

O TRATAMENTO DO LÉXICO EM ALGUNS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vivian Orsi¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta, por meio de discussão teórica, uma síntese histórica de algumas teorias de aprendizagem de língua estrangeira. Nosso escopo é examinar o tratamento dado ao léxico dentro de cada um das abordagens e métodos avaliados, mostrando que o seu enfoque em sala de aula é fundamental para uma aprendizagem significativa da língua-alvo.

Palavras-chave: léxico, métodos de ensino, língua estrangeira.

Introdução

Ao longo dos anos, vários pesquisadores têm tentado elaborar teorias para poder descrever o processo de aquisição/aprendizagem² de língua estrangeira³ (doravante, LE). Neste artigo traçamos um panorama histórico breve dessas teorias e de seus principais expoentes, enfocando especialmente o tratamento do léxico. Assinalamos que a concepção de teoria sobre a qual versamos se define por ser uma tentativa de sistematização de uma área de conhecimento, abarcando seus princípios e elementos basilares.

Posteriormente à resenha temporal expomos, no âmbito da Lexicologia, as principais definições de léxico, o tratamento e o valor que lhe foram atribuídos nas diversas abordagens e metodologias de ensino de LE, nosso objeto de estudo precípuo.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (Análise de Léxico) pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, Departamento de Letras Modernas (DLEM). E-mail: vivian@ibilce.unesp.br

² Advertimos que neste artigo não traremos nenhuma definição para aquisição e aprendizagem devido à problemática teórica existente sobre como defini-las, o que demandaria um espaço mais amplo que não dispomos atualmente. Usaremos esses dois itens como sinônimos.

³ Ressaltamos que concebemos segunda língua (L2) como aquela que o aprendiz aprende/adquire quando está imerso num contexto em que a língua-alvo é a língua corrente, quando há “a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6). Já a língua estrangeira (LE) é aquela com a qual os aprendizes entram em contato através de salas de aula, rádio, *Internet*, filmes etc. A concepção desta última é a que adotaremos no decorrer deste trabalho.

A relevância de um trabalho com este enfoque se justifica pela reflexão sobre a importância do léxico e para suscitar em outros pesquisadores interesse pelo mesmo tema e discutir novas propostas e métodos para o seu ensino/aprendizado. Esta pesquisa se demonstra profícua, ademais, por somar-se aos trabalhos que buscam preencher o hiato ainda existente que abarque esse argumento em Linguística Aplicada.

Resenha histórica das teorias de aprendizagem de LE

Para principiarmos a resenha histórica a que nos propomos, lembremos que, segundo Mitchell e Myles (1998), nos primórdios dos anos 1950, a teorização que se fez na área de aprendizagem de LE estava fortemente relacionada a questões práticas do ensino de línguas. Os métodos de ensino de língua se fundamentavam nas reformas pedagógicas do final do século XIX. Postulava-se que o sistema da língua consistia de um conjunto finito de estruturas padrões que serviam de modelo para a produção de um número infinito de frases construídas de forma semelhante e que a repetição e a prática eram responsáveis pela acurácia e pela fluência na LE. Por essa razão, despertou-se o anseio de se tentar propor uma base teórica na área de aprendizagem de línguas na qual os métodos que surgissem pudessem se basear. Nesse período, as reflexões e propostas de especialistas em ensino de línguas ou estudiosos de outras áreas apresentavam diversas considerações em torno de uma teoria que pudesse fundamentar o ensino de LE, muitas delas influenciadas pela Linguística e pela Psicologia. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1994), há ao menos quarenta modelos, perspectivas, hipóteses ou metáforas (nomes empregados como sinônimos para se referir às teorias) na literatura referente à aquisição de LE. Por esse motivo, elegemos apenas algumas das mais conhecidas e referenciadas para apresentá-las em nossa síntese.

Durante o período anteriormente referenciado, surgiram os postulados do *Behaviorismo*, tendo como principal expoente Skinner (1957 *apud* MITCHELL; MYLES, 1998), o qual procurou explicar o comportamento linguístico em cadeias de estímulos-respostas, desconsiderando os aspectos criativos da linguagem. Dentro da teoria behaviorista, a aprendizagem de uma língua era vista como qualquer outro tipo de

aprendizagem, baseada apenas na formação de hábitos. Aprender uma LE poderia ser problemático, na medida em que já se teria internalizada uma língua materna (doravante, LM). Deveria haver, por conseguinte, um processo de substituição de velhos hábitos por um novo grupo de formas linguísticas. Porém, quando a LM e a LE eram muito divergentes, esse processo poderia se tornar complexo, pois ocorreria o chamado fenômeno da interferência, que atuaria facilitando ou inibindo a aprendizagem. No entanto, com o enfraquecimento dessa corrente no final dos anos 1950 e 1960, a hegemonia da teoria de Skinner perdeu a base sobre a qual havia sido assentada.

Nesse ínterim, surgiram as pesquisas de Chomsky (1957 *apud* MITCHELL; MYLES, 1998), que almejaram explicar a aquisição de LE com base no inatismo. O principal argumento a atestar sua reflexão era o de que os humanos eram geneticamente providos de um conhecimento da linguagem. O autor afirmava que as crianças seguiam algum tipo de pré-programação na aquisição da língua, pois esta era vista como sistemática e fundada em regras reguladas, as quais não correspondiam necessariamente às dos adultos. Com base nesse fato, o autor propôs a existência de uma Gramática Universal (GU), comum a todos os seres humanos, governada por princípios e parâmetros que controlariam a forma que as línguas poderiam adquirir – o que indicaria à similaridade entre as línguas humanas (MITCHELL; MYLES, 1998). Esses princípios seriam restringidos por parâmetros que regulariam um conjunto de propriedades da língua e que, com base em Larsen-Freeman e Long (1994), seriam capazes de serem modificados para refletir a gramática de outras línguas por meio de experiências que desencadeariam um parâmetro específico.

