

RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Beatriz Daruj GIL¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3395>

Resumo: Para que o ensino do léxico seja mais profícuo, recomenda-se que a unidade lexical atualizada nos textos seja considerada em uma perspectiva pluridimensional que envolva não apenas seu conteúdo semântico, mas o gramatical e o discursivo (RICHARDS, 1976; NATION, 1990, 2005; SCHMITT, 2010). Tendo como base os planos da gramática e da significação lexical, correspondentes ao nível do sistema, da norma e do discurso, apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre como tratar o léxico em sua articulação com a gramática nas aulas de língua portuguesa, com ênfase à exploração dos recursos linguísticos selecionados a cada enunciação, seguida de uma proposta de atividade para o ensino de português, cujo objetivo é ressaltar a importância de práticas epilinguísticas para o desenvolvimento do saber léxico-gramatical.

Palavras-chave: Léxico. Gramática. Ensino de língua.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; biagil@usp.br; <http://orcid.org/0000-0002-9874-167X>

LEXICAL-GRAMMATICAL RESOURCES IN THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract: For the teaching of the lexicon to be more fruitful, it is recommended that the updated lexical unit in the texts be considered in a multidimensional perspective that involves not only its semantic content but the grammatical and the discursive (RICHARDS, 1976; NATION, 1990, 2005; SCHIMITT, 2010). Based on the plans of grammar and lexical meaning, corresponding to the level of the system, the norm, and the discourse, this article presents a reflection on how to treat the lexicon in its articulation with grammar in Portuguese language classes, with emphasis on the exploration of the linguistic resources selected for each enunciation, followed by an activity proposal for teaching Portuguese, whose objective is to emphasize the importance of epilinguistic practices for the development of lexical-grammatical knowledge.

Keywords: Lexicon. Grammar. Language teaching.

Introdução

O ensino do léxico pode ser um olhar arregalado para o mundo, se explorado de forma multidimensional. Módulo da língua mais voltado à experiência, o léxico se abre ao que se vive, às variadas formas de ser e de interagir com aqueles com quem falamos e de quem falamos. É distinto do olho que acorda, semiaberto, em uma única e estreita dimensão: um olhar tradicional para o léxico que se baseou em sua dimensão semântica estrita em que ensinar uma palavra era fornecer seu significado como se as palavras fossem portadoras de sentidos únicos e absolutos, desvinculadas da história dos contextos pelos quais já passaram. Essa história é feita de gente que olhou para o mundo diversamente e marcou na palavra sua voz.

Subjaz a essa prática comum, de tratar a palavra exclusivamente por meio de sua dimensão semântica, a separação entre a forma e o conteúdo semântico, contestada por Câmara Júnior (1986), ao estabelecer os critérios de classificação dos vocábulos formais da língua. O que o autor nos ensina é que o signo linguístico é uma unidade de forma e significado e que é o critério compósito (semântico e mórfico) o “fundamento primário da classificação” (CÂMARA JÚNIOR, 1986, p. 78) dos vocábulos formais da língua.

Essa ênfase quase exclusiva ao caráter semântico da palavra já vem sendo muito contestada no que se refere às práticas de ensino de vocabulário, ainda que se mantenha entre os usuários da língua a ideia de que conhecer palavras ou ter muito vocabulário consiste em associar a palavra a um significado, algo que, do ponto de vista dos estudos

da linguagem aplicados ao ensino, já foi suplantado pela ideia de que o que precisamos ensinar e aprender, acima de tudo, é o emprego das palavras (OLIVEIRA, 2006). Vale mais, desse ponto de vista, conhecer vários empregos de uma mesma palavra, com a identificação de cada situação de comunicação, do que acumular uma lista de itens lexicais e um significado único correspondente a cada um.

Sobre esse isolamento da dimensão semântica da palavra, vale retomar aqui os três tradicionais critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua, descritos por Câmara Júnior (1986, p. 77): 1) semântico: “é o de que eles (vocábulos formais) de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua”; 2) critério formal: “se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar”; 3) critério funcional: “a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença”.

O que nos interessa, ao retomarmos esses critérios, é que 1) eles demonstram que a palavra não se restringe ao seu conteúdo semântico; 2) eles correspondem à dimensão gramatical e à dimensão semântica do léxico a serem ensinadas na escola, na disciplina de língua portuguesa; 2) o ensino do léxico, ao contemplar essas dimensões, relaciona-se ao ensino de gramática.

Discute-se neste artigo como o ensino do léxico pode se articular aos eixos da gramática, de modo a contribuir para a construção da competência lexical do estudante. Para isso, serão tratados, nas próximas seções: 1) os planos da disciplina Gramática; 2) a relação desses planos com o percurso gerativo da enunciação; 3) a construção da competência lexical e 4) as relações entre léxico e gramática no ensino da língua.

Planos da disciplina Gramática na sala de aula

Para o desenvolvimento da Gramática em sala de aula, Uchôa (2007), com base nos níveis da linguagem descritos por Coseriu (1979), a saber, o universal, o histórico e o individual, considera três planos sobre os quais a disciplina deve se desenvolver: 1) a *teoria*, que consiste no conjunto de definições ou noções gramaticais e que corresponde ao conhecimento geral e universal sobre linguagem; 2) a *descrição*, que está restrita ao conhecimento do funcionamento de uma língua e 3) a *análise*, que envolve o saber produtivo da língua, o conhecimento da organização do texto em contextos específicos.

