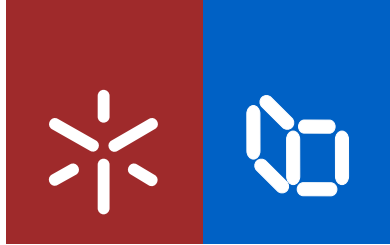




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Wang Yang

**A aquisição e o desenvolvimento da
competência lexical em PLE por estudantes
de língua materna chinesa**



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Wang Yang

**A aquisição e o desenvolvimento da
competência lexical em PLE por estudantes
de língua materna chinesa**

Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais
Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação
Empresarial

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Micaela Ramon

DECLARAÇÃO

Nome: Wang Yang

E-mail: wyvitor@foxmail.com; 327080945@qq.com

Telemóvel: 962224578

Passaporte: G38113180

Título da Dissertação:

A aquisição e o desenvolvimento da competência lexical em PLE por estudantes de língua materna chinesa.

Orientadora:

Professora Doutora Micaela Ramon

Ramo de Conhecimento:

Português Língua Estrangeira

Dissertação de Mestrado em:

Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

**Esta dissertação é dedicada aos meus pais
que sempre me têm ajudado
ao longo de toda a minha vida**

AGRADECIMENTOS

Não podia chegar ao fim deste trabalho sem deixar algumas palavras de agradecimentos a todos os meus familiares, amigos e colegas que direta ou indiretamente me deram todo o apoio necessário para que este trabalho se concretizasse.

Aos meus pais, a quem não tenho palavras para expressar tudo o que fizeram por mim até à presente dada e sempre com muito amor e muito carinho.

À minha orientadora, Professora Doutora Micaela Ramon, pela ajuda na escolha do tema da dissertação, pela orientação cuidadosa e responsável, pelos conselhos e comentários pertinentes, pelos conhecimentos que me transmitiu e também pela imensa simpatia e paciência.

À Diretora do Curso de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial, Professora Doutora Sun Lam, pela oportunidade que me deu de fazer o mestrado na Universidade do Minho e pelo seu apoio académico e pessoal.

A todos os professores do Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial, que me deram oportunidade de chegar ao fim.

Aos meus colegas de mestrado, Guan Zhongxiu, Wang Xihao, Xiao Yuerong, e Yu Yibing, que sempre tiveram tempo para discutir as minhas ideias e para me ajudar nos momentos difíceis.

A todos os meus amigos da China, Ren Yanwen, Wang Yifan, Xin Huixiu, que me deram apoio durante todo este tempo e suportaram a minha ausência.

E, por último, mas não menos importantes, aos meus amigos de Braga, pela grande amizade e ajuda, e por todo o carinho e simpatia.

A todos muito obrigada!

Resumo

Hoje em dia, o vocabulário é comumente reconhecido como um componente básico no ensino e na aprendizagem de uma língua. Nos contextos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por falantes de língua materna chinesa, a questão da aquisição de vocabulário também se afigura como central.

Este trabalho tem como principal objetivo definir o conceito de vocabulário e determinar o lugar ocupado pelo estudo de vocabulário no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais concretamente no âmbito do estudo de PLE. O segundo objetivo deste estudo é realizar uma análise dos processos de aquisição de vocabulário numa L2 ou LE e depois esboçar algumas sugestões possíveis para o seu ensino. Um outro objetivo é analisar os recursos lexicais disponíveis e refletir sobre o papel dos professores no ensino-aprendizagem de vocabulário em contexto do PLE para falantes chineses. O objetivo final da dissertação é criar uma proposta do ensino de vocabulário do português que possa ser útil aos professores, não só nos processos de ensino nas aulas, mas também nas atividades de testagem.

Este trabalho é dedicado a professores e estudantes chineses de PLE e, neste contexto, serão estudados métodos de ensino de língua estrangeira e analisados de materiais didáticos portugueses para o estudo de PLE.

Palavras-chave: vocabulário, língua portuguesa, ensino-aprendizagem de PLE, métodos didáticos.

