? On achète le pain dans quel(s) commerce(s) ?**

b)  **Allez acheter du pain dans votre quartier ou au centre ville.**  
**Observez la vitrine du commerce.**

1. Écrivez son nom.  
 \_\_\_\_\_
2. Écrivez ses heures d'ouverture, son jour de fermeture.  
 \_\_\_\_\_
3. Dessinez les différentes formes de pains du magasin.  


c)  **Entrez dans ce commerce. Observez. Répondez.**

1. Il y a combien de clients ? \_\_\_\_\_
2. C'est quel jour ? Il est quelle heure ? \_\_\_\_\_
3. Combien coûte un pain ? Trouvez l'équivalent en euros.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d)  **Interrogez le commerçant.**

1. Avec quoi est fait le pain ? \_\_\_\_\_
2. Vous vendez combien de pains par jour ? \_\_\_\_\_

**Pour sourire**

Que signifie l'expression *Ça se vend comme des petits pains* ? Cochez la bonne réponse.

Le pain coûte plus cher que les croissants.  
 Ça se vend facilement.  
 Ça se vend en petite quantité.

## Tâche 2 Aller au marché

- a)  **Renseignez-vous sur les lieux et les horaires des marchés de votre ville. Allez en petits groupes sur un marché. Observez un/une marchand(e) de fruits et légumes.**

1. Entourez et complétez.

Il/elle vend :

– des pommes / des oranges / des poires / des mandarines / des prunes / des framboises /  
des cerises / des fraises / des melons / du raisin / des pastèques / des mangues / autres :

– des aubergines / des tomates / des poivrons / des épinards / des choux / des poireaux /  
des haricots / des petits pois / des courgettes / des carottes / des pommes de terre / autres :

2. Les clients paient en espèces (en liquide), par chèque ou par carte bancaire ?

3. Les clients achètent

- b)  **Pour décrire ce marché, choisissez parmi les phrases et écrivez un petit texte.**

C'est le matin.

C'est calme.

Les marchands sont froids.

Il est midi.

C'est animé.

Les marchands sont gentils.

C'est l'après-midi.

C'est sale.

Les marchands sont bavards.

C'est le soir.

C'est propre.

Les marchands crient.

C'est la nuit.

C'est coloré.

Les marchands sont amusants.

- c)  **Écrivez quelques phrases de marchands. Traduisez en français (si possible).**

### Pour sourire

Que signifie l'expression *C'est bon marché* ? Cochez la bonne réponse.

- Les produits sont meilleurs au marché que dans les magasins.  
 Les produits ne sont pas chers.  
 C'est un marché agréable.

## Tâche 3 Aller au Café

### a) Allez dans un café ou un bar.

Quels sont ses horaires d'ouverture ? \_\_\_\_\_

Il y a une terrasse ? Grande ? Petite ? \_\_\_\_\_

Il y a de la musique ? Quelle musique ? \_\_\_\_\_

Il y a la télévision ? Allumée ? Éteinte ? \_\_\_\_\_

Sur les murs, il y a des tableaux, des miroirs ? Que représentent ces tableaux ? \_\_\_\_\_

Il y a des jeux ? Lesquels ? \_\_\_\_\_

On peut prendre un petit-déjeuner ? Que peut-on manger ? \_\_\_\_\_

On peut boire de l'alcool ? \_\_\_\_\_

On peut déjeuner ou dîner ? Quels plats ? \_\_\_\_\_

### b) Allez sur le site du café parisien Les Deux Magots.

1. Observez la page d'accueil (<http://www.lesdeuxmagots.fr>). Quels sont les horaires d'ouverture et de fermeture ? Décrivez les photos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Observez la carte des boissons chaudes, des viennoiseries et des boissons froides (Sur la page d'accueil, cliquez sur « La carte » puis cliquez sur « Télécharger la carte en PDF »). Est-ce que vous pouvez consommer ces produits dans un café de votre pays ? Comparez.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Vous allez prendre votre petit-déjeuner aux *Deux Magots* avec un(e) ami(e) français(e). Qu'est-ce que vous commandez ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Pour sourire

Que signifie l'expression *Pierre est chocolat* ? Cochez la bonne réponse.

