


## Parâmetros para a identificação e análise da inadequação vocabular em textos escolares

### Parameters for the identification and analysis of vocabulary inadequacy in school texts

Douglas Corrêa da Rosa\* 

Márcia Sipavicius Seide\*\* 

**RESUMO:** Neste artigo, objetiva-se refletir a respeito do ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre parâmetros para se identificar e analisar a inadequação vocabular em textos escolares. Para tanto, parte-se de discussões centradas na Lexicologia, com ênfase na noção de blocos de palavras oriunda da Abordagem Lexical proposta por Lewis (1993, 1997). No que diz respeito à adequação vocabular, valemo-nos das categorizações feitas por Oliveira (2006), que nos deram mote para analisar um texto escolar produzido por um aluno da Educação Básica. Os resultados desta investigação reforçam a necessidade de se elevar o status do léxico no ensino de Língua Portuguesa, que, em geral, não recebe a devida atenção, explicando, possivelmente, muitos insucessos dos alunos no que diz respeito às escolhas lexicais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lexicologia. Abordagem Lexical. Adequação Vocabular.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the teaching of the lexicon in Portuguese language classes, more specifically on parameters to identify and analyze the vocabulary inadequacy in school texts. In order to do so, it is based on discussions centered on Lexicology, with emphasis on the notion of word blocks derived from the Lexical Approach proposed by Lewis (1993, 1997). Regarding vocabulary adequacy, we made use of Oliveira's (2006) categorizations, which gave us the motto to analyze a school text produced by a student of Basic Education. The results of this research reinforce the need to raise the status of the lexicon in the teaching of Portuguese Language, which, in general, does not receive the proper attention, possibly explaining many failures of students regarding lexical choices.

**KEYWORDS:** Lexicology. Lexical Approach. Vocabulary adequacy.

\* Doutor em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista de pós-doutorado, com financiamento da Fundação Araucária. [douglascorreadarosa@yahoo.com.br](mailto:douglascorreadarosa@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, supervisora de pós-doutorado. [marciaseda4@hotmail.com](mailto:marciaseda4@hotmail.com)

## 1 Introdução

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa (LP, doravante) é formar usuários da língua com amplo desenvolvimento das competências linguística e comunicativa. Isso significa que os alunos devem compreender os textos com os quais têm contato, além de produzir textos (orais, escritos ou multimodais) adequados às situações de interação, valendo-se de recursos linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Dentre os diversos aspectos relacionados à produção e à recepção de textos, algo fundamental, mas que tem recebido pouca atenção, é o ensino do léxico. Essa situação é problemática, sobretudo, pela constatação de que a língua se constitui de palavras; sem léxico, não há língua. É preciso, desse modo, valorizar o lugar que o léxico ocupa no processo de ensino e aprendizagem, destacando a relevância dos estudos lexicais na sala de aula de LP.

Assim sendo, neste artigo, objetivamos: (i) discutir acerca do ensino do léxico no contexto brasileiro; (ii) discorrer sobre os estudos lexicais, dando-se ênfase a alguns conceitos da Abordagem Lexical; (iii) ponderar sobre a inadequação vocabular verificada comumente em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental e (iv) analisar um artigo científico produzido por um aluno da Educação Básica, com vistas a identificar possíveis inadequações vocabulares. O conjunto dessas reflexões permitirá evidenciar as discussões da Lexicologia aplicada ao ensino de LP e a importância de se desenvolver estudos teóricos e práticos relacionados ao ensino do léxico.

## 2 O ensino do léxico em contexto brasileiro

Diversas têm sido as posturas e as metodologias adotadas no ensino de LP ao longo dos anos. Dentre as práticas mais abordadas, e dentre as mais criticadas, está a de priorizar o ensino de alguns elementos da norma padrão, tais como a sintaxe. Nesse caso, componentes como o léxico, por exemplo, quando não totalmente dispensados,

ocupam um espaço reduzido, sendo o seu estudo limitado a notas e seções diminutas em livros didáticos.

De acordo com Antunes (2012), linguista brasileira, o léxico é compreendido como “[...] o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p. 27). Apesar de indicar a amplitude e a importância do léxico para as interações verbais, a pesquisadora ressalta que, não raro, o léxico é tão somente abordado como uma lista de palavras que compõem a língua, ou um sistema neutro com o objetivo apenas de listar vocábulos em campos semânticos.

Considerando a ausência de um trabalho sistemático com o léxico nas aulas de LP, as ações em sala de aula são frequentemente associadas e reduzidas à morfologia, ficando sua exposição a cargo dos processos de formação de palavras. Essa, que deveria ser uma atividade de exploração e ampliação lexical, permanece desprovida de uma significação mais ampla, dotada de contexto e interação social.

Diante desse contexto, Antunes (2012) faz importantes considerações sobre o trabalho com o léxico, entre elas a relação existente entre as palavras e as categorias cognitivas da língua, a mutabilidade e a variação linguística, dada a dinâmica existente em sua formação. Krieger (2012), em direção semelhante, afirma que

[...] o léxico é um componente aberto, descontínuo e em constante mutação em razão do surgimento de novas palavras e do fato de que muitas caem em desuso. O léxico também comporta variações no plano semântico por meio de novos sentidos que se agregam ao já existente, configurando a dimensão polissêmica das palavras. (KRIEGER, 2012, p. 172).

Essas características do léxico permitem que, em sala de aula, se explorem várias possibilidades de trabalho, o que requer um aprofundamento do estudo das relações do léxico com outras áreas, a saber, a semântica, as teorias do texto e do discurso etc.