No final da década de 1970 surgiram as pesquisas de Krashen (1976 *apud* LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994) que estabeleceram uma clara distinção no ensino de línguas entre o estudo formal e a assimilação natural de idiomas. O autor procura definir os conceitos de aprendizagem e de aquisição de língua, argumentando que proficiência em LE não seria o resultado de um acúmulo de informações e de conhecimento de regras gramaticais. De acordo com Krashen (1985), as línguas seriam aprendidas se houvesse o ambiente apropriado, uma vez que o aprendizado de um idioma se daria pela assimilação subconsciente de seus elementos (pronúncia, vocabulário e gramática). O autor

desenvolveu sua teoria baseando-se em cinco hipóteses: *hipótese da aquisição/aprendizagem*, *hipótese do monitor*, *hipótese da ordem natural*, *insumo compreensível* e *filtro afetivo*.

Na primeira delas postulava-se que havia duas diferentes maneiras de se aprender uma LE, por meio da *aquisição* ou da *aprendizagem*. Conforme Krashen (1985), *aquisição* seria o processo subconsciente, similar ao processo que a criança realizaria ao aprender sua primeira língua. Já a *aprendizagem* seria o processo consciente que resultaria em saber sobre a LE, próprio do ambiente de sala de aula, como resultado da instrução.

A segunda é a chamada *hipótese do monitor*, que resumiria a relação entre o sistema adquirido e o aprendido durante o uso da LE. Em outras palavras, a aprendizagem desempenharia uma função: a de atuar como um monitor ou editor, que seria usado exclusivamente para modificar a forma ou a produção. Esta última seria iniciada pelo sistema adquirido e influenciada pelo aprendido que atuaria como monitor, acessado no momento da atuação.

A terceira é a *hipótese da ordem natural*, que indica um percurso comum na aquisição de traços gramaticais formais. Com essa hipótese apontava-se para o fato de que as regras da LE seriam adquiridas seguindo uma ordem pré-definida diversa daquela instrucional.

A *hipótese do insumo* especifica que a LE seria adquirida no momento em que o aprendiz processasse o *insumo compreensível*: os elementos da língua seriam lidos, ouvidos e compreendidos – chamado de estágio *i*. Aquilo que não fosse entendido indicaria um insumo além das capacidades momentâneas do aprendiz. Dessa maneira, insumos muito simples – e já conhecidos – ou extremamente complexos não seriam profícuos ao processo de aquisição de LE. Portanto, ao aprendiz deveria ser apresentado um insumo passível de compreensão, mas com novas estruturas de um estágio acima do atual, exigindo um pouco mais de sua competência momentânea, representado pela fórmula $i+1$.

A quinta hipótese elaborada por Krashen é a do *filtro afetivo*: o insumo compreensível fornecido sozinho não possibilitaria a efetivação da aquisição. Para tanto, seria preciso que os aprendizes estivessem receptivos, motivados, autoconfiantes e sem

preocupações e ansiedades para que não bloqueassem ou impedissem a absorção desse insumo.

É também no final da década de 1970 que as teorias de *aquisição/aprendizagem* de LE experimentaram grande desenvolvimento como campo autônomo de pesquisa. As teorias baseadas nas pesquisas de Chomsky continuaram a influenciar, contudo, outras reflexões advindas de outras áreas e estimularam significativamente os estudos. Segundo Larsen-Freeman e Long (1994), foi com base em estudos sobre aprendizes de L2⁴ em contexto extraeducacionais que Schumann (1976) percebeu que a interlíngua que os aprendizes produziam em estágios iniciais era análoga a *pidgins*⁵. O autor propôs o estudo da L2 sem o apoio da instrução, do professor. A aquisição de uma L2 foi cotejada à complexidade dos *pidgins* e seu processo foi comparado ao grau de aculturação dos aprendizes: quanto maior a integração na sociedade, mais sucesso teria o aprendiz na aquisição da L2. Em outras palavras, quanto mais o aprendiz imergisse em um processo de aculturação, tanto mais aprenderia a língua. Todavia, quanto menos integrado, mais sua linguagem se aproximaria de uma língua *pidgin*. Essa teorização propiciou a união de pesquisas em aquisição de L2 à *pidginização* e à *crioulização* e a outras áreas relacionadas com o aprendiz, em especial à Sociolinguística.

A partir desse momento foram, por conseguinte, estabelecidas relações com as ciências cognitivas e com aspectos socioculturais, possibilitando o enriquecimento da percepção das diferentes facetas da *aquisição/aprendizagem* de LE.

Nesse contexto, no começo dos anos 1980, engendrou-se a Teoria Sociocultural, baseada nas reflexões de Vygotsky (1962 *apud* MITCHELL; MYLES, 1998) que foram tardiamente trazidas ao ocidente, propondo uma visão social da aprendizagem. Nela a interação não era abordada simplesmente como uma fonte para a aprendizagem autônoma e

⁴ Salientamos que o emprego de *L2* em relação à teorização de Schumann (1976) deve-se ao fato de o mencionado autor conceber o *ensino/aprendizagem* da língua alvo somente em situação de imersão, ao contrário da LE – que tem sido adotada neste artigo – que se aprende/adquire especialmente em contextos de salas de aula.