Abstract

Nowadays, the vocabulary is commonly recognized as a basic component in teaching and studying of a language. In the contexts of teaching and studying of Portuguese as a Foreign Language by speakers of Chinese, the question of vocabulary acquisition also appears as central.

The main objective of this work is to define the concept of vocabulary and determine the place occupied by the study of vocabulary teaching and studying of foreign language, specifically in the study of PFL. The second objective of this research is to analyze the process of vocabulary acquisition in L2 or FL, and then sketch out some possible suggestions for the teaching. Another objective is to analyze the lexical resources available and reflect on the role of teachers in the teaching-studying in the context of PFL vocabulary for Chinese speakers. The final objective of the thesis is to create a proposal of the teaching of Portuguese vocabulary that can be useful to teachers, not only in the teaching in the classroom, but also in the testing activities.

This work is dedicated to teachers and learners of Chinese PFL and in this context, the methods of foreign language teaching and studying materials to study Portuguese PFL will be studied and analyzed.

Key words: vocabulary, Portuguese language, teaching and studying PFL, didactic methods.

摘要

如今，在语言的教学与学习当中，词汇通常被当做一个最基本的组成部分。在中国，葡语作为外语教学与学习领域也将词汇习得问题当做重中之重。

本篇论文的主要目的是定义词汇的概念并确定词汇知识在葡语作为外语教学与学习中的地位；并在分析二语习得的基础上对葡语词汇教学提出一些建议，以增长教师词汇教学领域的知识。另外，本篇论文将全面分析课堂词汇资源、语篇与词典，以及教师在葡语对外教学与学习领域的重要作用。最后，本文将结合理论背景与实践实例，为教师拓展课堂技巧与词汇测试设计提供参考。

本文对葡萄牙语词汇教学材料进行了一定的研究，其中涉及的外语词汇教学与学习方法适用于将葡语作为外语学习的学生，对致力于葡语外语教学的教师也具有一定的参考价值。

关键词：词汇、葡萄牙语、葡语外语教学与学习、教学法。

Índice Geral

Introdução	1
1. Enquadramento do estudo.....	2
2. Objetivos do estudo.....	4
3. Metodologia do estudo.....	5
4. Organização do estudo.....	6
Capítulo I – O conceito de vocabulário	8
1. Introdução.....	9
2. Para uma definição de vocabulário.....	9
3. A estrutura das palavras.....	10
3.1. Raiz.....	11
3.2. Radical.....	12
3.3. Desinência.....	13
3.4. Vogal temática.....	14
3.5. Tema.....	16
3.6. Afíxos.....	16
4. Processos de formação das palavras.....	17
4.1. Derivação.....	18
4.1.1. Derivação prefixal.....	18
4.1.2. Derivação sufixal.....	19
4.1.3. Derivação parassintética.....	21
4.1.4. Derivação regressiva.....	21
4.2. Composição.....	22
4.2.1. Composição por justaposição.....	22
4.2.2. Composição por aglutinação.....	22
5. A classificação das palavras.....	23
6. Conclusão.....	24

Capítulo II – Como se aprende o vocabulário?	25
1. A importância e a utilidade do vocabulário.....	26
2. O que significa conhecer um vocábulo?	30
3. Quantas palavras precisamos de conhecer?	33
4. Como se memorizam e porque se esquecem as palavras?	37
4.1. O processo de memorização de vocabulário.....	37
4.2. O esquecimento de vocabulário	42
5. O que faz uma palavra fácil ou difícil?	43
6. “Vocabulário ativo” e “Vocabulário passivo”	45
Capítulo III – Como se ensina o vocabulário?	48
1. Os recursos lexicais.....	49
1.1. As listas de palavras	49
1.2. Os manuais didáticos	51
1.3. Os glossários temáticos.....	55
1.4. Os professores.....	57
1.5. Os outros alunos.....	59
1.6. Os dicionários	60
2. Formas de apresentação do vocabulário	62
2.1. Apresentação do vocabulário	63
2.2. Como se pode ilustrar o significado de uma palavra?	65
2.3. Como explicar o significado das palavras?.....	68
3. Estratégias para o desenvolvimento de competências na área lexical	72
3.1. Fatores decisivos para promover a aquisição lexical.....	72
3.2. Sugestões de estratégias facilitadoras da aquisição de vocabulário.....	74
3.2.1. Cartões de palavras	74
3.2.2. Adivinhação do contexto.....	75
3.2.3. Estratégias para facilitar a produção de palavras novas.....	77
3.2.4. Utilização de dicionário	77
4. Conclusão.....	78