Em um levantamento de pesquisas relacionadas ao ensino do léxico, Seide e Hintze (2015) localizaram 12 artigos a partir da busca das palavras-chave ensino e léxico, e concluíram:

A leitura e análise desses trabalhos revelaram que, entre aqueles que focam o ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa abrangendo os últimos ciclos do ensino fundamental, há estudos que apresentam análises focadas no componente lexical do idioma. O teor e as limitações desses artigos mostram, a contrapelo, a importância de se considerar concomitantemente os documentos educacionais oficiais e sua aplicação em sala de aula quando se trata de estudar o ensino de línguas. Dois deles não fazem qualquer referência ao nível prescritivo que contextualiza o ensino (ALBURQUERQUE, 2009; MORATO; FERRAZ; 2012). Há artigos focados na avaliação do que os documentos oficiais propõem para o ensino do léxico (GUERRA; ANDRADE: 2012); os que apresentam propostas metodológicas com base em teorias enunciativas (ROMERO, 2010); os que analisam o uso e a escolha dos dicionários (KRIEGER, 2005); e os que focam aspectos pontuais de livros didáticos como o ensino de expressões idiomáticas (CUNHA; FERRAZ, 2009) e a presença de verbetes de dicionários (SANTOS; FERRAZ, 2011). Nenhum dos artigos pesquisados contempla os documentos oficiais e a avaliação do livro didático como variáveis influenciadoras do ensino do léxico, ou trata da transposição didática da teoria ou do objeto em tela mediante proposta de procedimentos metodológicos concretos. (SEIDE; HINTZE, 2015, p. 404-405).

As palavras das autoras indicam o crescente interesse por pesquisas acadêmico-científicas relacionadas ao léxico e ao ensino de LP, mas ressaltam que falta, nos estudos elencados, uma associação com os documentos oficiais de ensino, com os materiais didáticos utilizados pelos professores ou mesmo uma proposta de ensino do léxico. Isso acena para o fato de que os estudos sobre o ensino do léxico necessitam de mais investigações.

A seguir, discorreremos sobre os estudos lexicais e, de modo específico, destacamos alguns parâmetros e princípios da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993, 1997).

### 3 O estudo do léxico e a Abordagem Lexical

O estudo científico do léxico é uma preocupação relativamente recente, tendo em vista o crescente interesse por compreender e valorizar o conjunto do vocabulário adotado pelos falantes de determinada língua juntamente com a cultura de determinada sociedade. Como defende Antunes (2012), o léxico está ao lado da gramática, mais especificamente à morfossintaxe e à fonologia, constituindo o outro grande componente da língua. Nessa perspectiva, a autora ainda argumenta que “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (ANTUNES, 2012, p. 27). Essa afirmação confirma a imprescindibilidade do trabalho com o léxico nas aulas de LP, uma vez que a compreensão mais ampla da definição desse campo e de sua importância implica questões pedagógicas, já que

A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo. No entanto essa relação não se dá diretamente; quer dizer, não se dá entre as palavras e as coisas. Essa relação se dá entre as categorias cognitivas que construímos das coisas ao longo de nossa experiência e as palavras de que a língua vai dispondo para expressar tais categorias (ANTUNES, 2012, p. 27).

Diante dessa afirmação, percebe-se que o léxico tem um papel fundamental em nossa interação com o mundo e com os outros, haja vista que nos auxilia a compreender e (re)significá-los.

De acordo com Abbade (2011),

A lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico. Essa ciência abrange diversos domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, relacionando-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. (ABBADE, 2011, p. 1332).

A Lexicologia, portanto, tem como objeto de estudo o léxico e se dedica à formulação de teorias para descrevê-lo e analisá-lo (BARBOSA, 1990). O léxico, nesse contexto, pode ser definido como “um sistema aberto com permanente possibilidade de ampliação, à medida que avança o conhecimento, quer se considere o ângulo individual do falante da língua, quer se considere o ângulo coletivo da comunidade linguística” (BIDERMAN, 1978, p. 11). Dito de outro modo, o léxico é o amplo repertório de palavras ou o conjunto de itens lexicais que temos à disposição para a comunicação em qualquer situação de interação (oral ou escrita), tendo como características um “constante movimento e renovação” (TEODORO, 2018, p. 109).

Para Abbade (2011), embora a Lexicologia seja uma ciência recente, os estudos em torno das palavras das línguas remontam à Antiguidade Clássica. Todavia, sem devido destaque, os estudos lexicais permaneceram em segundo plano durante um bom tempo da história linguística, já que se dava primazia aos fonéticos, morfológicos e sintáticos.

A Lexicologia só se emancipa no final dos anos 1950, com publicações importantes, tais como *La méthode en Lexicologie*, de G. Matoré, em 1957, e *Cahiers de lexicologie*, dirigidos por B. Quemada, a partir de 1960 (ARAÚJO; ASSUNÇÃO, 2017). O reconhecimento da Lexicologia como ciência do léxico não é algo unânime, muito menos pacífico. Conforme argumentam Araújo e Assunção (2017), desde o início, a Lexicologia deparou-se com dois tipos de problemas que teve de resolver: (i) sobre a natureza do seu objeto de estudo (léxico/vocabulário); (ii) sobre a sua relativa autonomia em relação às restantes disciplinas linguísticas.

Apesar dos desafios enfrentados por essa área do conhecimento, os estudos lexicológicos têm se destacado nos últimos anos, seja em âmbito internacional quanto nacional. Uma atenção específica tem se dado ao ensino do léxico, considerando que, em geral, esse objeto não tem tido grande destaque nos programas de ensino. Segundo Barbosa (2009), o léxico

é, até mesmo, frequentemente esquecido ou desconhecido, no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam em linguagem (BARBOSA, 2009, p. 31).

Em virtude dessa realidade de desprestígio do ensino do léxico, Guerra e Andrade (2012) afirmam que a Lexicologia tem a possibilidade de contribuir de maneira muito positiva com o ensino de línguas, que muitas vezes é centrado na memorização e repetição de conceitos gramaticais, descontextualizados da realidade e dos usos que os sujeitos fazem da língua.

Nessa perspectiva, algumas propostas de ensino do léxico têm sido elaboradas, com é o caso da Abordagem Lexical (AL, doravante). De acordo com Yamamoto (2016), foi na década de 1990, a partir das pesquisas do linguista Michael Lewis, que se relata sobre uma AL, direcionada, *a priori*, ao ensino de línguas estrangeiras.

Lewis (1993) foi quem propagou a ideia de que “a linguagem consiste de léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada” (LEWIS, 1993, p. 34, tradução nossa)<sup>1</sup>; dito de outro modo, o léxico é parte central na construção e produção do significado para o falante de qualquer língua-alvo, e a gramática, por sua vez, desempenha um papel secundário na gestão desse significado.

Essa afirmação se tornou um norte para os que pesquisam na área da AL, uma vez que o referido autor desfaz a dicotomia que existe entre o ensino da gramática (que geralmente é o foco das aulas de língua) e o ensino do léxico (que tem lugar de menor destaque, em geral). O referido linguista é categórico ao afirmar que a gramática está sujeita ao léxico, e não o contrário.

