

A Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna¹

The lexical approach on the teaching of Portuguese Language as mother tongue

Márcia Sipavicius Seide*

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão**

RESUMO: A primeira parte deste artigo apresenta, descreve e contextualiza os princípios da Abordagem Lexical, uma metodologia de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A segunda justifica a escolha desta metodologia ao ensino de língua portuguesa como língua materna. A terceira, ilustra a aplicabilidade da metodologia propondo um módulo didático a alunos de ensino médio. Fundamenta a Abordagem Lexical, o princípio de que a linguagem é um léxico gramaticalizado organizado por blocos de palavras. Essa metodologia prioriza a combinatória das palavras atendendo a necessidade de métodos que foquem a uso adequado das palavras em produções textuais orais ou escritas. Seu surgimento acompanhou os avanços obtidos pela Lexicografia Computacional e pela Linguística de Corpus uma vez que a Abordagem Lexical os utiliza para obter exemplificação autêntica oriunda de resultados de concordanceadores de Corpus eletrônico, a qual faz parte do paradigma de ensino adotado pautado por etapas de observação, hipotetização e testagem das hipóteses por parte dos alunos. Sua adoção ao ensino de língua materna, justifica-se pelo fato de a variação linguística da língua portuguesa no Brasil e suas implicações sociolinguísticas

ABSTRACT: The first part of this paper presents, describes and contextualizes principles of The Lexical Approach, a teaching methodology to English as a foreign language. The second justifies its choice for teaching of Portuguese Language as mother tongue. The third, illustrates the methodology applicability by a proposal of a courseware module to secondary school students. On the basis of Lexical Approach there is the principle that language is a grammaticalized lexicon organized by lexical chunks. This methodology prioritizes how words combines with each other and attends the need for methods focusing suitable words usage on written and oral speech. It's come out with the advances of Computational Lexicography and Corpus Linguistics as The Lexical Approach uses them to achieve real exemplification from concordance printouts of electronic corpus as the initial part of the observe – hypothesize-experiment learning paradigm. Its adoption for mother tongue learning is justified by the fact that linguistic variation and its sociolinguistic implications makes the learning of standard Portuguese as challenge as a foreign language. The applicability of Lexical Approach to Portuguese Language as a mother tongue is shown by a courseware module focused on

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do CNPq.

* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2006), docente do Colegiado de Letras, campus de Marechal Cândido Rondon e do Programa de Pós-Graduação em Letras, campus de Cascavel, ambos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

** Doutorado em Linguística pela Universidad de Valladolid, Espanha (1998), docente do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no Programa de Pós-Graduação de Linguística e no Programa de Pós-Graduação de Estudos da Tradução, ambos da UFSC.

tornarem a aprendizagem da norma culta da língua portuguesa um desafio semelhante ao de aprender uma língua estrangeira. Ilustra a aplicabilidade da abordagem um módulo didático centrado nas frases convencionais e nas expressões idiomáticas de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, com hipotetização e testagem pautadas no *Corpus* do Português e num blog brasileiro utilizado para captura de usos atuais e coloquias do idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Língua Materna. Abordagem Lexical. Frase Convencional. Expressão Idiomática.

conventional sentences and idiomatic expressions of a Carlos Drummond de Andrade chronicle, with the hypothesis and testing phases made from Corpus of Portuguese and from a Brazilian Blog, this one used to capture nowadays informal usage of the language.

KEYWORDS: Portuguese Language teaching. Mother Tongue. Lexical Approach. Conventional Sentence. Idiomatic Expression.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados finais de um projeto de pesquisa que visou verificar se falhas de adequação vocabular em redações escolares eram notadas por professores de Língua Portuguesa e Licenciandos do Curso de Letras. Pesquisa anterior desenvolvida pela UNESCO sobre os processos de escrita de alunos do 3º. e 6º.anos do Ensino Fundamental no Brasil e na América Latina evidenciou que, no 6º.ano, os textos dos alunos brasileiros apresentaram mais inadequações vocabulares que a média por país (ATORESÍ et al, 2010). Em outubro de 2014, foi elaborado um experimento para registrar como licenciandos, professores recém-formados e professores experientes corrigiam uma redação que apresentava vários tipos de falhas (mas também qualidades), entre essas falhas, as de ordem vocabular. Os resultados do experimento evidenciaram que as falhas vocabulares foram sub-notificadas por todos. O sujeito que mais percebeu, identificou cerca de 60% do total de ocorrências no texto.

Uma explicação plausível para a persistência de inadequação vocabular nos textos de estudantes brasileiros vem a ser o fato de não se apresentarem de forma sistemática aos professores metodologias e teorias específicas e eficazes para o ensino de vocabulário, e esta lacuna implicar numa prática docente na qual pouca ou nenhuma atenção pedagógica é dada ao assunto, inclusive nas aulas dedicadas à produção textual, conforme mostrou Seide em sua análise de uma experiência de intervenção pedagógica numa escola rural de Cascavel, PR (SEIDE, 2015).

Não obstante o que foi apontado por Seide, há estudiosos que vêm chamando a atenção para a importância de abordagens de ensino que privilegiam as estruturas fraseológicas e semifraseológicas, as quais promovem, ao mesmo tempo, economia linguística e riqueza de

matizes socioculturais às produções linguísticas. Ainda que esta ênfase sobre as coocorrências léxicas venha recaído, sobretudo, em processos de ensino de línguas estrangeiras, este ponto de vista é totalmente cabível em contextos de ensino de línguas maternas. Uma melhor exploração das combinações fixas de palavras ou, retomando García-Page Sánchez (2008, p. 15), produtos linguísticos já elaborados, previamente construídos, (...) fragmentos de discurso velho que são reproduzidos e que, na esteira de Corpas Pastor (apud IRIARTE SANROMÁN, 2011, p. 153), são propaladas como formas que foram *sancionadas pelo uso*, pelo menos em hipótese, expandiriam as capacidades compreensivas e produtivas dos estudantes, levando-os a ultrapassar a interpretação / produção composicional das estruturas complexas e a alcançar o nível interpretação / produção idiomática.

É plausível, portanto, tomar propostas desse tipo formuladas por especialistas como Lewis (1993, p. 34-35), por exemplo, para reivindicar maior atenção sobre as colocações e outros tipos de coocorrências léxicas como ingredientes a serem trabalhados nas salas de aulas de língua portuguesa.