CAPÍTULO IV – Como se faz um teste de vocabulário?	79
1. Por que é que precisamos de testes de vocabulário?.....	80
2. Que aspetos do vocabulário são testados?	81
3. Tipos de testes.....	85
4. Conclusão.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
BIBLIOGRAFIA	96
WEBLINKS	100

Introdução

1. Enquadramento do estudo

O conhecimento de vocabulário é fundamental em qualquer língua, seja na língua materna ou na língua estrangeira. No entanto, ao longo dos tempos, o ensino-aprendizagem de vocabulário tem sido subestimado na área de aprendizagem de segundas línguas e/ou de línguas estrangeiras. Zimmerman (1997), ao resumir a história dos métodos de ensino de línguas, conclui que todos os métodos deram pouca importância à aquisição de vocabulário, já que a gramática e a fonologia vêm sempre nos primeiros lugares. Para além disso, em certas alturas, foi amplamente assumido que a instrução lexical não era essencial, portanto, o ensino de vocabulário não se tornou popular.

Porém, nos últimos anos, tem-se assistido a um interesse renovado pelo ensino e pela aquisição de vocabulário. A importância do vocabulário e o seu significado na aprendizagem de uma língua têm-se tornado mais aceites. Teorias de análise sintática como as de Chomsky, por exemplo, colocam o léxico como uma parte central de qualquer teoria gramatical. As seguintes citações ilustram este facto:

“Não importa quanto o aluno aprenda a gramática, não importa quanto os sons da L2 sejam dominados, sem palavras para expressar uma gama maior de significados, a comunicação em uma L2 simplesmente não pode acontecer de uma maneira significativa”. (McCarthy, 1990: 7)

“Conhecer palavras é a chave para o entendimento. A parte principal na aprendizagem de uma nova língua consiste em aprender novas palavras. O conhecimento gramatical não faz ninguém proficiente numa língua”. (Vermeer, 1992: 147)

“O vocabulário já não é mais vítima de discriminação na pesquisa sobre aprendizagem de segunda língua, ou no ensino de língua

estrangeira. Após décadas de negligência, o léxico é hoje reconhecido como central em qualquer processo de aquisição de linguagem, nativa ou não-nativa. O que muitos professores de língua talvez intuitivamente já saibam há muito tempo, que um vocabulário consistente é necessário em todos os estágios de aquisição de segunda língua e/ou da língua estrangeira”. (Laufer, 1997: 140)

“O léxico é a componente mais importante para os aprendentes de línguas segundas e/ou estrangeiras”. (Gass e Selinker, 1994: 270)

São precisamente Gass e Selinker (1994) que resumem de maneira bastante didática os motivos pelos quais o léxico é importante e deve ser estudado. Eles apontam as seguintes razões:

- De todos os tipos de erros, os erros de vocabulário são percebidos pelos estudantes como os mais sérios;
- Erros lexicais são os erros mais comuns cometidos por estudantes de L2 ou LE;
- O léxico é a força motriz da produção de discurso;
- O léxico é importante na compreensão.

Hoje em dia, o vocabulário é comumente reconhecido como um componente básico no ensino e na aprendizagem de uma língua, porque se trata de um dos elementos primordiais do domínio de um idioma, sendo essencial para o desenvolvimento de capacidades de comunicação, tanto ao nível da compreensão como ao nível da produção nas suas vertentes oral e escrita.

Nos contextos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por falantes de língua materna chinesa, a questão da aquisição de vocabulário afigura-se como central. Cada vocábulo da língua portuguesa tem a sua própria pronúncia, ortografia, significado e

classificação gramatical, em nada semelhantes à realidade da língua chinesa. Em consequência, os alunos chineses enfrentam grandes dificuldades neste ponto particular e cometem erros que se prendem não só com os aspetos formais (a ortografia das palavras, por exemplo), mas também com aspetos relacionados com questões semânticas e pragmáticas.