Contribuindo e reforçando que as ideias pertinentes ao ensino e ao uso do léxico em sala de aula sejam priorizadas, Richards e Rodgers (2001), ao se referirem a abordagens e métodos no ensino de línguas, defendem que a AL “no ensino de língua

---

<sup>1</sup> “language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar” (LEWIS, 1993, p. 34).

busca desenvolver propostas de projeto de plano de estudos e ensino de línguas com base em uma visão de linguagem em que o léxico desempenha o papel central” (RICHARDS; RODGERS 2001, p. 133, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Embora a AL tenha sido pensada para o ensino de línguas estrangeiras, Seide e Durão (2015) destacam que a proposta “pode ser apropriada para o ensino de vocabulário nas aulas de língua portuguesa” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 4), isso porque

[...] 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 ao de aprender uma língua estrangeira, legitimando sua utilização em aulas de língua portuguesa [...]. (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 12-13).

A AL parte do princípio de que a aprendizagem de uma língua depende basicamente da aprendizagem de vocabulário. Todavia, não se trata de um aprendizado centrado em listas de palavras isoladas, como ocorria/ocorre em outros métodos e abordagens, mas a preocupação da AL está no estudo de *chunks* (blocos, itens ou porções lexicais, compostos por mais de uma palavra). Essas porções lexicais indicam que a língua não é feita de palavras isoladas, mas de palavras que caminham ao lado de outras (LEFFA, 2000), sendo que esses conjuntos de palavras ou porções lexicais estão revestidos de um sentido único, sem que haja a preocupação em interpretar as partes isoladamente. Todavia, como assevera o autor, “Saber exatamente que palavras podem acompanhar outras palavras é um dos aspectos mais difíceis na aquisição do vocabulário de uma língua, principalmente quando envolve os aspectos produtivos (escrita e fala)” (LEFFA, 2000, p. 33).

Para evidenciar os propósitos dessa abordagem, Lewis (1997) esclarece:

---

<sup>2</sup> “in language teaching seek to develop proposals for syllabus design and language teaching founded on a view of language in which lexis plays the central role” (RICHARDS; RODGERS 2001, p. 133).



[...] O conceito de um vocabulário amplo é estendido de *palavras* para *léxico*, mas a ideia central é que a fluência é baseada na aquisição de uma grande quantidade de itens fixos, semi-fixos e pré-fabricados, que estão disponíveis como base para toda e qualquer criatividade linguística. (LEWIS, 1997, p. 15, grifos do autor, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Em seu estudo sobre os princípios e implicações da AL, Lewis apresenta um panorama da AL como um meio para atingir a comunicação por meio da língua-alvo, contudo, dando importância à compreensão da natureza do léxico, o que resulta em uma contribuição pedagógica para o ensino de línguas (LEWIS, 1993). Para esse especialista no ensino de inglês como língua estrangeira,

A língua não existe em um vácuo. As pessoas a utilizam, como um meio para um fim, para alcançar propósitos particulares. [...] Eles [os propósitos] medeiam a relação entre o usuário do idioma e o mundo externo. A língua nos permite expressar e, assim, lidar com muitas de nossas necessidades humanas. Nada poderia ilustrar mais poderosamente a natureza multidimensional da linguagem do que o fato central de que ela dá poder às pessoas que a usam, como meio para um fim, para alcançar propósitos particulares [...]. (LEWIS, 1993, p. 51, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Lewis (1993) enfatizou que a base de uma língua não são suas estruturas gramaticais, mas sim seu léxico (vocabulário). A gramática, nessa perspectiva, deixa de ser vista apenas como um conjunto de regras e termos técnicos e passa a se tornar algo vivo, adquirido de modo natural e não mecânico. Isso permitiria que os alunos apreendessem a utilizar frases e palavras comuns em determinadas situações e

---

<sup>3</sup> The concept of a large vocabulary is extended from words to lexis, but the essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity. (LEWIS, 1997, p. 15).

<sup>4</sup> 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 multidimensional nature of language than the central fact that it empowers the user [...]. (LEWIS, 1993, p. 51).

também outras frases e palavras usadas para fins comunicativos. Nesse sentido, o autor ressalta a importância dos *chunks*, isto é, blocos de palavras. Para ele, quanto mais blocos forem armazenados e postos em uso pelo falante, maiores serão as chances de se atingir a fluência na língua estrangeira e, como se propõe neste artigo, na aprendizagem da norma padrão da língua materna. Essa ênfase está “fundamentada na percepção da língua e da aprendizagem como essencialmente holísticas ou orgânicas” (LEWIS, 1993, p. 9, tradução nossa)<sup>5</sup>. Nesse sentido, há um esforço constante em desenvolver o ensino e aprendizagem considerando porções cada vez maiores da língua, em contraste com a fragmentação de porções lexicais mais complexas justificadas pela simplificação pedagógica.

Outro aspecto destacado pelo linguista são as *collocations*:

Alguns pares ou grupos de palavras coocorrem com frequência muito alta, dependendo talvez do tipo de texto dos dados. Mais tipicamente essa característica está associada a pares de substantivos e adjetivos (para levantar capital, uma estratégia de curto prazo), mas pode se aplicar a grupos de palavras maiores que os pares e às palavras da maioria das categorias gramaticais. (LEWIS, 1997, p. 256, tradução nossa)<sup>6</sup>.

As colocações podem ser compreendidas, portanto, como conjunto lexical que faz uso de combinações de palavras, ou seja, “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” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 14). As autoras mencionam que, pensando nessas combinações fixas, não seria possível dizer, por exemplo, “*ser/ter um acidente de caminho*”, mas sim “*ser/ter um*

---

<sup>5</sup> “This approach is based on a perception of language and learning as essentially holistic, or organic.” (LEWIS, 1993, p. 9).

<sup>6</sup> Some pairs or groups of words co-occur with very high frequency, depending perhaps on the text-type of the data. Most typically this feature is associated with verb-noun and adjective-noun pairs (to raise capital, a short-term strategy), but it can apply to word groups larger than pairs, and to words from most grammatical categories. (LEWIS, 1997, p. 256).

*acidente de percurso*” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 14, grifos das autoras). Nessa direção, um trabalho que explore tais co-ocorrências léxicas poderia auxiliar os alunos na escolha e no uso de palavras mais adequadas aos diversos textos escritos que produzem.