Ao falar de coocorrências léxicas, se faz referência àquelas unidades léxicas que se caracterizam por ser unidades fraseológicas ou semifraseológicas, isto é, combinações pré-fabricadas de palavras que se diferenciam por ter certo grau de fixação interna (ou *idiomaticidade*) e significado atrelado ao conjunto de seus componentes. São unidades fraseológicas:

(a) *paremias*: refrãos, provérbios, aforismos, máximas e sentenças em que são formulados pensamentos moralizantes, conselhos e ensinamentos de valor universal. Por ex.: *Cada macaco no seu galho*

(b) *citações*: enunciados pluriverbais proferidos originalmente em contextos específicos, mas que, depois de passarem para o domínio público, levando para esse domínio o mesmo tom que tinham quando usados originalmente, servindo, nesse novo uso, para que apoiar o que se enuncia. Por ex.: *Brasileiros e brasileiras!*²

(c) *fórmulas rotineiras*: enunciados pluriverbais que servem para manter a harmonia social, tornando as interações cotidianas rápidas e econômicas. Por ex.: (para despedir-se): **até mais!** ou (para expressar condolências): *meus pêsames!*

² Enunciado que servia a um dos presidentes do Brasil para iniciar os seus discursos.

(d) expressões idiomáticas (também chamadas de locuções³): enunciados pluriverbais que possuem fixação interna, unidade de significado e que equivalem a categorias gramaticais: i. locuções nominais equivalem a substantivos; ii. locuções adjetivas equivalem a adjetivos; iii. locuções verbais equivalem a verbos; iv. locuções adverbiais equivalem a adverbiais; v. locuções conjuntivas (ou demarcadoras) equivalem a conjunções; vi. locuções interjetivas equivalem a interjeições; vii. locuções pronominais equivalem a pronomes; viii. locuções prepositivas equivalem a pronomes preposições; etc. Ex. Locução nominal: *mosca morta*; Locução verbal: *puxar o saco*; Locução adverbial: *gota a gota*.

(e) colocações: combinações de unidades léxicas fixadas com base na norma, que estão entre ser combinações livres e combinações fixas, e que são memorizadas e armazenadas em bloco no *léxico mental*. O que vem a explicar porque as colocações são consideradas *unidades léxicas semifraseológicas* é o fato de que seus dois componentes típicos -base da colocação e colocativos- não são solidários com qualquer outro item que não seus próprios constituintes, o que impede que os colocativos de cada colocação sejam substituídos por outro(s) elemento(s) diferentes do que os que a(s) compõem originalmente. Por ex.: *ser / ter um acidente de percurso* (Não seria possível dizer, por exemplo, * *ser / ter um acidente de caminho*).

Como consequência de uma melhor exploração das coocorrências léxicas na sala de aula de português como língua materna, tende-se a incrementar a capacidade dos alunos de selecionarem e usarem palavras adequadas nas produções escritas. Ao contrário, caso não haja nenhuma iniciativa pedagógica por parte do professor, essa capacidade ou fica estagnada ou, se é desenvolvida, o é de forma espontânea ou como resultado secundário de outras práticas docentes elaboradas visando outros fins, algo que deve acontecer com uma parcela bastante pequena de alunos.

Estudo minucioso da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993, 2002) e do contexto do qual ela emergiu (SINGLETON, 1999) indica que esta metodologia de ensino pode ser apropriada para o ensino do vocabulário nas aulas de língua portuguesa. Uma vez que foi criada tendo por foco o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, não há, pelo que se sabe, nem materiais didáticos, nem descrição de procedimentos metodológicos que objetivem o ensino de língua portuguesa como língua materna. Tendo isto em vista, na primeira seção deste artigo, os princípios basilares da Abordagem Lexical são contextualizados e descritos; na segunda,

³ Enquanto o termo “expressão idiomática” costuma ser utilizado em texto de língua inglesa (correspondendo a *idioms*), o termo locuções é mais usado em textos de língua espanhola (*locuciones*, em espanhol)

justifica-se sua escolha como metodologia de ensino de língua materna; na terceira seção, há uma proposta de módulo didático para a aplicação da Abordagem Lexical em salas de aulas de Língua Portuguesa a estudantes do ensino médio.

2. A Abordagem Lexical proposta por Lewis

Abordagem, para Lewis, é “Um conjunto integrado de pressupostos teóricos e práticos que abrangem tanto o currículo quanto a metodologia (...) [que] fornece princípios com os quais se decide que tipos de conteúdo e de procedimentos são adequados⁴(LEWIS, 1993, p.2)” (trad. nossa). Sua abordagem, portanto, estabelece os pressupostos e a metodologia apropriadas a um ensino de língua baseado no léxico.

A abordagem Lexical teve como ponto de partida os estudos de Nattinger sobre o modo como os itens lexicais são armazenados na memória pelo falante nativo de um idioma:

Muitas teorias sobre desempenho linguístico sugerem que o vocabulário é armazenado de forma redundante, não apenas como morfemas separados, mas também como partes de sintagmas, ou inclusive como blocos mais extensos do discurso e é frequentemente recuperado da memória em forma de blocos pré-montados.⁵ (NATTINGER, 1988, p.75 apud LEWIS, 1993, p.121) (trad. nossa)

Se as palavras são armazenadas e recuperadas da memória por blocos, é imprescindível aumentar a capacidade de os alunos perceberem, de modo consciente, as partes que compõem um discurso ou textos escritos coerentes, para que, posteriormente, eles possam utilizá-los na escrita e no discurso, tornando sua escrita e seu discurso mais fluentes. Este é o objetivo a que a Abordagem Lexical se propõe no ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

Outro pilar da Abordagem Lexical é a concepção de aprendizagem adotada:

Toda aprendizagem, por definição, vem de fora de nós mesmos mas, com frequência, não é suficiente que algo nos seja dito (...)A aprendizagem verdadeira parece ser o resultado de um relacionamento contínuo e simbiótico

⁴ An approach is an integrated set of theoretical and practical beliefs, embodying both syllabus and method (...) An approach provides principles to decide what kind of content and what sorts of procedures are appropriate

⁵ Many theories of language performance suggest that vocabulary is stored redundantly, not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or even as longer memorized chunks of speech, and that it is often retrieved from memory in these pre-assembled chunks.

entre experiência, reflexão sobre a experiência, e, por último, sua interiorização holística ⁶ (LEWIS,1993,p.55) (trad. nossa)

Decorre desta concepção, a defesa de um paradigma reflexivo de ensino de língua assim descrito por Lewis:

A aprendizagem é essencialmente provisória e cíclica, baseada na repetição infinita do ciclo Observar (O) – Hipotetizar (H) – e Experimentar (E). O paradigma O-H-E de aprendizagem é claramente distinto do equivocado paradigma A-E-P [Apresentar – Exercitar-Produzir] que ainda influencia o ensino de línguas.⁷ (LEWIS, 1993, p.56).