Foram estas reflexões que estiveram na origem da escolha do tema para esta dissertação, ao longo da qual pretendemos refletir sobre as questões relacionadas com o ensino e a aquisição de vocabulário e sua integração plena nos processos de comunicação em língua portuguesa levados a cabo por estudantes de língua chinesa.

2. Objetivos do estudo

Ao desenvolvermos o nosso tema principal, o ensino e a aquisição de vocabulário, temos como objetivos:

- 1) Definir o conceito de vocabulário, assim como a sua estrutura, formação e classificação no contexto da língua portuguesa, determinando a importância e o peso desta componente nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras;
- 2) Refletir sobre os processos psicolinguísticos inerentes à aquisição de vocabulário em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras.
- 3) Identificar e analisar criticamente as metodologias e os materiais usados pelos professores para o ensino do vocabulário;
- 4) Identificar, descrever e categorizar as principais dificuldades manifestadas pelos estudantes neste domínio particular da aprendizagem da língua portuguesa;

- 5) Desenvolver propostas de exercícios e de atividades úteis para minorar as dificuldades dos estudantes e para incrementar o seu conhecimento do léxico da língua portuguesa e consequente utilização em contexto.

3. Metodologia do estudo

Para a elaboração deste estudo e para alcançar os objetivos traçados e responder às questões da investigação, apresentemos os seguintes procedimentos metodológicos:

- 1) Para estudar o “vocabulário”, vamos analisar as definições desta componente das línguas presentes em dicionários de termos linguísticos e em estudos de diferentes linguistas;
- 2) Para refletir sobre os processos psicolinguísticos subjacentes à aquisição de vocabulário em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras, faremos uma revisão de bibliografia crítica específica;
- 3) Para analisar as práticas de ensino-aprendizagem de vocabulário da língua portuguesa na China, realizaremos uma observação direta das aulas ministradas pelos professores dos cursos de Língua Portuguesa na Universidade de Estudos Internacionais de Xi’an;
- 4) Finalmente, apresentaremos propostas didáticas concretas para o tratamento deste ponto específico da aprendizagem de línguas estrangeiras/línguas segundas.

É de ressaltar que todos os passos metodológicos da pesquisa convergem para o objeto de estudo em questão.

4. Organização do estudo

O trabalho é constituído por cinco capítulos, incluindo um introdutório. Logo no primeiro capítulo encontraremos uma introdução com explicações sobre o objeto do estudo, os objetivos, os métodos e o modo de organização do trabalho.

No Capítulo I fazemos uma abordagem teórica do objeto do nosso estudo, incluindo uma breve introdução ao tema, ou seja, uma explicação do conceito de vocabulário e das estrutura, formação e classificação lexicais em termos gerais, como forma de apresentar uma ideia sobre o objeto de estudo e para destacar o tema principal do trabalho.

O Capítulo II da dissertação apresenta a importância do vocabulário, enfatizando a necessidade do seu estudo. A seguir, respondemos a alguns problemas que se colocam sobre a aquisição de vocabulário, tais como o que significa conhecer um vocábulo e quantas palavras precisa um estudante de conhecer em cada estágio de aprendizagem de uma língua segunda e/ou uma língua estrangeira. Também fazemos uma comparação entre palavras ditas “fáceis” e palavras ditas “difíceis” no processo de estudo de uma língua estrangeira. Este capítulo termina com algumas reflexões sobre dificuldades que os estudantes encontram frequentemente, como por exemplo, como memorizar o vocabulário de forma mais eficaz; por que razão se esquecem de termos já anteriormente conhecidos; como organizar o conhecimento das palavras, etc. Além disso, distinguimos os conceitos de “vocabulário ativo” e de “vocabulário passivo”, que têm muito valor para estudantes da língua estrangeira.