Sobre o *plano da teoria*, Uchôa (2007, p. 70) alerta para o cuidado com as abstrações, a necessidade de que se priorizem noções gramaticais às quais o aluno chegue mais intuitivamente, como a de verbo como “a palavra que se conjuga”. Defende que o ensino das noções gramaticais tenha sua complexidade reduzida, uma vez que o objetivo mais

amplo do ensino da gramática é oferecer ao aluno recursos com os quais ele possa operar na produção de leitura e de escrita. Ao tratar das palavras formadas pela mesma raiz, o autor defende que é ao operar com a língua que o aluno vai “comparando o procedimento gramatical delas e passa naturalmente a distingui-las, sem que lhe sejam dados critérios, ou definições, mas porque ele lida efetivamente com elas na construção e transformações das orações” (UCHÔA, 2007, p. 71). Isso não significa que, em níveis de escolaridade mais avançados, como o final do nível fundamental II e o ensino médio, não sejam necessárias e importantes a sistematização e organização mais formal dessas noções ou definições gramaticais.

O problema, já exaustivamente discutido entre profissionais de ensino de língua, é com a tradição mais antiga em que se apresentavam definições seguidas de exercícios de classificação, muitas vezes cobrando do aluno a metalinguagem correspondente. Nessa perspectiva, as noções gramaticais eram ensinadas por si só, sem vinculação com o uso da língua.

O conhecimento das noções gramaticais em geral não contribui diretamente para o saber prático de ler e escrever, mas poderá ajudar o aluno a, por exemplo, ao buscar uma palavra no dicionário, sabendo que é um verbo conjugado, procurá-la pelo infinitivo e não pela forma flexionada (UCHÔA, 2007). Também é a gramática um campo propício ao desenvolvimento de pesquisas críticas sobre determinados conceitos científicos. Estamos acostumados a aceitar conceitos, mas, no contexto pedagógico, pode-se questionar determinadas noções gramaticais aparentemente já estabelecidas, mostrando ao aluno que toda teoria está sujeita a críticas (UCHÔA, 2007). Barbosa (2007, p. 40) acrescenta que “o conjunto de regras do padrão expresso pela gramática tradicional não é um conjunto nem uniforme, nem imutável, nem fechado” e que “os próprios gramáticos entram em conflito apresentando regras contraditórias”, o que demonstra ser a gramática um campo aberto a reflexões por parte do aluno.

No *plano da descrição*, o ensino da gramática tem como objeto final o conhecimento da estrutura e funcionamento de determinada língua. E, no contexto escolar, será um recorte da língua, sua variante chamada culta, que irá prevalecer. Essa construção da norma, em uma tradição antiga, costumava (e ainda eventualmente costuma) ser efetivada na escola com a apresentação de uma gramática pronta: apresenta-se um tópico gramatical de forma teórica, seguido de exemplos e depois de exercícios classificatórios, por meio dos quais se avalia se o aluno aprendeu o conceito inicial e se soube usar a metalinguagem ao classificar. “O resultado de tal orientação acaba fazendo prevalecer a obsessão classificatória como o verdadeiro objetivo do ensino gramatical” (UCHÔA, 2007, p. 75).

Uchôa (2007) também chama a atenção para uma outra forma de ensinar gramática no plano descritivo que é selecionando fatos gramaticais pela sua ocorrência textual. É selecionado, por exemplo, um assunto gramatical predominante em um texto estudado e em seguida sistematizado, sem que haja um planejamento em que estejam contemplados todos os tópicos gramaticais que conformam a língua como um todo organizado, uma estrutura.

O terceiro plano da disciplina gramática, a *análise*, situa-se no nível do texto, a atualização do discurso. Entende-se que seja nesse plano em que as atividades de ensino-aprendizagem de gramática na sala de aula devam estar concentradas.

O que parece ser o mais construtivo para que o aluno saiba operar com a língua, na leitura e na escrita, é a observação e reflexão sobre os fatos linguísticos. Deve-se criar o hábito, em sala de aula, em ação capitaneada pelo professor, da observação da estrutura e do uso da língua, sem que se defina nada previamente. O professor pode levar o aluno a observar regularidades e contrastes (um uso verbal específico, um sufixo diminutivo com valor afetivo, efeitos de sentido variados na posição *oração principal + oração subordinada* e o inverso *oração subordinada + oração principal*).

Nesse plano da gramática, na *análise*, é acionado um conjunto de saberes. Barbosa (2007) considera que um dos saberes em jogo no tratamento dos fatos da língua é o saber da norma vernácula do falante. É aquele que o indivíduo compartilha em sua comunidade, adquirido no ambiente familiar, ampliado no grupo social com o qual convive e que deve ser explorado em uma *primeira etapa* em sala de aula. Com essa base linguístico-cultural é que o aluno vai interagir com as normas novas apresentadas pelo professor, principalmente os gêneros escritos.