Outro aspecto a se ressaltar da AL é o da *conscientização* do aluno. Para Lewis (1993),

Krashen e Terrell (1983) afirmam que "adquirimos uma linguagem por meio da compreensão das mensagens". Se eles estiverem certos, o ensino formal pode ser de pouco valor para o aprendiz. De fato, pode ser contraproducente na medida em que frequentemente direciona a atenção do aluno para palavras individuais ou estruturas gramaticais que, como já vimos, não são os componentes fundamentais da língua. [...] acredito que as atividades que aumentam a conscientização da natureza léxica da língua e seus componentes podem ajudar aquisição. A reivindicação é modesta – a conscientização constitui uma possível porção que fornece aos alunos uma ferramenta capaz de processar as entradas de forma mais eficaz. (LEWIS, 1997, p. 260, tradução nossa)<sup>7</sup>.

A posição do autor é a de dar menos atenção às estruturas gramaticais tradicionais e dedicar mais tempo a garantir que os estudantes estejam cientes dos itens lexicais, particularmente as colocações, que carregam grande parte dos principais usos feitos em sociedades, seja em textos escritos ou orais. Assim sendo, o aluno, ao ter contato com a língua, em um primeiro momento, torna-se dela consciente para, em seguida, reconhecê-la, distingui-la e, então, produzi-la.

---

<sup>7</sup> Krashen and Terrell (1983) contend that 'we acquire language by understanding messages'. If they are right, formal teaching may be of little benefit to the learner. Indeed, it may be counterproductive in that it frequently directs the learner's attention to individual words or grammatical structures that, as we have seen, are not the fundamental components of the language. Although I am largely sympathetic to their view - I believe the structure of the language is acquired, as is the vast majority of a learner's lexicon - I believe that activities that raise conscious awareness of the lexical nature of language and its component chunks can aid acquisition. The claim is a modest one - conscious awareness of what constitutes a possible chunk provides learners with a tool that enables them to process input more effectively. (LEWIS, 1997, p. 260).

Esse aspecto da conscientização está relacionado ao ciclo mencionado por Lewis (1993):

A aprendizagem é essencialmente provisória e cíclica, baseada na repetição infinita do ciclo Observar (O) – Hipotetizar (H) – e Experimental (E). Esse paradigma O-H-E de aprendizagem constata fortemente com o paradigma A-E-P [Apresentar– Exercitar–Produzir] mal orientado, que ainda influencia o ensino de línguas. (LEWIS, 1993, p. 56, tradução nossa)<sup>8</sup>.

O ciclo Observar-Hipotetizar-Experimental implica que o aluno primeiro observe os aspectos linguísticos, em seguida deduza como pode desenvolver sua comunicação na língua-alvo por meio dessa primeira observação, para, então, "experimentalizar" a produzir a língua em seus próprios contextos. Com isso, enfatiza-se “mais o processo da aprendizagem que o produto da aprendizagem, mais o aluno que o professor” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 16).

O propósito pedagógico da AL é, portanto, o de desenvolver competências tangentes ao reconhecimento, à aquisição e à produção de porções lexicais que constituem grande parte das línguas naturais. Um trabalho didático-pedagógico com esse viés capacitaria os alunos a compreenderem inputs orais e escritos, bem como utilizarem a língua de maneira análoga à utilização de suas línguas maternas (LEWIS, 1993, 1997).

#### **4 A adequação vocabular em textos escritos: alguns parâmetros**

Dentre os eixos do ensino de LP mais valorizados está o da escrita, considerando que a nossa sociedade é caracterizada como essencialmente grafocêntrica. Assim, no que diz respeito ao ensino, espera-se que a escola tenha sucesso em formar produtores

---

<sup>8</sup> Learning is essentially provisional and cyclical, based on endlessly repeating the cycle Observe (O) – Hypothesise (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).

proficientes de textos, isto é, sujeitos que saibam interagir socialmente, por meio da escrita, nos mais diversos campos de atividade humana, valendo-se dos recursos dos linguísticos.

Apesar disso, estudos têm indicado que os alunos apresentam dificuldades na escrita, seja em aspectos sintáticos, lexicais, textuais, discursivos e pragmáticos. De acordo com uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre as habilidades de escrita de alunos da América Latina do 3º e do 6º anos do Ensino Fundamental, os alunos brasileiros, que participaram da investigação, têm dificuldade para escolher adequadamente itens lexicais em seus textuais escritos (ATORRESI *et al.*, 2010).

Os pesquisadores que encabeçaram o referido estudo fizeram algumas ponderações no que diz respeito às escolhas léxicas feitas pelos alunos investigados:

\*O número de palavras é um indicador da motivação dos estudantes para escrever, bem como do grau de capacidade de usar as palavras por escrito em apenas uma frase, várias inconexões, textos muito curtos, "suficientes" ou extensos. Um número pedagogicamente significativo de estudantes na região escreve um número suficiente de palavras para desenvolver um texto apropriado à instrução, embora eles não o desenvolvam: os terceiros anos de todos os países, exceto um, atingem médias acima de 31 palavras; no sexto, 13 dos 16 países participantes atingem médias acima de 71 palavras.

\*No terceiro ano, a porcentagem de escritos que têm até 10 palavras e representam as maiores dificuldades na escrita é próxima de 3%, e dois países diferem da média por sua maior porcentagem de escritos nesta faixa. No sexto, a porcentagem para esta faixa é apenas 0,4%, aproximadamente, e nenhum país é estatisticamente diferente da média por ter uma porcentagem relativamente alta de textos com 1 a 10 palavras. No terceiro ano, a porcentagem mais alta é de 31 a 50 palavras, que chega a quase 39%. No sexto ano, a faixa é de 111 ou mais palavras, o que é quase 24%.

\*O número de palavras escritas foi considerado outra possível expressão da capacidade de comunicação empática. Nesse aspecto, as meninas da terceira série superam os meninos com diferenças estatisticamente significativas em cinco dos 16 países participantes. No sexto ano, as diferenças em favor das meninas são estatisticamente significativas em nove dos 16 países participantes. Embora devam ser

tomados com cautela, pois foram obtidos de uma amostra não representativa, esses resultados, assim como os obtidos para "legibilidade", confirmam as conclusões de outros estudos sobre o maior sucesso de meninas em áreas relacionadas ao idioma e a dificuldade dos sistemas de educação para corresponder à realização dos meninos.