O objetivo principal do ensino de línguas, portanto, decorre da união destes dois pilares: “O elemento central do ensino de línguas é motivar os alunos a perceberem os blocos da língua e a desenvolverem suas habilidades para utilizá-los.” ⁸(LEWIS, 1993,p.vii) (trad.nossa)

Além de estar baseada no paradigma cíclico de observar- hipotetizar -experimentar, a aprendizagem é vista como um fenômeno holístico (a linguagem como sinfonia e não meramente como união de palavras ou orações), que enfatiza mais o processo da aprendizagem que o produto da aprendizagem, mais o aluno que o professor. Com relação a esse último aspecto, a adoção desse paradigma cíclico por parte do professor implica em reconhecer que

Aulas bem planejadas e inclusive bem realizadas não garantem um bom aprendizado. Aceitar a incerteza como parte de seus princípios; fará com que o professor tenha uma atitude mais paciente e tolerante perante os problemas dos alunos, e também o desejo de auxiliá-los em seus esforços para conseguir aprender ⁹ (LEWIS, 1993,p.33-34) (trad. nossa)

No que concerne à língua, parte-se do pressuposto de que sua principal função consiste em ser um recurso mediante o qual os seres humanos lidam com suas necessidades:

⁶ All learning, by definition, comes from outside ourselves but it is frequently not enough to be told something, or even for something to happen. True learning seems to result from a continuous symbiotic relationship between experience, reflection on that experience, and eventual holistic internalization of it.

⁷ Learning is essentially provisional and cyclical, based on endlessly repeating the cycle Observe (O) – Hypothesize (H) – Experiment (E). This O-H-E learning paradigm contrasts sharply with the misguided P-P-P [Present-Practice-Produce] paradigm which still influences language teaching (LEWIS, 1993,p.56).

⁸ A central element of language teaching is raising students’ awareness of, and developing their ability to “chunk” language successfully.

⁹ Well-planned, and even well executed lessons cannot guarantee good learning. Accepting uncertainty as part of your mind-set develops patience, tolerance of learner’s problems, a willingness to support them as they struggle with the learning process.

A língua não existe no vácuo. As pessoas a utilizam como meio para chegar a um fim, para alcançar seus propósitos (...). Estes são os intermediários entre o usuário da língua e o mundo exterior. A língua nos permite expressar, e, portanto, lidar com, muitas das nossas necessidades humanas. Nada poderia ilustrar melhor a natureza multidimensional da língua que o importante fato de que ela empondera seu usuário.¹⁰ (LEWIS, 1993, p.51).

Com relação à fundamentação teórica utilizada, ela provém, basicamente, da Linguística Aplicada, da Lexicografia baseada em *corpus*, da análise do discurso e de pesquisas modernas sobre o ensino da gramática da língua inglesa. (LEWIS, 1993, p. viii)

Lewis mostra que o ensino do vocabulário por blocos de palavras auxilia os alunos a desenvolverem uma pronúncia mais fluida em decorrência da correspondência entre grupos prosódicos e unidades fraseológicas. No que tange a escrita, textos convencionais como os que são utilizados na correspondência comercial, podem ser mais facilmente elaborados pela justaposição de blocos de palavras e inserção de itens lexicais em pontos determinados do texto. Além disto, a expansão do vocabulário sendo feita de modo holístico e contextualizado, leva a uma expressão oral e escrita mais natural e espontânea tanto para alunos que precisam utilizar a língua inglesa tanto em contextos coloquiais quanto para os que estudam o idioma visando à sua utilização em determinado âmbito profissional.

Nas abordagens anteriores à Lexical, o ensino de inglês como língua estrangeira se pautava pelo domínio da estrutura sintática das orações. Dominada a estrutura, os itens lexicais eram ensinados separadamente para preencherem essa estrutura. O currículo era então delineado indo-se do mais simples ao mais sintaticamente complexo, de modo que estruturas complexas, ainda que muito frequentes e utilizadas pelos falantes nativos, seriam ensinadas apenas nos níveis mais avançados de ensino.

Segundo a frequência de uso, de um lado, e a utilidade para o aprendiz, de outro, a Abordagem Lexical recomenda que unidades fraseológicas sejam ensinadas desde o início do processo de ensino. Conforme postula a Abordagem Lexical, a aprendizagem da gramática surge em decorrência do ensino do léxico e não o contrário, postulado que transcende a dicotomia então entre léxico e gramática.

¹⁰ Language does not exist in a vacuum. People use it, as a means to an end, to achieve particular purposes (...) They [the purposes] mediate the relationship between the language user and the external world. Language allows us to express, and thereby to cope with, many of our human needs. Nothing could illustrate more powerfully the multi-dimensional nature of language than the central fact that it empowers the user (LEWIS, 1993, p.51).

Lewis (2002) mostra que o princípio de arbitrariedade não atinge somente o signo linguístico, mas também a união convencional das palavras conforme as colocações de cada língua (embora, Lewis fale especificamente das colocações da língua inglesa) que sancionam determinados adjetivos para caracterizarem, por exemplo, um parente e outros para descreverem um amigo: “Enquanto um parente pode ser próximo, estar perto ou ser distante, um amigo pode ser chegado, mas não pode ser distante, nem estar perto, não obstante, um amigo chegado pode ser o seu melhor amigo”. (LEWIS, 2002, p.18)¹¹ (tradução nossa).

As arbitrariedades das colocações e coligações, defende Lewis, mostram que não há uma separação estanque entre léxico e gramática, a linguagem em uso pode estar em qualquer ponto de um *continuum* entre estes dois pontos.

Lewis também critica o ponto de vista segundo o qual, em aulas bem organizadas, a aprendizagem do vocabulário ocorrerá espontaneamente. Ele concorda com Swan, para quem as palavras não são aprendidas espontaneamente pelos alunos. Para ele, o léxico que os estudantes ~~eles~~ precisam com mais urgência deve ser “selecionado deliberadamente e incorporado aos materiais de aprendizagem ou às atividades. Se isto não for feito, os estudantes não serão expostos – nem ao menos uma vez – a muitos vocábulos importantes, e terminarão seu curso com sérias lacunas em seu conhecimento”¹²(SWAN, apud LEWIS, 2002, p.47, tradução nossa).