Em uma *segunda etapa* será apresentado ao aluno o segundo saber, o descritivo/prescritivo, organizado na gramática tradicional. O que não se deve fazer, nessa etapa, é igualar as regras da língua às regras da gramática tradicional, já que na primeira etapa o aluno terá tido a oportunidade de observar o seu já conhecido saber linguístico como um saber legítimo, organizado por regularidades. A *terceira etapa* será aquela em que o professor, partindo da descrição tradicional, acionará o seu conhecimento de teorias linguísticas fruto de pesquisas científicas, para completar a descrição da gramática tradicional, que, como já se viu, é incompleta.

Esses três saberes são acionados na etapa da *análise* gramatical, situada no nível do texto, que é a única instância em que os fatos da língua são observáveis e com os quais se pode operar (BARBOSA, 2007).

O operar sobre os recursos oferecidos pela língua está fundamentado na distinção entre sistema, norma e discurso. O sistema da língua oferece o conjunto de possibilidades disponíveis para que se escolha o que dizer; a norma congrega os usos repetidos de determinado grupo social: é nesses dois conjuntos de material linguístico, somados ao conjunto das enunciações – os discursos, que se realizam as escolhas. Conhecer essas possibilidades é saber o que pode ser dito, conhecer recursos que a língua oferece. O uso de textos literários no ensino da língua é importante porque neles há uma exploração ilimitada das virtualidades do sistema da língua para a criação estética. De forma diferente, mas não menos exploratória, nos gêneros não-literários também são realizadas escolhas, tanto no sistema, quanto na norma e nos discursos atualizados.

Os usuários, no falar cotidiano, escolhem recursos consagrados na norma de seu grupo social e, em cada situação de comunicação de que participam, vão alternando a norma da qual retiram seus recursos de expressão. A língua não varia apenas no uso, mas também na normatização. Isso significa que, a cada gênero discursivo com o qual lidam, seja na fala ou na escrita, realizam escolhas diversificadas, oferecidas nas normas desses gêneros.

Geraldi (1991, p. 189) considera que é no interior das atividades de produção de leitura e escrita de textos que se instaura a *análise linguística*: “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. E esse falar sobre o que falamos é o que se vem tratando aqui como o operar sobre os recursos oferecidos pela língua, observar e refletir sobre os fatos e as possibilidades da língua.

Podem-se distinguir duas atividades que fazem parte da *análise linguística*: 1) as epilinguísticas, em que se reflete sobre a linguagem, especificamente sobre os recursos linguísticos disponíveis, com o objetivo de utilizá-los em uma determinada produção linguística; são práticas de reflexão sobre possíveis formas e estratégias do dizer em relação aos objetivos do dizer; 2) as metalinguísticas, em que a reflexão sobre os recursos linguísticos conduz “à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1991, p. 191).

Vieira (2017) retoma a categorização das atividades de *análise linguística* descritas por Geraldi (1991) e afirma que as práticas escolares que incluem o estudo da gramática devem ser de três tipos. Chama a primeira de atividade linguística: a prática de leitura e escrita, o conjunto de ações de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula tornando vivo o sistema linguístico já conhecido pelo aluno. Permitem que o aluno observe,

muitas vezes sem perceber, como outros usuários da língua operam com os recursos da língua, levando-o a construir um repertório de usos. As outras duas são as epilinguísticas e metalinguísticas, igualmente descritas como se vê em Geraldi (1991). As epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, diferentemente da tradição do ensino de língua portuguesa “de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão” (GERALDI, 1991, p. 191).

Essas atividades epilinguísticas constituem a etapa do processo de ensino-aprendizagem da língua de se manusear o material linguístico disponível nas várias normas da língua, observar a relação entre determinados recursos linguísticos e o gênero discursivo, definir critérios de escolha de inúmeras formas do dizer, operar com estratégias do dizer e seus efeitos de sentido a cada manifestação discursiva. É nessas atividades que se pode também questionar as gramáticas tradicionais que, como já se viu, não dão conta de descrever tantas possibilidades de uso da língua. Será essa uma oportunidade de o professor mostrar ao aluno que o que está disponível na gramática tradicional, por exemplo, nem sempre será suficiente para que se crie determinado efeito de sentido desejado em uma produção discursiva. Caberá ao professor ativar seus conhecimentos de teorias linguísticas que transcendem o conhecimento da gramática tradicional para ajudar o aluno a questionar usos, levando-o a ser aquele que constrói e reconstrói saberes e não apenas os reproduz.

O que se vê é que Uchôa (2007), Barbosa (2007), Geraldi (1991) e Vieira (2017) enfatizam a etapa da *análise* como nuclear para o conhecimento das possibilidades da língua.

Nesse trabalho de observação dos recursos linguísticos disponíveis, trata-se de reconhecer formas e conteúdos a ela associados, além dos sentidos estabelecidos na atualização dos discursos. Uchôa (2007) chama atenção para esse conteúdo que pode também variar de acordo com os três planos da linguagem: a linguagem geral, a língua e o texto, aos quais, como vimos, correspondem, na disciplina gramatical, à teoria, descrição e análise, respectivamente. Essa articulação da forma com o conteúdo indica o laço entre léxico e gramática que não pode ser desfeito no ensino da língua.