⁵ Destacamos que língua *pidgin* denomina, em síntese, qualquer forma de fala reduzida e simplificada, usada por pessoas que falam diferentes idiomas para poderem se comunicar entre si. Tem gramática rudimentar, sem morfemas gramaticais, usada principalmente por trabalhadores e não aprendida de forma nativa. Os *pidgins* podem se desenvolver e se tornarem línguas crioulas quando começam a ser aprendidas de forma nativa por crianças, que passam a generalizar as características de um *pidgin* para uma gramática completa e estabilizada (SCHUMANN, 1976 e MITCHELL; MYLES, 1998).

mecânica, ela constituiria o próprio processo de aprendizagem. Um dos alicerces mais importantes dessa teoria é a *mediação*, isto é, a introdução de um mecanismo auxiliar (o mediador) o qual permitiria que os indivíduos organizassem ou modificassem o mundo que os cercasse e a manter seu próprio controle físico e mental. A interação é vista como central para a construção do conhecimento, que seria desenvolvido intermentalmente, apropriado e internalizado pelo indivíduo. Na comunicação atuaria também a *autorregulação*: uma pessoa aprenderia executando atividades sob supervisão e orientação de outra mais capacitada, um professor, por exemplo, por meio da linguagem. O mediador ofereceria ao aprendiz um diálogo de suporte – conhecido como andaimes (*scaffolding*) – nos quais se direcionaria a sua atenção para as características do ambiente e que o impeliriam a etapas de um problema mais complexo (estrutura simples para ser unida a estruturas mais complexas). Outro elemento importante é a *zona de desenvolvimento proximal*, domínio no qual o aprendiz seria capacitado a aperfeiçoar determinada atividade exclusivamente se dispusesse de ajuda de um par mais competente.

Uma outra tradição no *ensino/aprendizagem* é a corrente sociolinguística, em especial a etnografia da comunicação, que focalizava a descrição da LE em uso estudando os papéis sociais da linguagem na estruturação da identidade dos indivíduos e na cultura de comunidades e sociedades, visando, além disso, ao estudo do contexto em que os participantes tentassem se comunicar por meio de uma LE. Mitchell e Milles (1998) salientam que o grau de conhecimento cultural partilhado seria também vital entre o aprendiz e o interlocutor na interação em LE. O pesquisador Pierce (1995 *apud* MITCHELL; MILLES, 1998) almejou desenvolver uma teoria mais compreensível da identidade social que integrasse a língua do aprendiz e o contexto da aprendizagem de língua. Para o autor a identidade não seria fixa mas dinâmica, descrita como múltipla e sujeita a mudanças. Língua, identidade e contexto mutuamente interagiriam. Outra perspectiva oriunda dessa corrente é o estudo variacionista, que diz respeito à possibilidade do aprendiz produzir versões diferentes de uma mesma construção, próxima da língua alvo.

Há, por fim, a corrente cognitivista de ensino de LE, no âmbito da qual seria importante focar as estratégias de aprendizagem e os processos mentais para sua

efetivação. As teorias cognitivas tratavam, assim, da cognição abordando o modo como um indivíduo processaria dada informação e como a compreenderia.

O enfoque cognitivista idealizava a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações que auxiliaria na organização do conteúdo e buscaria definir e descrever como os indivíduos percebiam e coordenavam as suas interações com o ambiente, como aprendiam, reutilizavam informações em sua memória e como realizavam a transferência dos conhecimentos adquiridos de um contexto para o outro. Em pesquisas na área enfatizavam-se a compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz, praticando formalmente sons e ortografia, repetindo, enviando mensagens e raciocinando (PAIVA, 1998). Para Piaget (1981 *apud* STAUB, 2009), um dos expoentes dessa corrente, a construção do conhecimento ocorreria por meio da interação da experiência sensorial e da razão.

Após esse breve histórico das correntes teóricas em ensino de LE, abordaremos o léxico.

O léxico

O estudo do léxico foi, durante muitos anos, negligenciado no ensino de línguas estrangeiras, conforme relatam Scaramucci (1995) e Tosqui (2007). Segler (2001, p. 1) o nomeia a “Cinderela” das pesquisas em Linguística Aplicada, o que equivale a dizer que, apesar de sua importância, tem sido descurado por linguistas que abordam o *ensino/aprendizagem* de línguas. Fato que se atesta pela visão dominante nos anos de 1940, 1950 e 1960, influenciada pelos linguistas americanos, de relegar o vocabulário para um plano secundário como um objeto de estudo menos relevante. Isto pois se temia o risco de despertar nos alunos a ideia falsa de que aprender uma língua se resumiria a aprender palavras (SCARAMUCCI, 1995).

Porém, a partir da década de 1980, o estudo e a valorização do léxico principiaram com maior intensidade e atribuiu-se maior importância ao seu ensino. Desde então, multiplicaram-se pesquisas na área inclusive, mais recentemente, aquelas que têm empregado *corpora* eletrônicos para o ensino, baseando-se na Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004).

E é com essa ênfase ao estudo do léxico que direcionamos doravante este trabalho, almejando explicar o tratamento que lhe foi conferido dentro de algumas teorias e abordagens de ensino em Linguística Aplicada. Todavia, consideramos ainda profícuo adentrar a ciência do léxico, a Lexicologia, e esclarecermos a significação de *palavra*, *léxico* e *vocabulário*.

Começamos a refletir sobre as referidas distinções acima resgatando a hipótese de Sapir-Whorf (*apud* REY, 1970), segundo os quais todo sistema linguístico manifesta uma ordenação dos dados da realidade de sua língua e de sua cultura nas palavras. O que vale dizer: cada língua traduz nas palavras seu mundo sociocultural segundo sua própria visão. Dessa forma, não se encontra definição unívoca para o que é uma *palavra*.