Alguns estudiosos acreditam que, se os alunos praticarem as palavras às quais são expostos, esta prática resultará em aquisição do vocabulário. Para Lewis, contudo, é fundamental que os alunos também percebam o modo como as palavras do idioma que estão aprendendo se agrupam convencionalmente e estudem como estes agrupamentos resultam em blocos de tipos diferentes, para, posteriormente, serem capazes de usar os blocos adequadamente. Este posicionamento indica que a Abordagem Lexical abandona concepções behavioristas de aprendizagem em prol de uma visão reflexiva e centrada nas características dos estudantes e em suas necessidades. É mais eficaz saber utilizar bem um repertório de palavras recorrentes e saber usá-las em blocos do que saber muitas palavras, mas não os modos como elas são agrupadas em blocos cotidianamente.

¹¹ A relative can be close, near or distant while a friend can be close, but neither distant nor near, although a close friend may be one of your nearest and dearest.

¹² If students with limited time available for study are to learn high-priority lexis, this needs to be deliberately selected and incorporated into learning materials or activities. If this is not done, students will not be exposed – even once – to numerous important vocabulary items, and they will finish their courses with serious gaps in their knowledge.

Lewis utiliza o exemplo a seguir reproduzido para mostrar que o domínio do vocabulário transcende o conhecimento daquilo que as palavras significam separadamente, é preciso saber o que elas significam no conjunto formado pelos blocos sintático-semânticos:

Se você é um falante nativo ou quase nativo do Inglês Britânico e quer saber a dimensão e a limitação do seu léxico mental, compre um autêntico jornal americano e leia o caderno de esportes. A menos que você tenha, há vários anos, um interesse especial pelo basquete ou pelo beisebol, os comentários esportivos são incompreensíveis – eles estão, como às vezes se diz, “escritos em língua estrangeira”. Separadamente, as palavras podem ser familiares, mas as colocações, as frases feitas e as expressões idiomáticas são uma verdadeira barreira para a compreensão¹³ (LEWIS, 2002, p.10, tradução nossa)

O exemplo dado ajuda a entender como a aquisição lexical na língua materna e na língua estrangeira estão relacionados. Note-se que ele imagina uma situação de um falante nativo que necessita compreender um texto escrito no mesmo idioma, mas não na mesma variedade linguística. Dificuldades semelhantes surgem em situações nas quais é necessário dominar o vocabulário de uma área de conhecimento específica: “Esta experiência é paralela a de adquirir o conhecimento lexical necessário para começar um novo emprego ou uma estudar uma matéria com a qual não se tem familiaridade (LEWIS, 2002, p.19, tradução nossa)

Ambos os exemplos mostram que a falta de domínio lexical pode prejudicar tanto falantes nativos quanto aprendizes de uma língua estrangeira. Em outro capítulo, Lewis explica que aprender língua materna ou aprender a língua estrangeira são duas maneiras diferentes de aquisição de língua: no primeiro caso, a pessoa se torna capaz de fazer uma mediação entre o mundo e a linguagem em geral pela língua vernácula; no segundo, a língua estrangeira permite uma mediação em contextos mais variados (LEWIS, 2002,p.61). Não obstante esta diferença, “na Abordagem Lexical, há o pressuposto implícito de que há mais semelhanças que diferenças entre esses dois processos, de que a mente humana manipula a linguagem de um modo geral não especificado por nenhuma língua em particular”¹⁴(LEWIS, 2002, p.61, tradução nossa).

¹³ If you are a native or near-native speaker of British English, and want to feel the enormous size and limitations of your mental lexicon, buy a real American newspaper and turn to the sports section. Unless you have taken a keen interest in baseball and basketball over a number of years, the match reports are incomprehensible – they are, as we sometimes say, “written in a foreign language”. The individual words may be familiar, but the collocations, fixed phrases and idioms provide a real bar to understanding (LEWIS,2002,p.19)

¹⁴ In *The Lexical Approach* there is an implicit assumption that the two processes are more similar than different, that the human mind handles language in certain non-language-specific ways.

Além disso, segundo a Abordagem Lexical, o ensino do léxico deve pautar o ensino de gramática, vista como parte da informação necessária para se chegar ao domínio mais fluente da língua inglesa. Ambas as prerrogativas acompanham o avanço do conhecimento sobre o léxico em Linguística que ocorreu na mesma época: final da década de noventa do século passado.

Conforme explica Singleton (SINGLETON,1999, p.16), os desafios que surgem na prática lexicográfica sobre como melhor organizar as informações que fazem parte de um verbete apontam para a dificuldade em se separar léxico e gramática, dificuldade especialmente evidente no âmbito da Lexicografia Computacional. Segundo Singleton, a prerrogativa de não separação surgiu dos resultados de pesquisa decorrentes de projetos como o desenvolvido por Gross e equipe ao longo da década de 1990 no *Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique*. Eles tentaram desenvolver um sistema capaz de, a partir de um banco de dados, reconhecer, decodificar e analisar e combinar palavras sem qualquer intervenção *extra maquina*. Este tipo de sistema, por requerer um alto grau de coerência e explicitude, fez a realidade linguística ser confrontada de modo dinâmico e concreto. Deste embate, surgiram problemas relacionados à construção de léxicos eletrônicos, “essencialmente àqueles relacionados à separação entre léxico e gramática”¹⁵ (GROSS, 1991, p.107 apud SINGLETON, 1999, p.16).(tradução nossa)

Na mesma época, pesquisas sobre o léxico em língua estrangeira aderiram à corrente a favor de tornar a distinção entre léxico e gramática menos categórica, entre elas, a de Lewis é mencionada junto às de Little, defensor da utilização de uma abordagem lexical para o ensino de gramática

Little (e.g.1994), que defende “uma abordagem lexical para a gramática pedagógica, retira seus argumentos da linguística teórica, da psicolinguística e de experiência em sala de aula com aprendizes de L2 a favor da posição de que “a maior parte do aprendizado de uma língua é o aprendizado das palavras e suas propriedades, motivo pelo qual a gramática pedagógica não deveria ser separada do ensino e aprendizagem do vocabulário (Little, 1994:114; ver também, e.g. M.Lewis, 1993, 1997; Schanen 1995)”¹⁶ (SINGLETON, 1999,p20) (trad.nossa).

¹⁵ The principal theoretical problems which emerge from the construction of such lexicon electronic lexicons are “essentiellement ceux de la separation entre lexique et grammaire”(Gross,1991:107).

¹⁶ Little (e.g.1994), who advocates ‘a lexical approach to pedagogical grammar’ adducing arguments from theoretical linguistics, psycholinguistics and classroom experience with L2 learners in favour of the position ‘that the largest part of language learning is the learning of words and their properties, and therefore that pedagogical grammar should be inseparable from vocabulary learning/teaching’ (Little, 1994:114; se also, e.g. M.Lewis, 1993, 1997; Schanen 1995).