A reflexão sobre o conteúdo linguístico é a base para o estudo e o ensino do léxico e o *percurso gerativo da enunciação* pode contribuir para relacionar as unidades lexicais nos diferentes planos da linguagem.

O percurso gerativo da enunciação e a construção da significação lexical

O *percurso gerativo da enunciação* indica as etapas por meio das quais se instaura a significação. Por meio dele é possível conhecer como se dá a produção do saber, das visões de mundo e suas reformulações recortadas e determinadas por comunidades linguístico-culturais. O percurso se inicia em uma etapa, pré-linguística, de percepção biológica que se tem do mundo, a partir do *continuum* amorfo dos dados da experiência que constituem uma informação potencial (PAIS, 1995). A segunda etapa, ainda pré-linguística e estritamente cognitiva, é o nível conceptual em que se pressupõe a aquisição do conhecimento pela percepção; primeira etapa em que os dados da experiência são estruturados. Nesse nível são produzidos os *conceptus*, modelos mentais associados a um recorte cultural realizado por um sujeito individual ou coletivo.

Em uma terceira etapa, os *conceptus* passam por um processo de lexemização, o momento em que ganham uma forma sígnica por meio de um lexema, tornando-se uma grandeza sígnica composta por expressão material e conteúdo. Os lexemas são unidades que compõem o léxico da língua e que ainda não foram atualizadas em um discurso, por isso costumam ser chamadas de unidades virtuais. Pertencem ao nível da estrutura da língua, ao sistema. Na perspectiva da gramática da língua, correspondem a esse nível do sistema os gramemas, morfemas gramaticais que podem ser independentes (classes gramaticais) ou dependentes (afixos, por exemplo).

Esse nível do sistema lexical pode se associar ao *plano da teoria* do sistema gramatical (UCHÔA, 2007), descrito no tópico anterior, em que estão noções ou definições gramaticais. Associam-se porque, nos dois casos, está se tratando das possibilidades do sistema, em um nível virtual, não atualizado em discurso.

Na etapa seguinte, esses lexemas atualizam-se em manifestações discursivas. Essas atualizações são fruto de escolhas dos sujeitos enunciadore e passam por uma instância intermediária entre o sistema e o discurso: a norma. Na oposição tríplice proposta por Coseriu (1977), a norma consiste no conjunto de realizações obrigatórias e tradicionais dentro de uma comunidade; varia segundo o grupo, limita a liberdade e proporciona a manutenção da tradição linguística de determinado grupo social.

Os enunciadores consideram diferentes normas para realizarem suas escolhas, a depender de diferentes fatores, como grupo socioeconômico ou geográfico, gênero do discurso, entre outros. As unidades lexicais manifestadas nos textos, frutos da escolha de cada norma linguística, são chamadas de vocábulos. Novamente, em uma associação com a gramática, nesse nível, usuários da língua também fazem escolhas de acordo com

a prescrição de seu grupo (a norma). Como exemplo, pode-se verificar, no campo da formação de palavras, como cada norma pode criar o substantivo a partir do adjetivo *estúpido*: enquanto na norma culta prevalece o registro da raiz *estupid* + sufixo *ez*, na norma popular haverá alternância entre *estupid+ez* e *estupid+eza*. (LEITE, 2002). Novamente, se compararmos esse nível de manifestação do léxico com os planos gramaticais descritos por Uchôa (2007), essa etapa associa-se ao *plano da descrição linguística* e, nesse caso, o que se teria é a descrição dos elementos repetidos de uma norma lexical. Isso não significa que um usuário da norma culta, a depender do gênero discursivo e do efeito de sentido que queira criar, não poderá escolher *estupidez*, caso que se encaixa na última etapa do percurso gerativo da enunciação, a etapa linguística, descrita mais adiante.

Por meio da análise do texto, é possível determinar o vocabulário (conjunto de vocábulos) de uma norma e ter indicações e referências sobre o léxico (conjunto de lexemas), porém não determiná-lo de fato. Isso porque o texto atualiza parte do léxico -quando os lexemas se tornam vocábulos - e não abarca a complexidade das unidades lexicais. O léxico (conjunto de lexemas) transcende as manifestações discursivas por ser um sistema virtual e o vocabulário (conjunto de vocábulos) é uma amostra limitada e não absoluta do universo lexical.

A última etapa do percurso gerativo da enunciação, um nível linguístico, é a atualização desses lexemas ou vocábulos em cada ato enunciativo, etapa do discurso, em que as unidades lexicais podem ser chamadas de *lexias* ou *palavras-ocorrência*. É nesse nível que se pode observar, a cada escolha lexical, a visão de mundo do enunciador, principalmente, no seu manejo com o material linguístico, como ele constrói efeitos de sentido. Corresponde ao plano gramatical da *análise* (UCHÔA, 2007), em que se observam os usos, as escolhas enunciativas.

Nesse percurso gerativo da enunciação, Coseriu (1980) considera que o nível linguístico tem três estratos semânticos: a *designação*, que consiste na relação entre dados da realidade extralinguística e uma expressão linguística e está no plano da linguagem; o *significado*, que consiste no conteúdo de um signo em uma língua determinada e está no plano da língua; o *sentido*, que consiste no conteúdo de um signo ao ser atualizado em uma manifestação discursiva individual e está no plano do texto.