\*Os usos de lexemas inexistentes ("evitar o fecalismo ao ar livre") e termos usados com o significado errado ("ir ao dentista variadamente") foram considerados erros lexicais. O estudo lexical do léxico dos alunos do terceiro ano não satisfaz as condições de precisão e consenso estabelecidas pelo estudo em cinco dos 16 países participantes; isso poderia ser atribuído aos problemas sistemáticos de caligrafia dos alunos do terceiro ano e às exigências aos avaliadores e dos avaliadores que devem ser revistas em pesquisas futuras. No terceiro ano, os erros lexicais estavam relacionados à má escrita ou à dificuldade na escrita em geral, pois o maior número de erros lexicais (0,20) foi registrado no menor número de palavras (1 a 10) e decresce (1 a 10) quase três vezes no intervalo com o maior número de palavras escritas: 71 ou mais. No sexto ano, os erros lexicais também diminuem à medida que o número de palavras aumenta: o número mais alto (0,09) é observado nos dois primeiros intervalos (1 a 50 palavras), e a menor quantidade (0,04) é observada na última (111 ou mais palavras). No sexto ano, os dados léxicos alcançaram precisão e consenso em todos os países.

\*No total regional para o sexto ano, há em média 1 erro ortográfico a cada 10 palavras. Dos 16 países participantes, apenas quatro diferem estatisticamente da média por suas pontuações mais altas; seis diferem estatisticamente da média por suas pontuações mais altas e seis não se diferenciam. Esses resultados permitem pensar que as diferentes modalidades prescritas para o ensino da ortografia (regras, exercícios, reflexões, entre outros) não diferenciam necessariamente a realização. O número médio de erros ortográficos é menor do que em outros estudos; entre outras possíveis razões pode ser porque consideramos os problemas de caligrafia e erros lexicais separadamente.

\*O máximo expressa a média do número médio de erros por palavra no grupo de estudantes que excede 90%. No sexto ano, o número máximo de erros lexicais (uso de palavras inexistentes ou palavras com significados errados) foi de 1 em cada 10 palavras, e o número máximo de erros ortográficos (a grafia de palavras fora das normas ortográficas) é de 1 em cada 3 ou 4 palavras. Levando em conta que ambos os índices são elaborados com base na quantidade de palavras e que uma palavra pode conter vários erros ortográficos, mas dificilmente erros de léxico, os erros de léxico merecem mais atenção

que os ortográficos. (ATTORESI *et al.* 2010, p. 199-200, tradução nossa)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> \*La cantidad de palabras es un indicador de la motivación de los estudiantes hacia la escritura, así como de los grados de habilidad para usar las palabras escribiendo sólo una frase, varias inconexas, textos muy breves, “suficientes” o extensos. Un número pedagógicamente significativo de estudiantes de la región escribe una cantidad de palabras suficiente para desarrollar un texto adecuado a la instrucción, aunque no lo desarrolle: en tercer grado todos los países, salvo uno, alcanzan promedios superiores a 31 palabras; en sexto grado trece de los dieciséis participantes logran promedios superiores a 71 palabras.

\*En tercer grado el porcentaje de escritos que tienen hasta 10 palabras y representan las mayores dificultades al escribir es cercano a 3% y dos países se diferencian del promedio por su mayor porcentaje de escritos en este intervalo. En sexto el porcentaje para ese rango sólo alcanza 0,4%, aproximadamente, y ningún país se diferencia estadísticamente del promedio por tener un porcentaje relativamente alto de escritos con 1 a 10 palabras. En tercer grado el intervalo con más alto porcentaje es 31 a 50 palabras, que alcanza casi 39%. En sexto grado se trata del intervalo 111 o más, que alcanza casi 24%.

\*La cantidad de palabras escritas se consideró otra expresión posible de la capacidad comunicativa empática. En este aspecto, las niñas de tercer grado superan con diferencias estadísticamente significativas a los niños en cinco de los dieciséis países participantes. En sexto grado son estadísticamente significativas las diferencias en favor de las niñas en nueve de los dieciséis participantes. Aunque deben ser tomados con recaudo pues se obtuvieron de una muestra no representativa, estos resultados, al igual que los obtenidos en “legibilidad”, confirman los hallazgos de otros estudios en cuanto a los más altos logros de las niñas en las áreas relacionadas con el lenguaje y a la dificultad de los sistemas educativos para igualar los logros de los niños.

\*Los usos de lexemas inexistentes (“evitar el fecalismo al aire libre”) y de términos empleados con un significado erróneo (“ir al dentista variadamente”) se consideraron errores de léxico. El estudio del léxico de los estudiantes de tercer grado no satisfizo las condiciones de precisión y consenso fijadas por el estudio en cinco de los dieciséis participantes; esto podría adjudicarse a los problemas caligráficos sistemáticos de los niños de ese grado y a exigencias a los evaluadores y de los evaluadores que deberían revisarse en próximas indagaciones. En tercer grado, los errores de léxico estarían relacionados con la poca escritura o la dificultad para escribir en general, pues la mayor cantidad (0,20) se registra en la menor cantidad de palabras (1 a 10) y disminuye casi tres veces en el intervalo con más cantidad de palabras escritas: 71 o más. En sexto grado los errores de léxico también decrecen a medida que aumenta la cantidad de palabras: la mayor cantidad (0,09) se observa en los dos primeros intervalos (1 a 50 palabras) y la menor cantidad (0,04) se observa en el último (111 o más palabras). En sexto grado los datos sobre el léxico alcanzaron precisión y consenso en todos los países.

\*En el total regional de sexto grado hay en promedio 1 error de ortografía cada 10 palabras. De los dieciséis participantes, solo cuatro se diferencian estadísticamente del promedio por sus más altos resultados; seis se diferencian por sus más bajos resultados y seis no se diferencian. Estos resultados permiten pensar que las distintas modalidades prescriptas para enseñar la ortografía (reglas, ejercicios, reflexiones, entre otras) no necesariamente diferencian los logros. El promedio de errores ortográficos es inferior al de otros estudios; entre otras posibles razones puede deberse a que consideramos aparte los problemas caligráficos y los errores de léxico.