A noção de *palavra* para os linguistas ainda não se fixou, o que parece estranho a um falante, visto que desde criança já sabe isolá-la e identificá-la. Isto é, o falante já dispõe, dentro de sua consciência linguística, de um conceito para si do que seja uma palavra. Destarte, se cada língua recorta a realidade a sua maneira, concordamos com o fato de que não pode existir um só conceito de palavra, único e imutável entre as línguas.

Para Scaramucci (1995), *palavra* indica qualquer constituinte que seja ladeado, no texto escrito, por espaços em branco. Em Lexicologia, adota-se comumente, *lexia*, *unidade lexical* ou *item lexical* como sinônimo de palavra, isto é, um signo linguístico dotado de significante e significado. Entretanto, Gattolin (2005), citando Laufer (1997), exprime que: “uma palavra não corresponde a um item lexical mas a uma família de palavras, ou seja, itens, cujos significados não tenham qualquer relação entre si são considerados como palavras diferentes (...)” (GATTOLIN, 2005, p. 26)⁶.

Em relação ao que é *léxico*, expomos a seguir algumas das principais e mais correntes definições.

O léxico é concebido usualmente como o acervo do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e cultural, o lugar em que se depositam a significação e os conteúdos significantes da linguagem humana, ou seja, toda a informação sobre o mundo condensada

⁶ Devido ao fato da problemática teórica existente sobre como definir ‘palavra’, usaremos no decorrer de nosso artigo ‘palavra’, ‘vocábulo’, ‘unidade lexical’ ou ‘item lexical’ como sinônimos.

em lexias, pois nele se encontram a nomenclatura e a interpretação da realidade (BIDERMAN, 1996).

De acordo com Rey-Debove (1984), o léxico é o conjunto das palavras de uma língua. Nele estão traduzidas as relações de ordem econômica, social e política que existem entre as diversas classes sociais. Refletindo de modo similar, Rey (1970, p. 149, tradução nossa) sugere que

O estudo das relações e das estruturas do léxico é um domínio privilegiado para descobrir as interações entre o sistema formal da língua e a atividade humana que a torna possível, a linguagem. Esta atividade é exercida no tempo, no espaço e na sociedade pelo fenômeno geral que é a comunicação.⁷

Já para Picoche (1992, p. 45, tradução nossa), léxico é “o conjunto de palavras que a língua põe à disposição de seus locutores”⁸, ou seja, é o inventário sistemático dos itens lexicais de uma língua.

Salienta-se ademais o fato do léxico ser um sistema aberto, em contínua expansão condicionada pelas mudanças socioculturais, nas quais novas criações são cotidianamente adicionadas, outras esquecidas e ainda, aos poucos, marginalizadas. Inversamente, porém, podem ressurgir outros itens lexicais, que voltam à circulação. Como afirma Biderman (1999, p. 96):

Como a língua está em perpétuo movimento, seu caráter de inacabado e de devir está sempre presente, sobretudo no léxico, visto que essa é a parte do sistema linguístico mais suscetível a mudanças por constituir um conjunto aberto. As combinatórias lexicais discursivas podem deixar de ser meras combinatórias frequentes de unidades léxicas para se converterem em novas unidades do léxico da língua. Assim, tudo se passa na língua e no vocabulário como numa pista de corrida – muitos corredores já ultrapassaram a barreira de chegada, outros estão se aproximando dela e outros vêm chegando de mais longe (BIDERMAN, 1999, p. 96).

⁷ No original: “*l'étude des relations et des structures du lexique est un domaine privilégié pour découvrir les interactions entre le système formel de la langue et l'activité humaine qui la rend possible, le langage. Cette activité s'exerce dans le temps, l'espace et la société, par le phénomène général qu'est la communication*” (REY, 1970, p. 149).

⁸ No original: “*l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs*” (PICOCHÉ, 1992, p. 45).

Quanto à significação de *vocabulário*, no dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 2004) – cujas definições tendem a ser mais acessíveis e populares a pessoas não versadas na área – registra-se, dentre as diversas acepções, uma que o define com um sinônimo aproximado de léxico: “um conjunto de palavras de uma língua”. E ainda: “lista de palavras ou expressões de uma língua ou de um estágio dela, de um dialeto, de um autor e de um ramo de conhecimento, técnica ou atividade”.

Dentro do âmbito da Lexicologia, Vilela (1995) sintetiza que o léxico seria o conjunto das palavras ideais de uma língua. O vocabulário, por sua vez, seria o conjunto dos vocábulos efetivamente presentes num determinado lugar e num determinado tempo. Em suma, o léxico seria o geral, o social e o essencial enquanto que o vocabulário seria o particular, o individual e o acessório. Seguem essa mesma opinião Genouvrier e Peytard (1974, p. 279-280): “o vocabulário é o conjunto {V} das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num acto de fala preciso. O vocabulário é a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor”.

Desse modo, embora sejam muitas vezes usados como sinônimos, *léxico* e *vocabulário* designam objetos diferentes. Adotamos como pesquisadores a seguinte distinção: vocabulário é um domínio do léxico que se presta a uma inventariação e a uma descrição, passível de formar um conjunto concreto, delimitável e analisável, encerrando também a concepção de que está associado a uma extensa lista de palavras isoladas, acompanhadas de seus significados. Advertimos, porém, que conhecer o vocabulário pode simular o conhecimento pleno das unidades lexicais (GATTOLIN, 2005). De fato, conforme Leffa (2000 *apud* WELKER, 2006), conhecer uma palavra implica muito mais que conhecer o significado, implica também no conhecimento da colocabilidade, nas relações paradigmáticas e nos valores conotativos.