Em comum com Lewis, Singleton também crítica as propostas de ensino de vocabulário de Nation apontando-lhe seu caráter atomístico:

Outra técnica atomista muito discutida na literatura é a assim chamada técnica da palavra-chave. Nation exemplifica-a quando faz referêncica ao caso de um aprendiz de língua inglesa indonésio que tenta aprender a palavra em inglês para papagaio (...) (NATION, 1990:166) ¹⁷ (SINGLETON, 1999, p.51) (trad.nossa).

A bem da verdade, é preciso dizer que, na versão de 2008 da mesma obra, há menção ao ensino de unidades léxicas que transcendem o nível da palavra (NATION 2008, p.117-122), contudo, por ser pontual e não recorrente, não se pode negar que, no geral, as propostas de Nation enfatizam o ensino de itens lexicais formados por uma só palavra, se bem que contextualizado e envolvendo as quatro habilidades linguísticas e o uso do dicionário.

Para a Abordagem Lexical de ensino, é essencial que os itens lexicais não sejam ensinados isoladamente, eles precisam ser ensinados nos blocos semânticos de que fazem parte, blocos que devem ser estudados como um todo. Se bem esta proposta tenha sido inovadora para o ensino, seguiu pesquisas semânticas bem difundidas no meio acadêmico

Do ponto de vista dos estudos semânticos, desde pelo menos meados do século passado, tais unidades não foram negligenciadas. Como bem lembra Singleton, as propostas de Lyons para o desenvolvimento de uma semântica estrutural já descreviam relações de sentido entre itens lexicais e unidades formadas por mais de um item lexical e levavam em consideração a importância do contexto (SINGLETON, 1999, p.33). Posteriormente, no âmbito de Fraseologia, o avanço das investigações aprofundou as pesquisas resultando numa melhor compreensão das unidades que transcendem o nível das palavras.

Neste contexto, a contribuição de Abordagem Lexical de Lewis é a de transpor, para o ensino, os achados da Semântica, da Fraseologia, da Linguística de *Corpus* e da Lexicografia Computacional. Destas últimas, Lewis adotou o princípio da idiomaticidade e a prerrogativa de que não há divisão estanque entre léxico e gramática, ambos postulados e/ ou defendidos por Sinclair:

17 Another atomistic technique much discussed in the literature is the so-called 'keyword' technique. Nation exemplifies this by reference to the case of an Indonesian learner of English trying to learn the English word parrot(...).

O princípio da idiomaticidade é o de que o usuário de uma língua tem a seu dispor um grande número de locuções semi pré-construídas que constituem escolhas únicas, mesmo que elas pareçam ser analisáveis em segmentos menores (...) ¹⁸(SINCLAIR, 1991, p. 110 apud SINGLETON, 1999, p.24) (trad.nossa)

Muitas das pessoas que estão profissionalmente envolvidas com a língua sabem, por experiência, que a divisão entre gramática e vocabulário obscurece uma área muito importante da organização do significado. Na verdade, quando nós tivermos conseguido estabelecer todos os padrões de co-ocorrências de escolhas lexicais, haverá muito pouco ou nenhuma necessidade de separar uma parte residual de gramática ou de léxico.¹⁹ (SINCLAIR, 1991, p. 137 apud SINGLETON, 1999, p.24) (trad.nossa)

A contextualização fornecida por Singleton é corroborada por Zimmerman para quem Lewis faz parte de um grupo de pesquisadores formado por Sinclair, Nattinger e De Carrico cujas propostas baseadas em pesquisas oriundas da Linguística de *Corpus* representaram uma importante mudança teórica e pedagógica para a área, haja vista que

(...) desafiam a visão tradicional sobre os limites da palavra, enfatizando que o aprendiz de língua precisa perceber e usar padrões lexicais e colocacionais. O mais importante é a reivindicação subjacente de que a produção da língua não é um processo governado por regras sintáticas, mas, ao contrário, é um processo pelo qual unidades sintagmáticas mais extensas são recuperadas da memória. Esta reivindicação indica um afastamento do foco pos-chomskiano na sintaxe como a base para o conhecimento linguístico internalizado do falante e traz implicações consideráveis para pesquisas futuras e para a pedagogia (ZIMMERMAN, 1997, p.17) ²⁰ (trad. nossa)

A Abordagem Lexical foi criada almejando-se o ensino de línguas estrangeiras, porém, considerando a variação linguística do idioma pátrio no Brasil, muitas vezes, aprender a norma culta da língua portuguesa e seus usos pode representar, para os alunos, um desafio semelhante

¹⁸ The principle of idiom is that a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments (...)

¹⁹ many of those people who are professionally engaged in handling language have known in their bones that the division into grammar and vocabulary obscures a very central area of meaningful organization. In fact (...) when we have thoroughly pursued the patterns of co-occurrence of lexical choices there will be little or no need for a separate residual grammar or lexicon.

²⁰ (...) they challenge a traditional view of word boundaries, emphasizing the language learner's need to perceive and use patterns of lexis and collocation. Most significant is the underlying claim that language production is not a syntactic rule-governed process but is instead the retrieval of larger phrasal units from memory. This claim signals a departure from the post-Chomskyan focus on syntax as the basis for a speaker's internalized language knowledge, and holds considerable implications for future research and pedagogy.

ao de aprender uma língua estrangeira, legitimando sua utilização em aulas de Língua Portuguesa, premissa explicitada e justificada na seção a seguir.

3. A Abordagem Lexical no ensino de Língua Portuguesa

Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto.(...) Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola nada; era completamente afrásico.As pessoas eram bichos de outro mundo que temperavam um palavreado de grego de tudo. (BERNARDES,C.,1960, p.18-20, apud BORTONI-RICARDO,2004, p.13)

O trecho da narrativa de Bernardes citada por Bortoni-Ricardo (BORTONI-RICARDO, 2004, p.13) ilustra uma situação muito comum no Brasil: a da criança que domina a variedade utilizada pelos familiares, mas não as demais. A distância entre esta e a norma lingüística escolar pode comprometer o aproveitamento dos estudos a ponto de resultar em fracasso escolar. No caso de Bernardes, havia outro agravante: tendo mudado de estado, também não dominava a norma lingüística da comunidade em que foi inserido. Seu caso é um exemplo de que, muitas vezes, para muitas pessoas, o aprendizado da norma culta requer quase o mesmo esforço de aprender uma língua estrangeira. Esta semelhança legitima a adoção de metodologias delineadas para o ensino de língua estrangeira às aulas de Língua Portuguesa como língua materna. A legitimidade desde procedimento se torna mais evidente, quando se considera o fenômeno da variação lingüística no Português do Brasil.