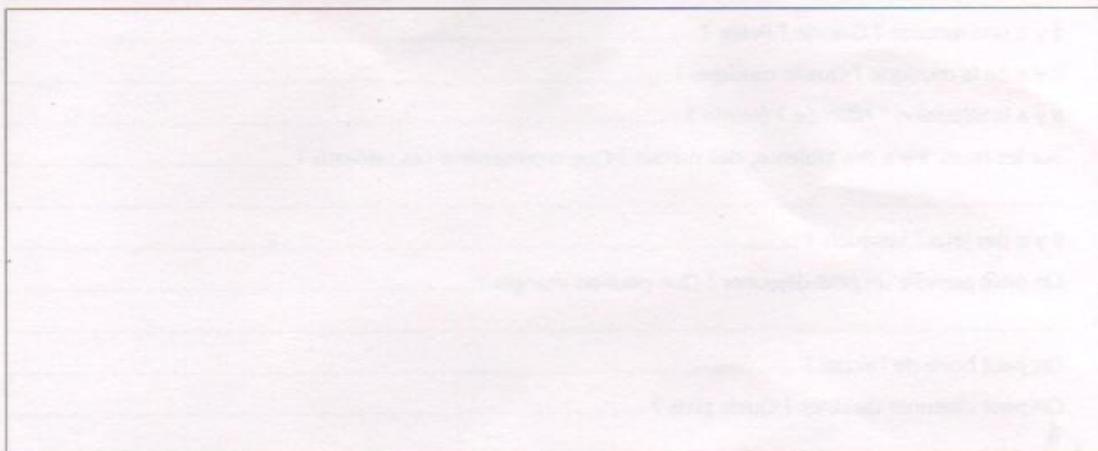
Il est très doux.

Il est gagnant.

Il est perdant.

## Tâche 4 Pub

- a)  Recherchez dans un magazine ou un journal une publicité pour un produit de France ou d'un pays francophone. Découpez et collez cette publicité.



- b)  C'est une photo ? Un dessin ? Décrivez la publicité.
- 
- c)  Il y a des mots français ? Quels mots ?
- 
- d)  Vous pouvez traduire le message de la publicité ? Essayez.
- 
- e)  Présentez ce produit. C'est un produit ordinaire ou de luxe ? Quel est son prix ? Dans quel(s) commerce(s) trouve-t-on ce produit ? Vous achetez ce produit ? Souvent ? Quelquefois ? Jamais ? À quelle(s) occasion(s) ? Vous aimez ce produit ? Pourquoi ?
- 
- 
- 
- 

## Pour sourire

Que signifie l'expression *Cette publicité fait un tabac* ? Cochez la bonne réponse.

- Cette publicité a un grand succès.  
 Cette publicité ne marche pas.  
 Cette publicité est mauvaise.

UNITE  
3

## Tâche 5 Les commerces d'ici et d'ailleurs

Faites une photo ou un dessin de la vitrine ou des produits.  
Si vous achetez un de ces produits, apportez le produit ou son emballage.

## c) Répondez aux questions.

Vous aimez aller dans quel(s) commerce(s) ?

---



---

Pourquoi ?

---



---

Vous allez dans ces commerces à quel(s) moment(s) de la journée/de la semaine ?

---

Dans quel(s) commerce(s) vous n'aimez pas aller ?

---

Pourquoi ?

---



---

## Pour sourire

Que signifie l'expression // est commerçant ? Cochez la bonne réponse.

- Son magasin marche bien.  
 Il accueille bien les clients.  
 Son magasin propose beaucoup de produits.

## APÊNDICE

- (1) Eis/vejam todas essas pessoas!  
Eis/vejam todos esses campos!
- (2) Ela está esperando um bebê!  
Ela escuta um bebê!
- (3) Retire o intruso:  
1. conchas                      frutos do mar                      gado                      peixe  
2. estrela do mar              flor                                      ouriço do mar                      coral
- (4) Richard Schnell e sua esposa compram tudo o que precisam, tanto para a alimentação quanto para a manutenção da casa, no supermercado Mammouth, na cidade de Ronchamp.
- (5) Os trabalhadores compram seus produtos de primeira necessidade nos hipermercados.
- (6) Um galpão tem uma única peça.  
Um galpão fica geralmente perto da casa.  
As pessoas guardam ferramentas e coisas antigas em um galpão.  
Trata-se de uma pequena construção.
- (7) Concorde com uma palavra de sentido mais amplo.  
A: O gato é uma ótima companhia.  
B: Todos os animais de estimação o são.
- (8) Concorde com uma palavra de sentido mais específico:  
A: Hoje em dia os livros são mal impressos  
B: Especialmente os livros de bolso.
- (9) Escolha os itens que combinam melhor com cada verbo.  
1. Apelar                              o catálogo da biblioteca.  
2. Encorajar                              que ele é o um bom professor.  
3. Omitir                                      para que ele terminar isso hoje.  
4. Reconhecer                              contra a decisão do juiz.  
5. Consultar                              a assinatura dele na carta.
- (10) Concorde utilizando um sinônimo.  
A: Ele era muito estranho.  
B: Sim, muito esquisito.
- (11) Concorde utilizando um antônimo.  
A: Joe não se ateu ao assunto.  
B: Ele foi muito vago.
- (12) Discorde utilizando um antônimo.  
A: Um filme realmente interessante.  
B: Eu o achei chato.