Tanto para o ensino da gramática, como para o ensino do léxico, essa relação entre designação, significado e sentido é fundamental. Isso porque elas podem cumprir um importante papel nas atividades epilinguísticas, já descritas aqui com pormenores. É possível haver significados (plano da língua) distintos para igual designação (plano da realidade extralinguística). Isso significa que a língua encontra significados gramaticais ou

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

lexicais distintos para se referir à mesma realidade extralinguística, como se pode ver nas várias formas gramaticais diferentes para expressar a mesma realidade extralinguística:

Quadro 1. Realidade extralinguística e formas gramaticais correspondentes

Realidade extralinguística	Formas gramaticais
Proibição de entrar em determinado local	Não pode entrar (advérbio+locução verbal) Não entre (advérbio+verbo no imperativo) Entrada proibida (substantivo+ adjetivo modificador)

Fonte: Elaboração própria

Há casos em que se tem, diferentemente do anterior, significados gramaticais (plano da língua) e designações (plano da realidade extralinguística) iguais, como o exemplo do diminutivo, dado por Uchôa (2007, p. 80): “cãozinho, casebre [...] o significado é o mesmo e a designação também”, ou seja, o diminutivo é o significado gramatical e a realidade extralinguística é igualmente a diminuição do tamanho do ser. E como tratar formas aumentativas e diminutivas que nem sempre indicam o aumento ou a diminuição do tamanho do ser? Em que nível se encontram os valores atribuídos a formas aumentativas como as de desproporção, exagero, brutalidade? E os valores afetivos como carinho, saudade, amor ou desprezo atribuídos a formas diminutivas?

Esses valores constituem o componente estilístico do ato enunciativo, instância em que se atualizam os valores contextuais: é o plano do sentido, como tratado acima. O sentido gramatical e lexical dos signos da língua atualiza-se no texto; os signos assumem sentidos diversos nos gêneros e textos em que são utilizados.

O estudo da palavra, tanto na perspectiva gramatical quanto lexical, precisa levar em conta essa distinção entre o *significado*, que está no nível da língua e sistematizado na gramática tradicional, e o *sentido*, que está na atualização do texto (no nível do discurso, considerando o percurso gerativo da enunciação). E o texto é onde se pode observar, por meio das atividades epilinguísticas, essa manipulação dos recursos da língua feita pelos usuários.

Na próxima seção, será descrito o que se deve observar na atualização da unidade lexical para que se possa conhecê-la além de sua dimensão semântica.

O que é necessário para a construção do saber lexical

Richards (1976) propõe oito pressupostos relativos à natureza da competência lexical. O primeiro deles é que o falante nativo de uma língua segue expandindo seu

vocabulário na idade adulta. Já os outros sete definem que conhecer uma unidade lexical implica conhecer:

- a) a probabilidade de sua ocorrência na fala e na escrita e saber o tipo de unidades do léxico que costumam andar acompanhadas;
- b) as limitações impostas no uso de acordo com a variação de função e de situação;
- c) o comportamento sintático associado àquela unidade;
- d) a sua forma e estrutura de base e suas derivações;
- e) as suas relações associativas no nível do paradigma;
- f) o seu valor semântico;
- g) os diferentes significados associados a ela.

Ampliar o vocabulário, na perspectiva dos pressupostos *a* e *b*, não significa aumentar a quantidade de signos conhecidos, mas saber empregar o léxico, o que define uma *dimensão discursiva* do vocabulário.

Já nos pressupostos *c* e *d*, observa-se que o conhecimento lexical tem uma *dimensão gramatical*, a medida em que se considera o saber sobre formação de palavras como parte da competência lexical, assim como as relações sintáticas estabelecidas pela unidade lexical.

Por fim, nos pressupostos *e*, *f*, *g*, o que se vê é uma *dimensão semântica* do conhecimento lexical, que se materializa por meio da ênfase às relações associativas da unidade lexical no nível do paradigma, aos traços semânticos e à polissemia, em que se ressalta a flexibilidade do léxico em sua atualização discursiva.

Lado (1955) já havia destacado três aspectos da unidade lexical sem os quais não se poderia analisar o ensino-aprendizagem do léxico: a forma, o significado e a distribuição das unidades lexicais em categorias gramaticais. Trata da variação da expressão sonora nos usos linguísticos no que concerne à forma. Já em relação ao significado, considera a variação semântica frequente nos usos de cada cultura, a maleabilidade do significado das palavras, com ênfase à importância da polissemia na aprendizagem de línguas, e as diferenças entre significado lexical, morfológico e sintático. Quanto à distribuição, trata da variação da categorização das unidades lexicais em línguas diferentes e também da relação das classes de unidades lexicais com o significado, a forma, a função gramatical.

Nation (1990), igualmente interessado em descrever o que está envolvido no conhecimento de uma unidade lexical, considera que se deve enfatizar algumas delas em sala de aula, levando os alunos a fazerem analogias, construir padrões lexicais e decidirem que aspectos dessas unidades merecem mais atenção em determinada situação de uso. Entende que conhecer uma unidade lexical envolve um saber pluridimensional que congrega *forma, gramática, função e significado*, categorias simplificadas, mais tarde, pelo próprio autor, em *significado, forma e uso* (NATION, 2005).