O Capítulo III da dissertação divide-se em duas partes. A primeira parte inclui uma análise dos recursos lexicais existentes para o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) na aula e fora da aula. Na segunda parte, levantamos uma pergunta, isto é, refletimos sobre como utilizar esses recursos no processo de ensino. Em mais detalhe, como escolher as palavras para ensinar aos estudantes, como

mostrar as palavras aos estudantes, como explicar as palavras e como aprofundar o conhecimento de cada palavra, etc.

O último capítulo não é sobre a aquisição nem o ensino de vocabulário, mas é sobre os métodos de fazer testes de vocabulário. Vamos encontrar alguns métodos bons para projetar testes de vocabulário, os quais vão ajudar o estudante a memorizar o vocabulário e a reconhecer o seu nível verdadeiro no domínio de vocabulário.

Por último, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e depois as referências bibliográficas utilizadas para a sua realização.

Capítulo I

O conceito de vocabulário

“The meaningful word is a microcosm of human consciousness”.

– Vygotsky (1986: 256)

1. Introdução

O objetivo do nosso trabalho é o estudo da aquisição de vocabulário no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) por falantes chineses.

Antes de abordarmos a componente prática deste conteúdo lexical e antes de apresentarmos algumas propostas de abordagem metodológica desta questão, é imprescindível falar sobre o conceito de vocabulário e estudá-lo do ponto de vista teórico.

Nesta etapa do trabalho não nos interessam os exemplos concretos de vocabulário no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por estudantes de língua materna chinesa, mas sim a definição e a descrição do que se entende por vocabulário.

Por isso, antes de nos dedicarmos à análise das situações do ensino-aprendizagem na China, vamos começar a trabalhar a teoria para percebermos o conceito de vocabulário.

2. Para uma definição de vocabulário

Em sentido amplo, vocabulário é o conjunto das palavras que compõem uma língua. O termo também se refere, entre outras aceções, ao conjunto das palavras de uma língua em determinado estágio, ou ao conjunto de palavras utilizadas por uma só pessoa, por um grupo etário, profissional ou social, e até mesmo, por um autor determinado.

O vocabulário próprio de uma pessoa é definido como o conjunto de palavras que esta é capaz de compreender ou, então, o conjunto de palavras que esta é capaz de utilizar na formação de novas frases.

Geralmente, dentro do vocabulário de uma língua, distinguem-se dois grupos de elementos bem diferenciados:

- 1) Elementos lexicais;
- 2) Elementos funcionais ou gramaticais.

Os primeiros são aquelas palavras que pertencem a uma classe aberta (como os substantivos, os adjetivos, os advérbios e uma grande maioria dos verbos), e que são portadores de carga semântica ou significado intrínseco. Pelo contrário, os elementos funcionais ou gramaticais pertencem a classes de palavras fechadas (as preposições, os artigos, as conjunções, e os verbos auxiliares, etc.) e possuem significado gramatical ou relacional (dentro de um contexto), em função da sua utilidade para estabelecer relações entre os elementos com significado lexical.

3. A estrutura das palavras

A análise da forma das palavras revela-nos a existência de vários elementos que integram a estrutura das mesmas. Tais elementos chamam-se MORFEMAS. Constituem exemplos de morfemas os seguintes:

Raiz

Radical

Desinência

Vogal temática

Tema

Afixos (prefixo e sufixo)

Cada um desses morfemas representa a menor unidade de significação que pode figurar numa palavra.

Em *sol*, por exemplo, existe um só morfema, uma vez que esse nome não admite decomposição em formas menores. Já, por exemplo, *menina* e *meninice* permitem-nos, respetivamente, os seguintes desdobramentos: *menin+a* e *menin+ice*.

Vemos, então, que o morfema *menin-* encerra a significação básica da palavra, enquanto ao morfema *a* (de *menin-a*) cabe o papel de indicar a noção gramatical de género feminino, e ao morfema *ice* (de *menin-ice*) o ofício de formar uma palavra nova.