\*El máximo expresa la media del promedio de errores por palabra en el grupo de estudiantes que supera el percentil 90. En sexto grado el máximo de errores de léxico (uso de palabras inexistentes o con significados erróneos) es 1 cada 10 palabras y el máximo de errores de ortografía (escritura de palabras sin seguir las normas) es 1 cada tres o cuatro palabras. Si se tiene en cuenta que ambos índices se elaboran sobre la base de la cantidad de palabras y que en una palabra puede haber varios errores

A conclusão a que chegaram os pesquisadores é a de que os aspectos lexicais merecem mais atenção do que os ortográficos, pois estão relacionados às diversas situações de comunicação, sendo importante ensinar aos alunos as diferenças dos registros formais informais, sejam eles orais ou escritos (ATTORESI *et al.*, 2010). Parte desse resultado se deve talvez, segundo os autores, à falta de um trabalho pedagógico com as escolhas lexicais para o aperfeiçoamento das habilidades de produzir textos.

Outra pesquisa que merece destaque é a de Oliveira (2006), que, ao realizar uma análise de textos de vestibulandos e ingressantes em cursos de nível superior, percebeu a incidência do problema de inadequação vocabular. Para chegar a tal conclusão, o pesquisador avaliou 100 redações de vestibulandos e cerca de 200 redações de calouros do ensino superior (OLIVEIRA, 2006). Para o autor, a inadequação vocabular é “o emprego de uma palavra num contexto impróprio, resultando numa sequência de palavras “desajeitada”” (OLIVEIRA, 2006, p. 50, aspas no original). Das produções escritas analisadas, ele constatou e categorizou nove tipos de inadequação vocabular:

- a) da substituição de uma das unidades lexicais por outra ou outro tipo de modificação;
- b) da criação, ainda que por processos válidos de formação de palavras, de neologismos comunicacionalmente inadequados;
- c) da incompatibilidade entre a palavra escolhida e o tema ou o gênero do texto;
- d) do conflito entre a natureza escolha pejorativa ou meliorativa das escolhas lexicais e a orientação argumentativa do texto.
- e) da incompatibilidade semântica entre vocábulos no interior do sintagma ou da oração;
- f) do que denominamos **inexatidão com redundância**;
- g) do emprego de vocabulário informal em situações formais e vice-versa (**registro inadequado**);
- h) da confusão de parônimos em virtude da semelhança fônica entre eles, que denominaremos **atração paronímica**;

---

ortográficos y difícilmente dos errores de léxico, los errores de léxico parecerían merecer más atención que los ortográficos. (ATTORESI *et al.* 2010, p. 199-200).



i) da vaguidade decorrente do emprego, em contextos inadequados, de palavras com baixa densidade semântica. (OLIVEIRA, 2006, p. 51, grifos do autor).

Segundo o pesquisador, há diversas estratégias de ensino que possibilitam resultados satisfatórios no que diz respeito à leitura e ao enriquecimento vocabular, entretanto, possibilitar que o aluno empregue o vocabulário com propriedade é o grande desafio dos professores brasileiros. Isso ocorre porque não há uma teoria que fundamente e auxilie o trabalho docente no que diz respeito à adequação/inadequação vocabular. A consequência disso é que os alunos, em geral, têm um vocabulário limitado, dificultando suas escolhas na hora de produzir seus textos.

Os aspectos mencionados por Oliveira (2006) são corroborados por Seide (2015), que analisou uma amostra de redações, pertencente ao *corpus* do projeto de pesquisa intitulado *Aplicação e reflexão teórica na sala de aula: análise linguística como suporte para a produção de textos de alunos de uma escola pública do estado do Paraná* (ART), desenvolvido e realizado por professores e mestrandos do Programa Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). A autora, com base nas categorias elencadas por Oliveira (2006), constatou nas redações analisadas:

inadequação do tipo c (item lexical incompatível com o tema ou o gênero do texto) 29%; tipo g (registro não admitido pelo gênero do texto, seja por ser formal, seja por ser informal) 27,95%; tipo e (coocorrência de itens incompatíveis entre si seja no nível do sintagma, seja no nível da oração) 19,35%; tipo f (itens lexicais que suscitam, no texto, “inexatidão com redundância”) 5,37%; tipo n (item lexical utilizado por “atração paronímia”) 6,45%, tipo d (escolha lexical que conflita com a orientação argumentativa do texto seja por ser positiva ou negativa demais), 4,30%; tipo b (neologismos não adequados, sejam bem ou mal formados do ponto de vista morfológico), 2,22%, inadequações não citadas por Oliveira: uso inadequado de sinônimos, 2,15%, e redundância, 2,15%. Cumpre informar que os tipos c e g foram coocorrentes, somados, eles atingem 56,96% das ocorrências, indicando ser esta a maior dificuldade dos alunos: escolher itens lexicais adequados ao tema, ao gênero e ao registro. (SEIDE, 2015, p. 166).

Ao se referirem aos resultados da análise das redações feitas por Seide (2015), em que foi observada certa frequência de inadequação vocabular, Seide e Durão (2015) concluíram que uma das causas desse problema é a falta de trabalho com o léxico em sala de aula. As autoras argumentam:

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 implica numa prática docente na qual pouca ou nenhuma atenção pedagógica é dada ao assunto, inclusive nas aulas dedicadas à produção textual. (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 12).

Entre as metodologias citadas pelas pesquisadoras está a AL, tratada anteriormente, que pode ser de auxílio aos professores de LP. De acordo com um dos fundamentos dessa abordagem, a aprendizagem do léxico por meio de blocos de palavras auxilia os alunos a ampliarem o vocabulário, ao mesmo tempo em que corrobora para a percepção de escolhas inadequadas durante a produção de um 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. (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 17).

Assim sendo, parâmetros da abordagem lexical, e as categorias elencadas por Oliveira (2006), podem ser úteis aos docentes no que diz respeito ao ensino da adequação vocabular.

Com base nos aspectos discutidos até o momento, a seguir, analisamos um texto escolar no que diz respeito à sua adequação vocabular.