A utilização de várias normas linguísticas e os graus variados de domínio dessas normas pelo falante nativo são decorrentes de como ele se insere em cada domínio social, conceito sociológico assim definido por Bortoni-Ricardo:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.(...) No domínio do lar, as pessoas exercem os papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, avó, tio (...), etc, Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características lingüísticas que marcam ambos os papéis. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

Conforme esclarece a sociolinguísta brasileira, em cada domínio, o uso da língua se pauta por regras que determinam as ações que podem ou não ser realizadas, e também o como e o que dizer. Enquanto em domínios sociais jurídicos e religiosos, as regras estão descritas e explicitadas, em outros, elas são implícitas e dependentes da cultura. Em domínios sociais com regras mais restritas, como é o caso da escola, há cerceamento da variação linguística, em domínios menos restritos, como o lar ou o lazer, há mais liberdade, “porém em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25).

O domínio social que contextualiza o uso linguístico determina se o sujeito deve ou não utilizar uma linguagem mais monitorada. Este uso da linguagem é mais comum em eventos mediados pela língua escrita configuradores da cultura de letramento à qual a escola deve introduzir o aluno assim definida por Bortoni-Ricardo:

É sem, dúvida, no domínio do lar e da família onde nos sentimos mais à vontade para conversar (...) a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.24).

Esta transição pode ser mais ou menos drástica conforme o repertório linguístico dos educandos seja mais ou menos diversificado. Frequentemente, esta diversificação é propiciada quando o sujeito se insere em redes sociais mais amplas e escolhe – conscientemente ou não – um modelo linguístico ou grupo de referência a seguir:

(...) a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage, nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico. Além da rede social em que o indivíduo efetivamente interage, devemos considerar também o seu *grupo de referência*, pessoas com quem esse indivíduo não interage fisicamente ou por meio de recursos como Internet, telefone, etc., mas tem como modelo para sua conduta. Geralmente, esse grupo de referência é escolhido pela experiência vicária, isto é, a experiência que o indivíduo adquire assistindo novelas de televisão, filmes ou ouvindo relatos. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.49)

Deve-se considerar também que os domínios sociais aos quais é preciso propiciar acesso vão aumentando conforme se chega à idade adulta. Outros domínios sociais surgem quando se torna necessário o exercício de atividades profissionais:

As atividades profissionais que um indivíduo desempenha também são um fator condicionador de seu repertório sociolingüístico. Certos profissionais, como os professores, os atores, os comunicadores sociais, os jornalistas, os advogados, os juizes, etc. precisam ter maior flexibilidade estilística e ser capazes de variar sua fala numa gama de estilos, dominando com segurança os estilos mais monitorados. Em outras profissões, mesmo de nível superior, exige-se menos o domínio de estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.48).

Conforme evidenciam as pesquisas realizadas por Bortoni-Ricardo sobre a interação em sala de aula, os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental intuem maneiras de promover a transição da cultura oral para a cultura da escrita, mediante intercalação de eventos orais com eventos de letramento

entre eles a aula de leitura, o ditado, a fala simultânea à escrita no quadro-degiz, entre outros. Já os eventos de estrita oralidade são intervenções curtas do professor para manter a disciplina ou passar informações que têm um alto grau de dependência contextual do tipo “Abram o livro na página tal”, ‘vamu ficar mais quietos’. São também eventos de oralidade brincadeiras que o professor faz com o objetivo de criar uma atmosfera de maior envolvimento e afetividade, (...) Essa forma intuitiva de administrar a variação em sala de aula é salutar porque dá ao aluno a oportunidade de participar em interação com um grau maior ou menor de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004, p.26).

Um ensino de língua portuguesa como língua materna que leva em conta a variação linguística e como ela é utilizada nos diversos domínios sociais deve ter, por objetivo maior, “conscientizar os alunos quanto às diferenças sociolingüísticas e fornecer a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.43). Neste contexto,

Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.37)

Os achados da Sociolingüística sobre a variação linguística e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna mostram que o aluno chega à escola dominando uma variedade da língua e que é preciso motivá-lo a também dominar outras

variedades do idioma pátrio, especialmente as utilizadas em eventos letrados, que requerem um uso mais monitorado da linguagem.

Se a diferença existente entre a variedade que o aluno domina e a norma culta, que ele precisa aprender, representa um desafio semelhante ao que se depara um aprendiz de língua estrangeira, pode-se utilizar abordagens de ensino de língua estrangeira nas aulas de língua portuguesa como língua materna. Com base nesta premissa, a Abordagem Lexical foi escolhida por ser uma abordagem de ensino de língua estrangeira focada no ensino do léxico e que propicia ao educando subsídios necessários ao seu uso em práticas discursivas. As estratégias de ensino descritas a seguir responde pela tentativa de adaptação da abordagem ao ensino do idioma pátrio.

4. Descrição de um módulo didático de ensino de língua materna pautado na Abordagem Lexical

Após a divulgação da abordagem de Lewis, surgiram muitas publicações sobre ela voltadas a professores de inglês como língua estrangeira com farta exemplificação. Numa delas, há a proposta de se utilizar resultados da Linguística de *Corpus* na sala de aula. Segundo esclarece Lanckman, o objetivo de uma aula baseada na Abordagem lexical não é a de levar os alunos a memorizarem os blocos lexicais, mas sim o de conscientizar os alunos de sua existência, fazendo-os perceber como eles se estruturam na língua, haja vista que “Uma vez que eles estejam atentos para o modo como a língua é reunida em blocos, eles ficam mais propensos a perceberem como um bloco lexical particular é estruturado(...)”²¹ (LANCKMAN, 2011, p.06) (trad. nossa).