- (13) Desculpe-me a interrupção, mas...  
Posso fazer uma pergunta?
- (14) 1. desemprego                      2. justiça                      3. comprar
- (15) 1. um cavaleiro                      a. uma raquete  
2. um jogador de tênis                      b. uma montaria
- (16) 1. uma faca serve para                      cortar a carne  
2. um moedor de café serve para                      .....  
3. uma peneira serve para                      .....
- (17) uma torradeira, uma caçarola, uma faca, uma batedeira, uma saladeira, uma frigideira
1. uma torrada?  
2. um omelete?
- (18) nascimento, desenvolvimento, maturidade, declínio, fechamento.

(19)

O quê?	Substantivo	Adjetivo	Verbo
		Expansionista	
Contratação			Contratar
Empreendedor			Empreender
	Gerente/gestor		
Arrombamento		Arrombador/a	

- (20) 1. Equitação  
2. Futebol
- a. Um esporte de equipe que opõe duas equipes de onze jogadores que devem tentar (...) e que se pratica em um campo de (...), etc.  
b. A arte de montar à cavalo, etc.
- (21) 1. comprar (ação):.....  
2. um maestro do céu (profissão):.....  
3. uma gripe (doença):.....  
4. a saúde não tem preço (provérbio):.....
- (22) 1. No entanto, dizem os fabricantes de materiais de construção, comprar, reformar ou construir uma moradia tornou-se **caro** no nosso país.  
2. Nossa vida nos é tão **cara** que temos todo o interesse em cuidar da nossa saúde.  
3. Meu **caro** amigo, etc.
- (23) a. A **gangorra** dos preços.  
b. O dólar **cede**.  
c. O franco está novamente na **berlinda**.



- (36) *Olha só, eu tô de saco cheio/tô por aqui/ eu não aguento mais.*  
Tu ainda não entregaste o **folhoso** à **biblio**?
- (37) 1. a conta/a nota/ a dolorosa, por favor?  
2. Mas tá salgada essa conta!
- (38) 1. cidra?  
2. conhaque?  
1. alpinismo?  
2. ski?  
1. castelos do século XVI?  
2. cidades fortificadas bem conservadas?
- (39) Você está chegando ou saindo?  
a. Bom dia a todos!  
b. Olá pessoal!  
c. Até breve turma!  
d. Até amanhã meninas!  
e. Tudo bem, rapaziada?  
f. Até breve crianças!
- (40) Classifique os enunciados segundo as modalizações indicadas:

de jeito nenhum/evidentemente/isso me surpreende/vamos ver/é possível/ de jeito nenhum/evidentemente/ eu não sei/ de jeito nenhum/naturalmente/vamos ver/pode ser/ quem sabe/sem dúvida/certamente não

Afirmção:.....  
Negação:.....  
Incerteza:.....

- (41) Encontre a segunda parte dos substantivos compostos a partir das definições:  
uma boa cozinheira.  
jovem sem esperança e seguro de si.  
pessoa inoportuna.  
pessoa bem-humorada.  
pessoa que impede que os outros se divirtam.  
pessoa que não come quando tem fome.  
pessoa mal-humorada, inimiga da alegria dos outros.
- (42) Encontre os sentimentos que correspondem às frases abaixo:  
Ela tem um bom coração:.....  
Ele fica no seu canto:.....  
Tu tens os dentes longos:.....  
Eu tenho um nó na garganta:.....  
O senhor tem a cabeça muito perto do gorro:.....  
Elas estão com a pulga atrás da orelha:.....  
Elas se entregaram de coração aberto:.....