## 5 A adequação vocabular em um texto escolar

Nesta seção, analisamos um exemplar de um texto escolar. Para tanto, nos valem das discussões anteriores, sobretudo, as categorizações de inadequações vocabulares feitas por Oliveira (2006). Em acréscimo, para identificar se há blocos de palavras mal construídos, utilizaremos o dicionário *Linguee*, que é

[...] um dicionário e buscador de traduções online gratuito capaz de pesquisar palavras ou expressões em bilhões de textos bilíngues. Os resultados de busca do Linguee estão divididos em duas partes. Primeiro, aparecem os resultados do dicionário cujas entradas foram revisadas e aprovadas pela redação do Linguee. Nele é possível obter informação sobre a classe gramatical e possibilidades de tradução. Além disso, o dicionário Linguee oferece a pronúncia das entradas em inglês e em português europeu e brasileiro. Logo abaixo, aparecem os exemplos de traduções provenientes de outras fontes. Nessa parte, é possível verificar o contexto em que a palavra ou expressão buscada já foi traduzida. Em comparação com dicionários online tradicionais, o Linguee possui cerca de mil vezes mais material traduzido. Devido ao grande número de exemplos de frases disponíveis, é possível encontrar também resultados para expressões como 'chuva forte' ou 'argumento forte' bem como termos específicos raramente encontrados em outros serviços online. (LINGUEE, 20?, n.p.).

Assim, com ajuda desse dicionário, é possível verificar a ocorrência ou não em LP dos blocos de palavras selecionados.

O texto a seguir, inserido no Quadro 1, faz parte do *corpus* do projeto de pesquisa mencionado anteriormente, que objetivou possibilitar aos alunos experiências de leitura e de produção de textos do gênero artigo científico. Houve, para tanto, um trabalho pedagógico voltado ao estudo do referido gênero, aos recursos coesivos e à temática do Dia Mundial da Água.

Quadro 1 – Artigo Científico produzido em uma Escola Rural de Cascavel (PR).

Título: Agricultura x Água<sup>10</sup>

Resumo: Avaliação da qualidade da água nas vertentes e nascentes causadas pela ocupação do solo na agricultura.

Palavras-chave: Preservação; água; agricultura,

#### Introdução

Um tema que avulta (i) a atualidade é preservação das nascentes e vertentes, que estão sendo degradadas, graças ao descuido dos Indivíduos (ii) (1 d) que abitam nas proximidades, pois cometem uso exacerbado de agrotóxicos (iii) nas lavouras, e, com a chuva, essa água com agrotóxicos escoar até as nascentes e vertentes sem qualquer proteção de florestas, a nossa essencial mata ciliar.

#### 1. Importância da água para o campo

No campo a água é tão importante quanto na cidade, pois a água doce é um recurso natural finito, e essencial para nossa existência, por isso essa água deve estar em um pleno estado de pureza. O consumo de água nas atividades cotidianas rurais é muito alto, é utilizada na lavagem de maquinários, estufas, chiqueiros e aviários na irrigação, utilização nas lavouras e bebedouros de animais. Tendo em vista a água sendo utilizada como um todo na agricultura é fundamental, pois sem ela as gerações futuras não iriam ter existência.

#### 2. Contaminação das nascentes causadas pela agricultura e degradação do solo

A degradação do solo, proveniente do deflúvio superficial (v) agrícola ocorre, principalmente, devido, a lavoura e produção animal em regime confinado. Além dos impactos causados as nascentes e vertentes, o aumento dos níveis de nutrientes na água pode comprometer sua utilização para o abastecimento doméstico e agrícola (v), pois as implicações causadas pelos nutrientes e a contribuição dos agroquímicos causam degradação ao nosso essencial recurso hídrico, a água (vi).

#### 2. Agricultura praticada em áreas ecologicamente frágeis

Muitas das áreas declivosas; nascentes margens de rios, estão sendo exploradas excessivamente, com práticas agrícolas intensivas, e essas práticas desencadeiam a degradação do solo, a poluição da água é excedida devido ao processo de agricultura em solos frágeis, pois causa a erosão hídrica, afetando a qualidade do solo porque sedimentos chegam até os corpos da água. A qualidade do solo é afetada com a erosão hídrica, ocorre perda de carbono e nutrientes comprometendo o solo. Devemos entender que na maioria das vezes a pressão econômica leva os agricultores a explorarem essas áreas ecologicamente frágeis.

<sup>10</sup> O texto foi reproduzido assim como o aluno o produziu. Apenas acrescentamos sublinhados nos blocos de palavras selecionados para análise, seguido da numeração de ocorrência: de (i) a (iv).

**Conclusão**

Desde modo concluímos que a água doce é um bem natural finito e devemos ter consciência de nossas atitudes devido ao uso demasiado da água em atividades agrícolas, e da contaminação das nascentes e vertentes. Conclui-se assim que é nosso dever cuidar de nosso recurso mais precioso, pois sem ela não agricultura, não há vida, sem ela, não há nada.

Como é possível observar, o texto produzido é um exemplar de um artigo científico, apresentando elementos constituintes desse gênero. O produtor do texto também parece ter certo conhecimento sobre o tema proposto, a relação entre a agricultura e a água, tanto que faz utilizações de termos técnicos, tais como: deflúvio, áreas declivosas, áreas ecologicamente frágeis, erosão hídrica, além de outras expressões exitosas. Há, contudo, inadequações de ordem sintática, semântica e lexical que comprometem a coesão textual.

Nosso interesse consiste, neste texto, em olhar exclusivamente para as inadequações vocabulares, não diminuindo a importância de se atentar também aos outros aspectos linguísticos mencionados. No que diz respeito à adequação vocabular, há blocos de palavras mal construídos, como os destacados a seguir:

- (i) Um tema que avulta;
- (ii) Descuido dos indivíduos;
- (iii) Cometem uso exacerbado;
- (iv) Deflúvio superficial.

Além dos blocos mencionados, ressaltamos algumas porções textuais que apresentam problemas, como em:

- (v) O aumento dos níveis de nutrientes na água pode comprometer sua utilização para o abastecimento doméstico e agrícola;
- (vi) As implicações causadas pelos nutrientes e a contribuição dos agroquímicos causam degradação.

No primeiro item, o produtor do texto fez a utilização do verbo *avultar*; além de problemas com a regência, observamos que essa escolha pode ser classificada como uma *incompatibilidade entra a palavra escolhida e o tema ou o gênero do texto* (OLIVEIRA, 2006). Para o autor, essa categoria diz respeito à utilização de uma palavra ou expressão que é incompatível ao gênero ou ao tema, sendo muitas vezes desnecessária. Embora o artigo científico requeira uma linguagem mais formal, a utilização desse verbo destoa do restante do texto. Trata-se de uma palavra não usual, mesmo em artigos científicos.