Uma das técnicas propostas para mostrar aos alunos que determinado sintagma forma um bloco é a de propor leitura e análise de resultados de concordanceadores disponíveis *on line* (LANCKMAN, 2011, p.6). Utilizando esta estratégia e outras atividades, foi elaborado um módulo didático visando sensibilizar o aluno para a existência de blocos semânticos convencionais e motivá-lo a conhecer o significado de expressões idiomáticas a partir do contexto. O ponto de partida e de chegada do módulo é o estudo da crônica “O homem e suas negativas” de Carlos Drummond de Andrade (1978, p.68), formada, praticamente, pela união de blocos de palavras e de citações literárias, literais ou modificadas. O módulo propõe as

²¹ Once they have some awareness of how language is chunked together, they are more likely to notice the how a particular lexical chunk is structured.

seguintes atividades a serem desenvolvidas por alunos do ensino médio ao longo de quatro a seis aulas:

1. Leitura e interpretação da crônica de Drummond pelo professor e pelos alunos.
2. Identificação, pelo professor, de 2 ou 3 blocos de palavras que são frases convencionais
3. Aplicação de exercício no qual os alunos identificam outros blocos de palavras que são frases convencionais
4. Correção do exercício
5. Comentários do professor e releitura do texto para mostrar que alguns blocos não são frases convencionais, mas sim expressões idiomáticas ou vice-versa: certos blocos não são expressões idiomáticas, mas sim apenas frases convencionais com algum grau de metáfora e/ou opacidade semântica.
6. Exercício de classificação das expressões idiomáticas em duas categorias: as que os alunos utilizam ou conhecem e as que os alunos não utilizam ou desconhecem.
7. Estudo das expressões idiomáticas cujo significado os alunos desconhecem a partir de contextos selecionados que evidenciem seu uso e sentido.
8. Atividade de produção textual: o aluno escolhe uma expressão idiomática e cria uma narrativa na qual a expressão é utilizada.
9. Atividade pós-produção textual focando, entre outros tópicos, a adequação e a inadequação vocabular nos textos produzidos.

Para ilustrar a aplicação do módulo, foi elaborada uma análise comentada dos quatro primeiros parágrafos da crônica escolhida, reproduzidos a seguir:

Não pode. Não me diga. Não dá. Essa não. Não me toques. Não me deixes. Não te esqueças de mim. Não tem de quê.

Não vá com tanta sede ao pote. Não admito. Não estou aqui para botar azeitona em empada de ninguém.

Hoje, não. Nem preguei olho. Não sei de que se trata. Não li e não gostei. Não vou com a cara dele.

Nada tenho a declarar. Não há verba. Não ficará pedra sobre pedra. Não entendi patavinas. Não sei onde estou que não lhe quebro a cara. (DRUMMOND, 1978, p.68)

Neste trecho, há citações, expressões idiomáticas, fórmulas rotineiras e frases convencionais as quais podem se confundir com unidades fraseológicas.

O bloco mais facilmente perceptível está na última oração do primeiro período: “Não tem de quê” é uma fórmula rotineira usada em Língua Portuguesa para responder a um agradecimento. Outras frases assim são “Não sei de que se trata”, “Nada tenho a declarar” e “Não há verba”. Nestes casos, a interpretação das frases é feita com base nos sentidos determinados pelos gêneros discursivos nos quais elas são utilizadas, os quais são rememorados pelo leitor.

Algo um pouco diferente ocorre com as frases do terceiro parágrafo “Nem preguei o olho” e “Não vou com a cara dele”. São frases também muito repetidas cuja convencionalidade não está relacionada com sua utilização em determinados gêneros discursivos, mas sim a um sentido cristalizado, metafórico no primeiro caso e metafórico e metonímico, no segundo. “Não pregar o olho” é não dormir e “não ir com a cara de alguém” é “não sentir simpatia pela pessoa” (referente indicado pelo uso do pronome indefinido). Apresentar um sentido metafórico é uma propriedade também partilhada pelas expressões idiomáticas, motivo pelo qual a classificação destes blocos como frases convencionais pelos alunos pode ser mais difícil.

De todo o trecho, contudo, a frase convencional cuja classificação e interpretação estão mais sujeitas a dúvidas é a frase do quarto parágrafo: “Não entendi patavinas”. Mesmo que os alunos tenham lido ou ouvido uma frase como esta, é bem provável que não consigam saber exatamente o que a palavra “patavinas” significa. Neste caso, pode-se afirmar que a frase apresenta certo grau de opacidade, característica que as expressões idiomáticas também apresentam.

Para solucionar esta questão, vale à pena recorrer a dados oriundos de *corpus* eletrônico para testar as seguintes hipóteses: (1). “não entender patavina” é uma combinação recorrente, há coligação quase exclusiva entre o verbo e o nome e recorrência de significado para o sintagma de que faz parte: trata-se de expressão idiomática; (2) “patavina” é um substantivo usado com outros verbos e diferentes construções, com recorrência de significado para o item lexical, trata-se de uma frase convencional.

Para promover a observação e a construção dessas hipóteses a partir dos usos da palavra, os alunos podem ser motivados a, em contextos encontrados em *corpus* eletrônico e também na frase drummoniana, substituir a palavra “patavina” por outra, atividades pautadas no paradigma observar-hipotetizar e experimentar. Para tanto, foi utilizado o *Corpus do Português* (DAVIES;

FERREIRA, 2015) cuja base textual diacrônica e com predomínio de fontes literárias o torna indicado para consultas sobre palavras pouco usada coloquialmente pelos jovens.

Em “O *Corpus* do Português” foi possível coletar 24 contextos, nove deles do século vinte e os demais do século dezenove. Utilizando os primeiros cinco contextos, o professor pode motivar os alunos a observarem com que verbo a palavra “patavina” é utilizada e o que a frase em que é usada significa no contexto. Da comparação entre as frases, surge a hipótese de a palavra significar “nada” ou “coisa alguma”.

19:Fic:Br:Gattai:Cronica Li o telegrama mas não entendi patavina é um telegrama assim tipo carta enigmática

19:Fic:Br:Paiva:Brasil Elvio abaixou os olhos e não fez “a” nem “b”.Acho que patavina do que eu disse; se entendeu, tanta surpresa que se perdeu.

19N:Br:Cur Ele faz um intercâmbio e não entende patavina de português

19N:Br:SP (...) vai continuar entendendo patavina dosi iâmbicos e pentâmetros presentes na estrutura poética deShakespeare.

19:Fic:Pt:Losa:Retta (era ela, a Retta , e de ouvir um longo palavreado, sem perceber patativa (riu-se baixinho) Ela era assim quando estava alegre e bem disposta.(DAVIES.;FERREIRA, 2015 s/p.)

Para testar a hipótese, os demais contextos podem ser lidos rapidamente para evidenciar as combinações possíveis: entender (o mais frequente de todos os verbos), perceber (ocorre apenas em textos portugueses) compreender / distinguir / saber / esclarecer / ficar na cabeça e responder. A observação destas combinatórias confirma a hipótese levantada e mostra que “Não entender patavina” é uma frase convencional e não uma expressão idiomática, uma vez que em todos os contextos considerados (com inclusão da crônica) a palavra “patavina” pode ser substituída por “nada” e a interpretação das frases corresponde à soma dos significados das partes que a compõem.