Ao morfema *menin-* chama-se RADICAL (ou, em outras terminologias, *semantema*, *lexema*, ou *morfema lexical*); àquele *-a* denotador de género feminino, chama-se DESINÊNCIA (ou, em outra terminologia, *sufixo flexional*); àquele *-ice* criador de uma nova palavra, SUFIXO (ou, em outra terminologia, *sufixo derivacional*).

Examinemos, agora, a definição e caracterização de cada um dos elementos morfológicos referidos acima.

3.1. Raiz

*A raiz é o morfema originário e irreduzível que contém o núcleo significativo comum a uma família linguística de palavras*¹.

¹ Palavras agrupadas em torno de um radical único (invariável ou não) compõem uma *família de palavras*.

A pesquisa das raízes requer conhecimentos especializados e profundos, por causa das alterações por elas muita vez sofridas na evolução milenar das línguas indo-europeias, onde entroncam, em última análise, as raízes das palavras portuguesas. Aliás, é relativamente muito reduzido o número das raízes indo-europeias já rigorosamente identificadas.

“Quem poderia” – pergunta José Oiticica – “ver semelhança entre *zo* de *azoto* e *vi* de *viver*? Pois ambos derivam da raiz indo-europeia *gwyē*.” (Rocha Lima, 2003: 193)

Para o efeito de análise elementar da estrutura das palavras em português, não se busca ascender à determinação das *raízes*; geralmente, toma-se como ponto de partida o *radical*.

3.2. Radical

O *radical* é o morfema que funciona como o segmento lexical base da palavra, opondo-se ao segmento que lhe assinala (por meio de outros morfemas) as flexões e a derivação.

De sorte que, numa série como:

pedr-inha, pedr-ada, pedr-eiro, a-pedr-ejar, etc.;

pur-a, pur-íssimo, pur-eza, pur-a-mente, im-pur-a, de-pur-ar, etc.,

os radicais são, respetivamente, *pedr-* e *pur-*, pois são os elementos comuns onde se concentra a significação comum a cada uma dessas séries.

Nem sempre o radical se mantém intacto, a exemplo dos citados *pedr-* e *pur-*; pelo contrário, frequentemente ocorrem alterações, processadas no curso da sua evolução fonética.

É o que sucede, por exemplo, com o radical *faz* (de *faz-e-r*), que pode revestir formas variadas – como se vê nas palavras seguintes:

fác-il, in-fec-to, di-fíc-il, per-fei-to.

Palavras assim agrupadas em torno de um radical único (invariável ou não) compõem uma *família de palavras*.

3.3. Desinência

As *desinências* são os elementos terminais indicativos das flexões das palavras, isto é, das variações por que elas passam para expressar as categorias gramaticais de *género* e *número* (nos nomes) e de *pessoa, número, modo e tempo* (nos verbos). Por isso, existem dois tipos:

- **Desinências Nominais:** indicam as flexões de **género** (masculino e feminino) e de **número** (singular e plural) dos nomes.

São desinências típicas do *nome*:

- 1) DE GÉNERO: *a* (marca o feminino: *gat-a, maestr-a, doutor-a*);
- 2) DE NÚMERO: *s* (com a variante *es*, depois de consoante: *gata-s, mar-es*).

Observação: Só podemos falar em desinências nominais de género e de número em palavras que admitem tais flexões, como nos exemplos acima. Em palavras

como *mesa*, *tribo*, *telefonema*, por exemplo, não temos desinência nominal de género. Já em *pires*, *lápiz*, *ônibus* não temos desinência nominal de número.

- **Desinências Verbais:** As desinências próprias do *verbo* compreendem dois grupos: há um conjunto de desinências que indicam, a um só tempo (cumulativamente, portanto), o número e a pessoa: desinências **número-pessoais**. Outro conjunto, por igual cumulativo, expressa as flexões de modo e tempo: desinências **modo-temporais**.

Exemplos:

compr-o	compra-s	compra-mos	compra-is	compra-m
compra-va	compra-va-s			

A desinência "-o", presente em "am-o", é uma desinência número-pessoal, pois indica que o verbo está na primeira pessoa do singular; "-va", de "ama-va", é desinência modo-temporal: caracteriza uma forma verbal do pretérito imperfeito do indicativo, na 1ª conjugação, etc.