No caso de (ii), observamos o que Oliveira (2006) categorizou de *incompatibilidade entre as especificações semânticas de vocábulos contidos no mesmo sintagma ou na oração*. Um descuido, em linhas gerais, diz respeito a algo feito sem intenção, o que não é compatível, por exemplo, com o que o produtor do texto diz na sequência, que os indivíduos *cometem o uso exacerbado de agrotóxicos*. Se os que cuidam das lavouras usam esses produtos em demasia, não se trata de um “descuido”, mas sim de algo intencional. O uso da palavra descuido está associado ao que observamos em (iii), que também julgamos ser um bloco de palavras mal construído. Geralmente, o verbo *cometer* está associado a outras práticas, tais como cometer um crime de qualquer espécie, cometer/executar um ato ou realizar grandes feitos (cometer grandes façanhas, por exemplo). Mesmo que sintaticamente a construção possa estar correta – cometer + objeto direto (uso exacerbado de agrotóxicos) –, a construção não é usual. Para tentar comprovar a ocorrência ou não desse bloco, usamos a ferramenta supracitada, o *Linguee*, e não localizamos nenhuma ocorrência de “cometer uso exacerbado”, o que indica que essa construção não existe em LP.

Em (iv), observamos a inadequação indicada por Oliveira (2006) como *inexatidão com redundância*, que se refere ao “conflito de especificações semânticas motivado pelo emprego, na mesma frase, de palavras com uma parte comum em seus conteúdos” (OLIVEIRA, 2006, p. 62). Nesse caso, a palavra *deflúvio* refere-se a um *escoamento superficial* da água da chuva. Com ajuda do *Linguee*, observamos que a construção

*deflúvio superficial* não ocorre; quando muito, há a palavra *deflúvio* e, entre parênteses, a explicação que se trata de um *escoamento superficial* de água.

Em (v), o bloco mal construído se refere, novamente, à inadequação de escolhas lexicais que são incompatíveis semanticamente. Nesse caso, o produtor do texto usa a palavra *nutrientes* como algo negativo, tanto que, na sequência, diz que o aumento de nutrientes compromete a utilização da água. Os nutrientes são elementos fundamentais para os seres vivos, por isso, não poderiam comprometer a utilização da água. Nesse caso, a escolha lexical compromete a própria coerência da oração.

Em (vi), localizamos tanto a *inexatidão com redundância quanto a incompatibilidade entre as especificações semânticas de vocábulos contidos no mesmo sintagma ou na oração*. No primeiro caso, implicar já remete a causar algo, assim, a associação de *implicar + causadas* gera uma redundância, reforçada novamente pelo uso do verbo causar mais adiante na mesma oração (causam degradação). No segundo caso, a palavra *nutrientes* mais uma vez é utilizada em sentido negativo, assim como em (v), pois os *nutrientes*, associados aos agroquímicos, causam a degradação à água, sendo incoerente o seu uso.

## 6 Considerações finais

Nesse texto, o objetivo foi mobilizar discussões em torno da Lexicologia, destacado a relevância dessa ciência para o ensino de LP. Embora o léxico tenha recebido pouca atenção nos programas escolares brasileiros, nos últimos anos, pesquisadores comprometidos com a Educação Básica têm se dedicado mudar tal realidade.

Dentre as muitas possibilidades se trabalhar com os componentes lexicais de uma língua, destacamos neste texto as inadequações vocabulares identificadas em textos escritos. Com base na análise de um texto produzido por um aluno da Educação Básica, foi possível notar que os alunos, embora façam escolhas lexicais exitosas, ainda apresentam dificuldades relacionadas à adequação vocabular. Talvez isso seja reflexo

do pouco espaço dado ao léxico nos documentos oficiais de ensino, nos livros didáticos e, conseqüentemente, no planejamento docente.

A discussão proposta neste texto ressalta a relevância de se trabalhar com o léxico na disciplina de LP em todos os níveis educativos. Para tanto, são necessárias pesquisas e discussões teóricas e práticas que forneçam aos docentes subsídios para realizar tal trabalho.

### Referências Bibliográficas

ABBADE, C. M. de S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *In: XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA. Anais [...]*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 1332-1343.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

ARAÚJO, C.; ASSUNÇÃO, C. Lexicologia: mutações teórico-metodológicas no séc. XX. **Revista Portuguesa de Humanidades/Estudos Linguísticos**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2017.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. *In: II SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA, I ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO-CIENTÍFICA. Anais [...]*. Brasília, 1990, p. 152-158.

BARBOSA, M. A. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares. **Polifonia**, Cuiabá, v. 4, n. 17, p. 29-44, 2009.

BIDERMAN, M.T.C. **Teoria linguística**: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 226-241, 29 jun. 2012. DOI <https://doi.org/10.14393/DL12-v6n1a2012-12>

KRIEGER, M. da G. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.



LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.

LEWIS, M. **The lexical approach: the state of ELT and a way forward**. Hove, Reino Unido: LTP, 1993.

LEWIS, M. Pedagogical implication of the lexical approach. In: COADY, J.; HUCHIN, T. **Second language, vocabular, acquisition**. Cambridge: University Press, 1997, p. 255-270. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.018>

LINGUEE. **Dicionário inglês-português buscador de traduções**. Linguee, 20?. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

SEIDE, M. S. Inadequação vocabular em redações escolares brasileiras. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, nº. 47, 157-171, 2015. DOI <https://doi.org/10.18364/rc.v1i47.29>

SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. A. B. A abordagem lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. **Rev. GTLex**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 11-32, jul./dez., 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/Lex1-v1n1a2015-2>

SEIDE, M. S.; HINTZE, A. C. O ensino do léxico na disciplina de português — língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 403-424, jul./dez. 2015

TEODORO, F. K. S. O léxico na aula de língua portuguesa: um importante colaborador. In: SARTORI, A. T. (org.). **De professores de língua portuguesa para professores e língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 109-125.

YAMAMOTO, M. J. A. F. **A Abordagem Lexical no ensino sistematizado e explícito do léxico para aprendizes de língua japonesa em contexto de ensino regular e como disciplina obrigatória**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Artigo recebido em: 22.11.2019

Artigo aprovado em: 26.05.2020