(43) Complete as expressões com os nomes indicados abaixo:

Alegria, Medo, Calor, Frio

- a. Tiritar de.....
- b. Tremer de .....
- c. Pular de .....
- d. Sufocar de.....

(44) Complete as frases sobre futebol com o termo que falta

1. O .....de futebol começou.
2. Os jogadores têm .....nos pés.
3. O time adversário .....um gol.
4. Um jogador cometeu uma.....de mão.
5. O árbitro o ameaçou de expulsão mostrando um.....

(45) Procure a rima entre as palavras abaixo.

aspira lugar rato boca povo

1. Coração que suspira, não tem o que .....
2. Quem rouba um ovo, rouba um.....
3. De acordo com a tua conta, governa a tua.....
4. Ao bom gato, bom .....
5. Quem vai ao ar, perde o .....

(46) Nos slogans publicitários abaixo encontre a palavra que foi substituída no provérbio original.

1. Em abril, não te descubra de um **DIM**.
2. A **fome** justifica os meios.
3. Casamento **mais velho**, casamento feliz.

(47)

1. Uma folha de selos, por favor?  
(nos correios ou na tabacaria)
2. Eu gostaria de um baguete bem tostado.  
(na padaria)
3. Eu gostaria de uma escova de dentes, por favor.  
(na farmácia)
4. Eu vim buscar o meu talão de cheques.  
(no banco)
5. Eu vou levar uma caixa de fósforos.  
(na tabacaria ou no mercado)
6. Vocês têm o último livro sobre Mitterrand?  
(na livraria)

(48)

Exemplo. Em uma padaria: dois *croissants*, por favor.

1. Em uma agência dos Correios:
2. Em uma farmácia:
3. Em um mercado:
4. Em uma livraria:

(49)

agência dos correios	farmácia	mercado	livraria
envelopes	medicamentos	bebidas	livros
<b>folha de selos</b>	<b>escova de dentes</b>	<b>caixa de fósforos</b>	<b>livro sobre Miterrand</b>

(50)

A) Corresponda:

Exemplo: feijão para o Antão

1. espinafre para o Onofre
2. pimentão para o João
3. berinjela para a Manuela
4. cenoura para a Moura
5. repolho para o Astolho

(51)

B) Sua vez:

1. Para Ana, banana
2. Para Tereza, framboesa
3. Para Gabeira, pera
4. Para Timbaúva, uva
5. Para Lina, tangerina

(52)

Minha primeira é uma nota musical:.....

Minha segunda é a 18ª letra do alfabeto:.....

Minha terceira é um pronome possessivo feminino singular:.....

Minha última é uma máquina para cortar madeira:.....

Meu todo é um comércio:.....

(53)

1- minhas quatro primeiras são um grão comestível, verde e redondo.

2- minhas seis últimas é um mecanismo que faz soar.

(54)

Farmácia	Comércio de Alimentos
medicamentos escova de dentes	bebidas, caixa de fósforo, peixe, óleo, pão, baguete, croissant, espinafre, pimentão, berinjelas, cenouras, repolho, cerejas, framboesa, peras, uvas, bananas, laranjas.

(55)

Comprar pão

O que significa *ça se vend comme des petits pains* [isso vende como pão quente]? Marque a resposta correta.

- o pão custa mais caro que o croissants.
- isso vende facilmente.
- Isso se vende em pequenas quantidades.

(56)

Ir à feira

O que significa a expressão *c'est bon marché* [isso tá dado]? Marque a resposta correta.

- Os produtos são melhores nas feiras que nos mercados.
- Os produtos não são caros.
- Esta feira é agradável.

- (57) Ir ao café  
O que significa a expressão *Pierre est chocolat* [Ele é um pé frio]? Marque a resposta correta.  
 Ele é muito meigo.  
 Ele é um vencedor.  
 Ele é um perdedor.
- (58) O que significa a expressão esta propaganda *fait un tabac* [é um estouro]? Marque a resposta correta.  
 Esta publicidade é um sucesso.  
 Esta publicidade não deu bons resultados.  
 Esta publicidade é ruim.
- (59) O que significa a expressão *Il est commerçant* [ele é comerciante]? Marque a resposta correta.  
 Sua loja está indo bem.  
 Ele recebe bem os clientes.  
 Sua loja oferece muitos produtos.