Conhecer a unidade lexical, na perspectiva da gramática, é saber, na leitura, em qual estrutura gramatical ela costuma aparecer, e, na escrita, saber usar a unidade no padrão gramatical adequado. É saber que função uma categoria gramatical assume no sintagma e que tipo de relações sintáticas estabelece, por exemplo, saber que o substantivo pode ser complementado por um complemento nominal ou modificado por um adjetivo, locução adjetiva ou oração adjetiva que funcionam como adjunto adnominal. Esse tipo de conhecimento das informações sintáticas contribuirá para a constituição do significado em uma perspectiva relacional.

Nation (1990) mostra que a rede de associações da qual uma unidade lexical participa pode definir seu sentido, na perspectiva do significado. Selecionar, em um conjunto de parassinônimos, o que produz o efeito de sentido adequado aos objetivos do ato enunciativo é também conhecer a unidade lexical. A unidade *moderado*, por ser mais neutra, é, por exemplo, preferencial em um maior número de contextos, se comparada à parassinônima *parco*. *Parco*, por sua vez, pode ter um conteúdo específico de *crítica à escassez*, como em “dispõe de *parcos* recursos para sobreviver”.

A seleção parassinonímica está associada ao que Nation (1990) chama de *adequação*, que consiste no saber sobre o conhecimento dos efeitos de sentido ligados aos contextos de cada enunciação. O autor enfatiza, assim, a natureza estrutural do léxico, considerando que as unidades lexicais da língua não estão desordenadas na memória do falante, mas organizadas em variadas redes associativas. O significado das unidades lexicais que compõem o campo léxico-semântico (uma dessas redes associativas), por exemplo, é delimitado na relação de oposição entre elas. O conhecimento dessa rede ou de parte dela permite ao aprendiz da língua escolher qual unidade usar em cada contexto de enunciação, considerando a história de usos dessa unidade.

Na categoria do uso, o autor inclui as *restrições de uso* como um dos saberes lexicais. Trata-se de saber se uma palavra pode ou não pode ser usada em determinado contexto. Ainda ao explorar essa categoria, propõe que o estudante converse, no contexto de sala de aula, sobre o significado, a forma, a pronúncia, os afixos e a raiz, a etimologia, a

colocação e os padrões gramaticais da unidade lexical, explicitando que é no nível do uso que se constrói a competência lexical (NATION, 2005). Essa orientação de Nation (2005) é equivalente ao que Uchôa (2007) afirma sobre a necessidade de se refletir, em sala de aula, sobre os recursos linguísticos disponíveis para o usuário, assim como às atividades epilinguísticas tratadas por Geraldí (1991) e Vieira (2017).

Não são poucos os estudos que, na mesma linha, indicam que o conhecimento da unidade lexical é multidimensional: constitui-se por saberes sobre a estrutura gramatical, as relações sintáticas, o significado e os sentidos, a polissemia, os diferentes registros, os usos vinculados aos gêneros (SCHMITT, 2010; SCHMITT; McCARTHY, 1997; SCARAMUCCI, 2007; LEFFA, 2000).

E, como conclui Scaramucci (1995, 2007), ao tratar das dimensões da unidade lexical que devem ser exploradas para que se alcance a competência lexical, é preciso que se enfatize a dimensão do uso: será o texto o espaço em que a unidade lexical atualizará todas suas potencialidades, sejam gramaticais, semânticas ou discursivas.

Como Léxico e Gramática se articulam no ensino da língua

As reflexões sobre os planos da gramática, o percurso gerativo da enunciação, o significado e o sentido e a construção da competência lexical permitem que se constate que o ensino do léxico pode ser mais bem-sucedido se integrado ao ensino da gramática. Ao se tomar o texto para que se analisem a seleção das formas do dizer e seus efeitos de sentido, é preciso considerar como cada escolha léxico-gramatical cria determinado efeito de sentido. O enunciador escolhe também em outros enunciados já vistos (ou previstos para acontecer) concordando com o dito, contrariando total ou parcialmente o dito ou ampliando-o, e sua escolha final reflete essa mistura dele com o outro: aquele que já disse ou que vai dizer.

Na sala de aula poderão ser observados esses movimentos do enunciador ao realizar suas escolhas. No exemplo abaixo, apresenta-se uma exploração das formas do dizer em dois enunciados, configurando uma *atividade epilinguística*, em que professor e alunos, juntos, podem operar com a linguagem, conversar sobre as escolhas léxico-gramaticais do enunciador e seus efeitos de sentido.

Registram-se a seguir, no quadro 2, dois enunciados sobre o mesmo tema, publicados em dois diferentes veículos de comunicação (Portal G1 e globo.com), no dia 26/03/2021. O contexto de produção é o anúncio do governo do estado de São Paulo de uma vacina contra a covid-19, a Butanvac, de produção totalmente nacional e de responsabilidade

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

do Instituto Butantan. Em uma disputa que data do início da pandemia do coronavírus no Brasil, em março de 2020, entre o governador João Dória e o presidente da república Jair Bolsonaro, vê-se, frequentemente, que o mandatário nacional apresenta alguma ação de combate à pandemia logo após um anúncio do governante de São Paulo. Igualmente, o gestor paulista parece sempre se antecipar para ganhar crédito junto à população.