Para o léxico sugerimos, sucintamente, o conjunto de todas as palavras de uma língua ou empregando a adequada nomenclatura lexicológica, o conjunto de todas as lexias de uma língua, das preposições às gírias. Ilustramos ainda nossa posição com a seguinte citação de Genouvrier e Peytard (1974, p. 280): “Vocabulário e léxico acham-se em relação de inclusão: o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis conforme as solicitações de momento, do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global”.

Após essas reflexões no âmbito da Lexicologia, compreende-se a razão pela qual *vocabulário* é constantemente empregado na área de ensino de LE em Linguística Aplicada referindo-se a uma lista de palavras que devem ser aprendidas pelo estudante (TOSQUI, 2007, p. 34) ou ainda usando-o como sinônimo perfeito de *léxico*. Por esse motivo aceitaremos neste trabalho ambas como válidas pois, ora certos métodos se referem especificamente a listas que deveriam ser aprendidas, ora ao conjunto de palavras de uma língua.

Métodos e abordagens de ensino do léxico

Acreditamos ser pertinente principiar esta nova seção esclarecendo os conceitos de abordagem e de método, com base em Brown (1994 *apud* RODRIGUES, 2002). A abordagem remete ao conjunto de posições e crenças teóricas sobre a linguagem e o *ensino/aprendizagem* de línguas e abrange sua aplicabilidade em contextos pedagógicos. O método, no entanto, é o conjunto de técnicas e conteúdos linguísticos adotados em sala de aula que visam atingir objetivos linguísticos específicos e direcionados a variados contextos e públicos.

Estudar os métodos sob a perspectiva de determinada abordagem de ensino de léxico propicia a reflexão sobre a seleção do que se deve apresentar a aprendizes de LE e o que pode ser mais frutífero para um aprendizado significativo. Corroborando tal postulado, Leffa (2000, p. 40 *apud* WELKER, 2006, p. 271), defende que o estudo do 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”.

Diante do exposto precedentemente, passaremos a percorrer alguns métodos de ensino de LE de relevância até o presente momento, destacando o enfoque dado ao léxico em cada um deles.

Os diversos métodos de ensino surgem para favorecer a aprendizagem da LE, fazendo com que o aluno tenha a competência necessária para usar com precisão a língua.

Para que isso ocorra, é preciso dispor de um vocabulário útil para diversas situações de uso da língua (RODRIGUES, 2002).

O primeiro método de que se tem relato é o chamado *Método Clássico*, em que o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia. Nele enfocava-se a explicação dos significados e da ortografia.

Contudo, por volta de 1840, o método a assentar efetivamente o início da história do ensino de línguas estrangeiras na Europa foi o chamado *Gramática-Tradução* (GT). Naquela época, acreditava-se que as habilidades de compreensão e produção orais não seriam de grande utilidade para o aprendiz de língua. O objetivo desse método era o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura de textos, especialmente dos clássicos. Apresentava-se ao aluno uma análise pormenorizada das regras gramaticais referentes à língua-alvo com o escopo de aplicar esse conhecimento à tradução de textos literários (GATTOLIN, 2005, p. 36).

Nesse método, portanto, o léxico era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções, que o aluno deveria memorizar. Quando questionado sobre o significado de uma palavra, o professor simplesmente fornecia ao aluno a tradução imediata do vocábulo (RODRIGUES, 2002).

Enumeramos as seguintes características do método acima descrito: as aulas se realizavam em língua materna; havia pouco uso e prática oral da língua-alvo; o ensino era limitado à memorização de regras gramaticais e na tradução de textos desprezando os conteúdos trazidos pelos excertos. Diante dessa postura, o vocabulário – extraído de textos e listas de palavras isoladas e descontextualizadas – era tratado como secundário (enquanto o aluno não aprendesse a maior parte do sistema gramatical, a aprendizagem do vocabulário seria limitada). Havia, ademais, listas de palavras rotuladas como difíceis ao final dos textos, para facilitar a tradução e para memorização, o que desestimulava o aluno. Em suma, enfatizando exclusivamente a precisão linguística, as palavras ensinadas eram dificilmente reutilizadas em sala de aula e não se exigia nenhuma proficiência oral (RODRIGUES, 2002).

Apesar de amplamente difundido o método GT recebeu muitas críticas de estudiosos europeus. Assim explicita Gattolin:

As principais objeções referiam-se à sua negligência em relação à língua oral, ao foco na habilidade de *analisar* a língua em detrimento da habilidade de *usar* a língua, e, finalmente, ao caráter abstrato da linguagem constante do material de ensino. Logo, sentiu-se a necessidade de uma pedagogia que pudesse preencher as lacunas deixadas pelo GT (GATTOLIN, 2005, p. 37, grifos da autora).

Surgiu, desse modo, no final do século XIX, o *Método Direto*, fundamentado no princípio de que a aquisição de LE ocorria da mesma maneira como se adquiria a LM. Essa concepção se baseava na observação de que as crianças aprendiam a LM fazendo associações diretas entre os objetos e as palavras, o que indicaria o modo mais natural de se aprender uma língua (PAIVA, 2004). Privilegiava-se a exposição do aprendiz à língua oral, ressaltando a compreensão e a prática oral, apenas posteriormente a leitura e a escrita eram enfatizadas. Acreditava-se na capacidade de adquirir o vocabulário naturalmente a partir da interação durante as aulas. Dessa feita, o ensino evidenciando as estruturas da língua, amplamente enfatizado no método anterior, o GT, foi minimizado. O sentido passou a ser associado diretamente à língua-alvo, sem perpassar a tradução – evitada a fim de se estabelecer uma relação direta entre o conceito e a palavra na língua-alvo, sem a interferência da LM. Passou-se a ensinar o vocabulário do dia a dia, explicado por meio de figuras, mímicas, gravuras e desenhos.