Com relação às expressões idiomáticas, há pelo menos uma que pode não ser conhecida ou utilizada pelos alunos: a expressão: “não botar azeitona na empada de alguém”. Para esta expressão idiomática, há apenas uma ocorrência no *Corpus* do Português, contudo, o contexto expandido fornece informações suficientes para os alunos conseguirem inferir como e em que sentido a palavra é utilizada. Trata-se de um trecho de um texto jornalístico publicado no Brasil em 1997: “(...) os senadores, em boa parte, são candidatos a governador, Não pretendem botar azeitona na empada dos outros, ou seja, aprovarão a reeleição para os atuais governadores desde que eles sejam conforme a lei vigente (...)”(DAVIES; FERREIRA, 2015 s/p.)

Algumas vezes, ao longo da crônica, Drummond modifica blocos de palavras para obter determinados efeitos de sentido. Sua identificação requer a ativação, na memória, do bloco original para se perceber a mudança proposta e se especular sobre o que Drummond quis dizer com o trocadilho. Um destes usos irônicos ocorre na frase do terceiro parágrafo, “Não li e não gostei”, trata-se de uma citação que modifica a expressão original “Não comi e não gostei”. Para ilustrar seu uso, pode-se mostrar aos alunos trechos de textos coloquiais e atuais como o a seguir, reproduzido, a seguir retirado de um *blog*:

Quando me perguntam se algo que estou comendo é bom, sempre acho essa pergunta engraçada. Porque é bom em que sentido? Se estou comendo, deve ser porque acho bom. No mínimo eu como porque gosto. Até mesmo jiló, eu gosto. Acho engraçado, porque não sei o que dizer a não ser: Prove, experimente por você mesmo e não seja mais um do tipo não-comi-e-não-gostei.(BONIS, 2010)

Comparando-se o uso e o sentido convencionais da expressão com o da frase criada por Drummond, é possível perceber que há uma comparação implícita entre a comida e a literatura e a informação também implícita de que, assim como há pessoas que se negam a experimentar um prato culinário por pressuporem que não o irão apreciar, também há aquelas que se negam a passar pela experiência de ler uma obra. Tal como no uso original da frase convencional, há uma crítica velada a essas pessoas.

Se bem não esgote o material linguístico do trecho inicial da crônica do poeta mineiro, outras considerações e análises podendo ser feitas a respeito do texto, este breve comentário evidencia as características mais importantes dos blocos de palavras que constituem quase a totalidade da crônica e explicita melhor os procedimentos metodológicos propostos. Esses procedimentos valorizam o uso contextualizado dos blocos e motivam o educando a observar, elaborar hipóteses e testá-las adotando, para tanto, uma atitude reflexiva que o leva a tomar consciência da existência desses blocos e de como eles são usados.

5.Considerações Finais

O principal objetivo deste artigo foi mostrar que a Abordagem Lexical pode ser utilizada em aulas de Língua Portuguesa como língua materna quando se visa o ensino do léxico e seu uso adequado em produções escritas. Para tanto, essa abordagem foi apresentada, descrita e contextualizada. Em seguida, sua aplicabilidade ao ensino da língua pátria foi justificada tendo em vista a variação linguística da língua portuguesa no Brasil tornar o ensino da norma culta

tão desafiante quanto o ensino de língua estrangeira para boa parte dos alunos. Por fim, uma proposta de ensino respaldada pela Abordagem Lexical foi apresentada. Se bem tenha alcançado seu desiderato, a investigação ora publicada apresenta limitações.

Um dos fundamentos da Abordagem Lexical é o pressuposto de que uma parte considerável de um idioma é constituída por blocos de palavras que correspondem a unidades fraseológicas, cuja tipologia foi apenas apresentada neste artigo. Uma vez que se procurou evidenciar a aplicabilidade pedagógica da abordagem, a questão de quais critérios usar para a identificação e categorização dos diversos tipos de unidades fraseológicas não foi abordada, mas apresentada como se não fosse uma questão controversa. São necessários estudos mais aprofundados sobre o tema.

Outro tópico negligenciado diz respeito às diferentes correntes teóricas que subjazem à Fraseologia, partiu-se do pressuposto segundo o qual aquilo que os estudiosos de língua espanhola concebem como sendo locuções equivalem ao concebido pelos estudiosos de língua inglesa como sendo expressões idiomáticas. Pesquisas teóricas mais aprofundadas sobre as convergências e divergência entre estas e outras correntes no âmbito da Fraseologia são igualmente necessárias.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, de C. D. O homem e suas negativas. In: **Dias Lindos**, Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978, p.68.

ATORESÍ, A. et.al. **Escritura**. Un estudio de las habilidades de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Documento fomentado pelo OREAL/UNESCO e LLCE. Productora Gráfica Andres: Santiago, Chile, dez. 2010, 208p. Disp. em / <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>. Acesso em 09, setembro, 2015.

BONIS, D. V. de. Os do-tipo não-comi-e-não gostei. **Blog: Dicas da tia**. 16/03/2010. Disp. em <http://dicasdatia.blogspot.com.br/2010/03/os-do-tipo-nao-comi-e-nao-gostei.html>. Acesso em 23, julho, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. 108p.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. J. O corpus do Português. Disp. em <http://www.corpusdoportugues.org/x.asp>. Acesso em 18, agosto, 2015.

GARCÍA-PAGE, M. **Introducción a la fraseología española**. Estudio de las locuciones. Barcelona, Antrhopos, 2006, 527p.

IRIARTE SANROMÁN, A. **A unidade lexicográfica:** palavras, colocações, frasesmas e pragmatemas. Minho: Universidade do Minho, 2001, 394p.

FRAHLING, G. et.al., **Sobre nós.** Disp.em <http://www.linguee.com.br/portugues-ingles/page/about.php>. Acesso em 05, maio, 2015.

LACKMAN, K. **Lexical Approach Activities.** A Revolutionary Way of Teaching. 2011. Disp.em. <http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>. Acesso em 29, abril, 2015.

LEWIS, M. **The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward.** Inglaterra: Language Teaching Publications, 1993, 200p.

_____. **Implementing the lexical approach.** Putting Theory into Practice. Boston, USA: Thomson Heinle. Series. Language Teaching Publications, 2002, 223p.

SEIDE, M. S. Inadequação vocabular em redações escolares brasileiras. **Revista Confluência**, n. 47 – 2.º semestre de 2014 – Rio de Janeiro, p.157-171, 2015.

SINGLETON, D. **Exploring the Second Language Mental Lexicon.** Cambridge, UK: Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics), 1999, 341p. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524636>

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY J.; HUCKIN, T.(orgs). **Second Language Vocabulary Acquisition.** Cambridge Applied Linguistics. Nova York-E.U.A: Cambridge University Press, 1997, p.5-18.

Artigo recebido em: 09.09.2015

Artigo aprovado em: 18.11.2015