Quadro 2. Exemplos de usos de recursos léxico-gramaticais

Enunciado 1	Enunciado 2
<i>Após Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal (G1, 26/03/2021)</i>	<i>No mesmo dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar segundo imunizante nacional (globo.com, 26/03/2021)</i>

Fonte: Elaboração própria

Destacam-se, nos trechos em itálico dos exemplos do Quadro 2, os adjuntos adverbiais, termos que se juntam à oração para situar o evento, seja no tempo ou no espaço. Esses termos articulam-se ao verbo da oração e podem ter a estrutura de um advérbio, de um sintagma adverbial ou de uma oração adverbial. De acordo com manuais ou livros didáticos que reproduzem a gramática tradicional, os adjuntos adverbiais costumam ser tratados como termos acessórios, consideração que pode ser questionada junto aos alunos: são acessórios dispensáveis? Será que algo escolhido por um enunciador é dispensável? Se foi escolhido não era parte do projeto de comunicação desse enunciador?

O que se vê é que, nos dois exemplos, o adjunto adverbial, apresentado em forma de oração subordinada adverbial, registra um objetivo enunciativo muito importante: mostrar que a ação do governo federal foi uma reação à ação do governo de São Paulo. Constituídos por recursos linguísticos diferentes, os dois adjuntos são indispensáveis para a enunciação pretendida.

Observe-se que, nos dois casos, o adjunto adverbial faz referência ao anúncio do governo de SP ocorrido em um tempo anterior ao do governo federal. No primeiro exemplo, “*Após Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal*”, o enunciador escolhe dizer que o responsável pelo anúncio é o próprio João Dória, governador de São Paulo, marcando, sem rodeios, o embate entre ele e o governo federal, inclusive porque o sujeito da oração principal é “ministro”, que é um cargo ligado ao presidente da República, esclarecendo-se assim a oposição “Dória” X “ministro”. Igualmente, nas orações seguintes (principal e subordinadas), “ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal”, aparecem duas unidades lexicais que remetem ao governo federal:

“Anvisa”, que é a agência de vigilância sanitária subordinada ao governo federal e a própria unidade “governo federal”, ampliando-se assim o embate: “Dória” x “ministro”, “Dória” x “Anvisa” e “Dória” x “governo federal”.

Ainda sobre a articulação do adjunto adverbial “Após Dória anunciar Butanvac” ao verbo “diz”, vê-se que “diz” e mais ainda em “diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal” são (o verbo e as orações subordinadas a ele) totalmente dependentes do conteúdo do adjunto adverbial “Após Dória anunciar Butanvac”. O ministro ter declarado que a Anvisa já está analisando pedidos de vacina apoiadas pelo governo federal é uma resposta ao anúncio de Dória da vacina Butanvac. A escolha do adjunto adverbial, modificando o verbo, a oração principal e as subordinadas, constitui o sentido do *dizer* do ministro. O *dizer* tem seu sentido ampliado; parece ser uma réplica, quase uma contestação ao anúncio de Dória. A oração “apoiadas pelo governo federal” enfatiza a disputa entre as vacinas: a que é apoiada por Dória e as várias apoiadas pelo governo central do país.

No segundo exemplo “*No dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional*”, observa-se estrutura semelhante ao exemplo 1: adjunto adverbial na forma de oração “no dia em que Butantan anuncia vacina”, seguido pela oração principal “governo Bolsonaro corre” e da oração adverbial “para divulgar o segundo imunizante nacional”. Vê-se que a realidade referida é a mesma nos exemplos 1 e 2: o fato de o governo paulista ter anunciado uma vacina nacional e o governo federal replicar com outra notícia semelhante. O que interessa à atividade de sala de aula é observar como cada enunciador se apropria dos recursos linguísticos criando determinados efeitos de sentido.

Nesse caso, na oração que faz o papel de adjunto adverbial, o sujeito do anúncio não é mais o governador Dória, mas sim o Instituto Butantan, que é um órgão estadual ao qual o governador tem se associado intensamente, por meio de um intenso trabalho de marketing. Foi o Butantan que, junto ao governo estadual, trouxe ao Brasil a Coronavac, primeira vacina a ser aplicada nos brasileiros. Mas por que um enunciador escolhe “Dória” e outro escolhe “Butantan”? Que efeito de sentido cada escolha lexical causa?