Desse modo, as listas de palavras isoladas e descontextualizadas foram substituídas, priorizando-se o ensino do vocabulário sobre o da gramática. Apesar da popularidade desse método, diversas limitações foram apontadas, dentre elas, a falta de base teórica e de base metodológica.

Ulteriormente,

Nos Estados Unidos, a falta de soldados americanos oralmente fluentes em LEs durante a guerra levou os linguistas estruturalistas da época a desenvolver um programa que possibilitasse treinar, rapidamente, as habilidades de compreensão e produção oral. Apoiado no *behaviorismo*, o novo método continha atividades que visavam formar e reforçar os ‘bons hábitos’ linguísticos (GATTOLIN, 2005, p. 38).

Concorde com o comentado na introdução deste trabalho, nesse período em que se manifestavam fortemente as ideias behavioristas, o ensino direcionado à realização de

exercícios de substituição, imitação e repetição de certa forma motivou os alunos que precisavam aprender outras línguas e que já estavam habituados à obediência, visto que eram soldados, contribuiu para uma aquisição muito bem sucedida, o que favoreceu a sobrevivência do método após o término da guerra. Assim, o *Método do Exército* passou a ser conhecido como *Método Audio-lingual* (AL). Esse método era baseado no estruturalismo e na psicologia Behaviorista – explicitada na segunda seção deste artigo – e enfatizava a língua falada em detrimento da escrita. O caráter behaviorista de aprendizagem que fundamentava esse método era originado de processos mecânicos de repetição. Já o aspecto estruturalista, segundo Scaramucci (1995), se encontrava no enfoque da estrutura e desconsiderava o léxico.

No método *Áudio-Lingual*, era proeminente a necessidade de se aprender as palavras em contexto e não isoladamente. O número de palavras era limitado, pois se postulava que a aquisição de vocabulário deveria ser limitada até que uma parte significativa do sistema gramatical tivesse sido aprendida. O vocabulário era escolhido com base na familiaridade e na simplicidade. Nesse método, o estudo do léxico foi relegado, como supramencionado, ao plano secundário. Isto porque se acreditava, segundo Gattolin (2005, p. 39), que “aprender muito vocabulário, sobretudo nos estágios iniciais, esgotaria a capacidade de aprendizagem do aluno e o afastaria do objetivo principal do ensino que era estabelecer as estruturas gramaticais e o sistema fonológico da língua através da formação de hábitos adequados”. Ou seja, aprender muito vocabulário no processo inicial da língua daria a falsa sensação de segurança aos alunos (RODRIGUES, 2002). O principal objetivo do método *Áudio-Lingual* era a aquisição das estruturas linguísticas. Portanto, a gramática era o ponto de partida para o ensino (PAIVA, 2004).

Ao final da década de 1950, conforme já comentado, originava-se nos Estados Unidos a teoria inatista de Chomsky, que suplantou a visão behaviorista e propôs uma visão de língua governada por aspectos cognitivos. Era um conjunto de regras que assegurava ao falante a *competência* para se comunicar em qualquer língua.

Todavia, somente no início dos anos 1970 alguns teóricos começaram a manifestar seu descontentamento em relação ao papel do vocabulário no ensino. Neste momento surgiu o que se conhece por *Abordagem Comunicativa*, que englobava pressupostos

teóricos que orientavam o ensino de LE. Com ela começou-se a repensar o ensino focalizando o aspecto funcional e comunicativo da linguagem.

Logo, o objetivo dessa abordagem era desenvolver a competência comunicativa, inversamente da noção de competência de Chomsky, que concebia um falante ideal, em uma comunidade homogênea e não influenciado por seu contexto.

Para Wilkins (1972 *apud* PAIVA, 2004), aprender o vocabulário seria aprender a relacionar palavras à realidade externa e o modo como elas se relacionavam entre si. Na abordagem comunicativa, a premissa era o uso de uma linguagem autêntica e a língua-alvo passou a ser um meio de comunicação e não mais simplesmente um objeto de estudo. Contudo, ainda assim, focalizavam-se a compreensão de leitura e a produção escrita com preenchimento de lacunas (RODRIGUES, 2002, p. 13).

Nos métodos apresentados precedentemente, o vocabulário estava pois, subordinado à gramática, visto que a *aquisição/aprendizagem* da linguagem era entendida como o domínio de estruturas sintáticas. Assim, Wilkins (1972 *apud* PAIVA, 2004) denunciou a negligência no ensino de vocabulário e refutou a ideia de que ele teria menos importância que a gramática.

Nessa esteira também se inseriram as reflexões de Lewis (1993 *apud* PAIVA, 2004), que recusou a visão tradicional de que a língua era bipartida em estrutura da língua e vocabulário e sugeriu uma nova abordagem lexical, propondo que a gramática fosse subordinada ao léxico. A essa proposta que defendia o enfoque e a valorização do significado da língua e a sua negociação entre os aprendizes atribuiu-se o nome de *Lexical Approach* (GATTOLIN, 2005; BERBER SARDINHA, 2004). Nela, a aprendizagem era vista sob a influência de uma grande variedade de fatores cognitivos, psicológicos e experimentais, os quais propiciariam a interação afetiva no processo de aprendizagem. Sugeria-se que fossem enfatizados os fragmentos fixos ou semifixos da língua – *chunks* – durante as aulas de LE, selecionados a partir de produções orais ou escritas realizadas por falantes nativos em situações de uso real da linguagem. Tal seleção devia ser feita com muito critério pelo professor para que o aprendiz estivesse exposto a insumo compreensível, conforme Krashen (1985) – autor que influenciou o debate sobre o valor do afeto no ensino comunicativo.

Com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, a preocupação com o léxico passou a ser vista como resultado das necessidades do aprendiz. O vocabulário aparentava recuperar sua devida reputação no ensino de línguas. Um ensino mais centrado no aprendiz que apreciava o vocabulário enquanto recurso estratégico para o alcance de objetivos comunicativos (SCARAMUCCI, 1995). A negociação do significado seria fundamental, já que o sistema da língua-alvo seria mais bem aprendido por meio do esforço realizado – em geral, em atividades grupais – no processo de tentativas de comunicação. Não havia listas para decorar, ainda que sua sistematização pudesse ser útil (caderno de palavras novas, contendo a unidade lexical, sua definição e um exemplo ou desenhos que a ilustrassem). Dessa forma, os alunos aprendizes, em atividades de comunicação, deviam utilizar e reutilizar o vocabulário aprendido (RODRIGUES, 2002).

Por provir de uma abordagem humanista, na qual o ensino era focado no aluno, buscando o crescimento do aprendiz por meio da interação e centrado no significado, o vocabulário deveria ter recebido considerável atenção dentro do *Ensino de Línguas para a Comunicação*, mas não foi o que se verificou, conforme Gattolin (2005). Como em métodos anteriores, acreditava-se que o léxico pudesse ser adquirido naturalmente.

Atualmente, de acordo com RODRIGUES (2002), a abordagem comunicativa tem sido a preferida para o ensino de LE por favorecer uma aprendizagem contextualizada, em que o aluno usa a língua com finalidade comunicativa.

Na década de oitenta, ganhou destaque na Europa e nos Estados Unidos a Linguística de *Corpus*, que abriu novos horizontes também para os procedimentos de *ensino/aprendizagem* de LM e LE. As pesquisas realizadas em Linguística de *Corpus* ocupam-se da coleta e exploração de dados linguísticos extraídos por meio do computador, coletados de textos em uma ou várias línguas, usados em pesquisas (BERBER SARDINHA, 2004). A língua é descrita com base na observação empírica da realidade de *corpora*, evidenciando que a palavra e suas regras de uso não são elementos estanques e postos em dois níveis diferentes. Inversamente, para as investigações nessa área, léxico e gramática encontram-se num único nível do sistema linguístico e sua abordagem não pode estar dissociada da comunicação e dos ensinamentos da sala de aula (MACIEL, 2005).

A Linguística de *Corpus* abriu novos caminhos para que professor e aprendiz percebessem a relação entre o léxico, a sintaxe e a semântica e fizessem autonomamente suas descobertas, selecionando unidades lexicais e regras gramaticais de acordo com o significado que queriam dar na comunicação. Assim, tornou-se possível conscientizar linguisticamente o aprendiz e dar-lhe maior autonomia no uso da língua.

Berber Sardinha (2000 *apud* PAIVA, 2004), um dos pioneiros da Linguística de *Corpus* no Brasil, defende que o vocabulário não é um fenômeno que deve ser visto de forma isolada da sintaxe. Ele postula que os padrões léxico-gramaticais têm o mesmo grau de importância dentro do ensino de vocabulário.

Para ele, segundo Duran e Xatara,

A Linguística de *Corpus* está revelando aspectos da língua até então ocultos. A tradicional dicotomia léxico *versus* gramática [...] mostra-se cada vez mais ultrapassada. Segundo o autor, os *corpora* vêm permitindo a identificação de padrões léxico-gramaticais, os quais são extremamente valiosos para o ensino de línguas estrangeiras, mas que permanecem praticamente ignorados pela consciência dos falantes nativos (BERBER SARDINHA, 2000 *apud* DURAN; XATARA, 2007, p. 214).

Conforme Maciel (2005), como toda nova perspectiva germinada, a Linguística de *Corpus* incita ainda muitos debates, alguns favoráveis e outros menos. São vários os linguistas, como Chomsky, que a repudiam, outros a enxergam apenas como uma disciplina e outros, por sua vez, a consideram simplesmente uma metodologia.

Esperamos ter deixado evidente com o que apresentamos até o momento que o léxico é um elemento central na aprendizagem de uma língua. Leffa sugere que,

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigada 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, 2000, p. 17 *apud* PAIVA, 2004, s/p).

Atinente às abordagens expostas, entendemos que cabe ao professor escolher aquele que se adeque aos seus objetivos e aos de seus alunos, bem como empenhar-se na preparação e planejamento de aulas que contemplem o ensino efetivo do vocabulário da língua-alvo. Embora o tempo dedicado à língua em sala de aula não seja suficiente para uma aprendizagem eficaz, faz-se necessário que o professor lance mão de ações que considerem a expansão e o enriquecimento do vocabulário para além da sala de aula, procurando, dessa maneira, orientar e estimular que os alunos busquem sozinhos outras formas e ambientes em que possam realizar de maneira satisfatória sua aprendizagem, por exemplo, recorrendo a jogos, músicas e livros que abordem a LE em estudo.