Em todo esse debate, poderá o professor destacar o conhecimento sobre o verbo como categoria que pode ser modificada por um adjunto e mostrar que é nessa relação de modificação que o sentido se amplia e se efetiva. Outra possibilidade é buscar alternativas para o adjunto adverbial e verificar no que isso resulta:

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

Quadro 3. Variação de usos de recursos léxico-gramaticais

Enunciado original	Enunciado alterado	Efeitos das alterações
Após Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal	Ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal, após Dória anunciar Butanvac	A mudança de posição do adjunto tira ênfase do anúncio do governo estadual como ato que gerou a ação do governo federal
	Depois de Dória ter feito anúncio da Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal	O adjunto original, organizado de forma mais enxuta, impacta mais o leitor
No mesmo dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional	Após anúncio do Butantan, governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional	A retirada da expressão “no mesmo dia” diminui o impacto do ato do governo federal de dar uma resposta imediata ao ato do governo estadual
	Governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional, no mesmo dia em que Butantan anuncia vacina	O adjunto adverbial colocado no final do período diminui a ênfase do anúncio do Butantan e destaca o ato do governo federal

Fonte: Elaboração própria

Outra escolha que também pode ser observada pelos alunos é a seleção do verbo “corre”, no enunciado do exemplo 2, em comparação com “diz”, do exemplo 1. O enunciador do exemplo 2, ao escolher “corre”, é mais claro para denunciar o desespero do governo federal. Esse é um tipo de comparação de escolhas lexicais que contribuem para que os alunos exercitem a análise linguística: um trabalho de tomar cada escolha, comparar com outras, associar com contexto extralinguístico e ir aprendendo que ele também deve fazer escolhas na sua produção textual.

Considerações finais

O que se vem constatando no atual estado das reflexões sobre o ensino da língua é que a ênfase do trabalho do professor de língua portuguesa deve ser o exercício de exploração de recursos linguísticos, já que o que se pretende, ao final, é a formação de um aluno autônomo para operar com as possibilidades da língua em sua produção de leitura e de escrita.

No que se refere à articulação do léxico com a gramática, foco deste artigo, vê-se que 1) o ensino do léxico não deve se restringir a sua dimensão semântica; 2) a unidade lexical possui dimensão semântica, gramatical e discursiva; 3) as dimensões gramatical e discursiva da unidade lexical contribuem para o estabelecimento de seu sentido; 4) o significado (nível da língua) da unidade lexical é diferente de seu sentido (nível do discurso); 5) o saber lexical, assim como o saber gramatical, devem ser construídos na observação das regularidades dos recursos linguísticos e de sua relação com diferentes normas da língua e gêneros discursivos; 6) o texto deve ser o local privilegiado para que se analisem critérios de escolha das formas do dizer e seus efeitos de sentido.

Considerando o léxico o módulo da língua mais voltado à experiência, seu ensino deve priorizar o olhar do aluno para essa experiência humana no mundo, com respeito à diversidade nela contida. O enunciador do dizer estará sempre atuando em um mundo dialógico; suas escolhas léxico-gramaticais constroem o diálogo que ele estabelece com o que já foi dito ou com o que prevê e espera que será dito, ora concordando, ora discordando, total ou parcialmente, com esses outros dizeres. É nesse movimento interativo que os recursos léxico-gramaticais se atualizam, contribuindo para compor as inúmeras possibilidades do dizer. A observação orientada dessa atualização deve produzir uma leitura crítica da palavra em uma teia de relações textuais e extratextuais e considerar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformar através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1986, p. 22).

Referências

APÓS Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal. **G1**, Rio de Janeiro, 26/03/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/03/26/pontes-diz-que-vacina-brasileira-contra-covid-apoiada-pelo-governo-pedi-autorizacao-para-testes-na-anvisa.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BARBOSA, A. Saberes gramaticais na escola. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.

BARBOSA, M. A. O percurso gerativo da enunciação e a relação de equivalência lexical e o ensino do léxico. **Estudos Linguísticos XXI**, São Paulo, GEL/Fundação Educacional “Dr. Raul Bauab”, v. 1, p. 258-265, 1992.

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSERIU, E. **Principios de Semántica Estructural**. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LADO, R. Patterns of difficulty in vocabulary. **Language Learning**, v. 6, n. 1-2, p. 23-41, 1955.

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

LEITE, M. Q. O problema da variação. Língua Portuguesa Módulo 1, **Programa Construindo Sempre (PEC) aperfeiçoamento de professores – PEB II**, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 13-25, 2002.

LINDNER, J.; MARIZ, R.; FERREIRA, P.; TOLEDO, G. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 26/03/2021. No mesmo dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar segundo imunizante nacional. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/no-mesmo-dia-que-butantan-anuncia-nova-vacina-governo-bolsonaro-corre-para-divulgar-segundo-imunizante-nacional-24943187>. Acesso em: 07 jun. 2021.

NATION, I. S. P. Teaching vocabulary. **The Asian EFL Journal**, issue 2, p. 231-243, September 2005.

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

OLIVEIRA, H. F. Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular. **Matraga**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 49-68, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/matraga/matraga19/matraga19a03.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

PAIS, C. T. Conceptualização, denominação, designações: relações. **Revista Brasileira de Linguística**, Assis/São Paulo, n. 4, p. 175-186, 1995.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quartely**, v. 10, n. 1, p. 77-89, mar 1976.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *In*: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 73-96.

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

SCHMITT, N. Key issues in teaching and learning vocabulary. *In*: CHACÓN-BELTRÁN, R.; ABELLO-CONTESE, C.; TORREBLANCA LÓPEX, M. (org.). **Insights into non-native vocabulary teaching and learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SCHMITT, N.; MC CARTHY, M. **Vocabulary**. Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

UCHÔA, C. E. F. **O ensino da gramática**: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GIL, Beatriz Daruj. Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 100-118, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 06/01/2022 | Aceito em: 09/02/2022.