Conforme Rodrigues (2002), o estudante começa a aprendizagem do vocabulário imitando ou reproduzindo sem assimilar, depois passa pela compreensão ou reprodução com assimilação e conclui com a produção – lembrando que ele será mais hábil em reconhecer do que em produzir novas palavras. O professor que ensina de modo eficaz o vocabulário é aquele que constrói para o aluno um ambiente de imersão rico em palavras; auxilia o aluno a aprender de forma independente e que, sintetizando com Rodrigues (2002, p. 50): “usa estratégias de ensino que não apenas ensinam o vocabulário com eficácia, mas modela comportamentos para o bom aprendizado de palavras”. É necessário para isso muito empenho e contato com a língua em estudo. Sem descuidar, porém, que para usar uma língua, além do léxico, é preciso ter algum conhecimento de sua gramática.

Considerações finais

Este trabalho almejou apresentar uma sinopse de alguns métodos e abordagens que investigaram, direta ou indiretamente, o léxico e como o trataram. Pudemos verificar que alguns deles se ocuparam preponderantemente com a memorização de regras gramaticais e com a tradução de textos, desconsiderando a reutilização dos novos itens lexicais aprendidos e a proficiência oral.

Em síntese, apoiando-nos em Gattolin (2005), vimos que os métodos utilizados para o ensino de línguas no decorrer dos anos privilegiaram por vezes a análise ou o uso da língua, revertendo-se em abordagens diversas do vocabulário. Conclui-se, assim, que em

praticamente nenhum dos métodos expostos sabia-se qual tratamento dar ao léxico, hesitando-se entre a aquisição natural e a memorização de listas de palavras.

Ressaltamos ainda que no processo de *aquisição/aprendizagem* da linguagem o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa (BIDERMAN, 2001). O escopo do ensino de vocabulário deve ser, então, o enriquecimento quantitativo e qualitativo do léxico individual do aluno. Nessa direção fitam Genouvrier e Peytard (1974, p. 357-358, grifos dos autores), indicando que: “ensinar o aluno a distinguir os ‘matizes’ de uma palavra (qualitativo) é ao mesmo tempo *multiplicar os usos* dessa palavra (quantitativo)”.

Urge lembrar a necessidade de cada professor absorver vários conhecimentos teóricos que lhe permitam uma visão mais abrangente, consciente de que nenhuma teoria, método e abordagem fornecerá respaldo concreto e infalível para esclarecer suas questões acerca do ato de educar.

Esperamos, dessa maneira, ter contribuído para despertar outras reflexões acerca desse mesmo objeto, o léxico no ensino, e mostrar que o seu enfoque em sala de aula é fundamental para uma aprendizagem significativa, dado que, quanto mais expressivo for o conhecimento lexical do aprendiz, maior será sua destreza na leitura, na interpretação, na confecção de textos e na produção oral em situações de comunicação.

Referências

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. *Conceito linguístico de palavra*. Palavra. Rio de Janeiro: v. 5, p. 81-97, 1999.

_____. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa. São Paulo: v. 40, p. 27-46, 1996.

_____. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. *Lexicografia pedagógica: atores e interfaces*. Delta. São Paulo: v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a02v23n2.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio*. O Dicionário da Língua Portuguesa com cd rom. Ed. 3. Curitiba: Positivo, 2004.

GATTOLIN, S. R. B. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. Tese (Doutorado em Linguística) Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005, 402f. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000397308>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e vocabulário. In: _____. *Linguística e ensino do português*. (Trad. de Rodolfo Ilari) Coimbra: Almedina, 1974, p. 277-365.

KRASHEN, S. The input hypothesis. In: _____. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985, p. 1-32.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. Theories in second language acquisition. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1994.

MACIEL, A. M. B. Novos horizontes para o ensino do léxico. *Revista Língua e Literatura*. Frederico Westphalen: URI, v. 6 e 7, p. 123-130, 2005. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n10_9.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers, 1998, p. 1-190.

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. Disponível em: <<http://www.geocities.com/veramenezes/vocabulario.htm>>. Acesso em: 4 dez. 2008.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. Uberlândia: v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 04 dez. 2008.

PICOCHÉ, J. *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan Université, 1992.

PUPP SPINASSÉ, K. *Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil*. *Revista Contingentia*. Porto Alegre: v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

REY, A. *La lexicologie*. Paris: Klincksieck, 1970.

REY-DEBOVE, J. *Léxico e dicionário*. (Trad. de Clóvis Barleta de Moraes). Alfa. São Paulo: v. 28, p. 45-69, 1984.

RODRIGUES, D. F. *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto, 2002, 190p.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995, 345p. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000084499>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

SCHUMANN, J. *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*. Language learning, vol. 26, p. 391-408, 1976.

SEGLER, T. M. *PhD research proposal: second language vocabulary acquisition and learning strategies in ICALL environments*. Disponível em: <<http://homepages.inf.ed.ac.uk/s9808690/newprop.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

STAUB, A. L. P. *Teorias de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_08_04_tex.htm>. Acesso em: 26 abril 2009.

TOSQUI, P. *Construção e ancoragem ontológica do vocabulário básico bilíngue do turismo para fins didáticos*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, 2007, 246p.

VILELA, M. *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina, 1995.

WELKER, H. A. *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

LEXICON TREATMENT IN SOME METHODS AND APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

The purpose of the present work is to present a historical synthesis of some theories of foreign language learning. We intend to examine the treatment given to the lexicon within the methods and approaches evaluated, showing that the focus on it is basic to a meaningful learning of the target language.

Keywords: lexicon, teaching methods, foreign language.