3.4. Vogal temática

A *vogal temática* é o morfema que caracteriza nomes e verbos portugueses, reunindo-os em classes morfológicas estanques.

Os *nomes* distribuem-se por três classes, cada uma das quais terminada por uma vogal identificadora, sempre átona:

a: casa, poeta, nauta, rosa.

o: corpo, livro, lobo, rico.

e: dente, lente, ponte, triste.

Não possuem vogal temática os nomes acabados em consoante (*mar*, *azul*), ou em vogal tónica (*caju*, *bambu*) – e por isso se dizem *atemáticos*.

Os verbos agrupam-se em três conjugações, caracterizadas respetivamente pelas vogais *a* (para a primeira), *e* (para a segunda), e *i* (para a terceira).

Estas vogais aparecem, quase sistematicamente, entre o radical e as desinências:

louv	A	ste
chor	A	ra
fal	A	sse

vend	E	ste
entend	E	ra
receb	E	sse

part	I	ste
sorr	I	ra
abr	I	sse

Observação: Em português, apenas um verbo da segunda conjugação – *pôr* –, por ser muito irregular, não traz a vogal temática respetiva – *e* – na terminação do infinitivo, mas apresentava-a na língua de outros tempos (*po-E-r*) e mantém-na em diversas outras formas atuais.

		ste
pus	E	ra
		sse
		r

3.5. Tema

O *tema* é o radical ampliado por uma vogal temática.

Assim, do radical *ros-* obter-se-á, pela adjunção da vogal temática nominal *a*, o tema *rosa-*; identicamente, o radical *trabalh-*, acrescido da vogal temática da 1.^a conjugação, dar-nos-á o tema *trabalha-*.

Ao *tema* assim constituído agregam-se-lhe desinências e sufixos, para assinalar as flexões da palavra ou para a formação de termos derivados.

Exemplos:

rosa-s (juntou-se ao *tema* a desinência de plural)

trabalhá-ra-mos (adicionaram-se ao tema a desinência do mais-que-perfeito do indicativo – *ra* –, e a da 1.^a pessoa do plural – *mos*).

3.6. Afixos

Os *afixos* são morfemas destinados à formação de derivados. Estes podem ser:

- **Prefixos:** afixos que são adicionados no começo das palavras (à esquerda).

Resulta do acréscimo de prefixo à palavra primitiva, que tem o seu significado alterado. Vejam-se os exemplos seguintes:

crer- descrer

ler- reler

capaz- incapaz

- **Sufixos:** afixos que são adicionados no fim das palavras (à direita).

Resulta de acréscimo de sufixo à palavra primitiva, que pode sofrer alteração de significado ou mudança de classe gramatical.

Por Exemplo:

modernização

No exemplo acima, o sufixo **-ção** transforma em substantivo o verbo *modernizar*. Este, por sua vez, já é derivado do substantivo *moderno* pelo acréscimo do sufixo **-izar**.

Além dos morfemas estudados, podem aparecer nas palavras outros elementos (insignificativos, isto é, não-morfemas), que nelas surgem para facilitar a pronúncia, ou por motivos analógicos.

São *vogais e consoantes de ligação*, que se vêem, por exemplo, em palavras como estas:

plen-*i*-tude, carn-*í*-vora, cha-*l*-eira, pau-*l*-ada.

4. Processos de formação das palavras

Existem dois processos básicos pelos quais se formam as palavras: a **derivação** e a **composição**. A diferença entre ambos consiste basicamente em que, no processo de

derivação, partimos sempre de um único radical, enquanto no processo de composição haverá sempre mais do que um radical.

4.1. Derivação

A *derivação* é o processo pelo qual se obtém uma palavra nova, chamada *derivada*, a partir de outra já existente, chamada *primitiva*.

Observe-se o quadro abaixo:

PRIMITIVA	DERIVADA
mar	marítimo, marinheiro, marujo
terra	enterrar, terreiro, aterrar

Observamos que “mar” e “terra” não se formam de nenhuma outra palavra, mas ao contrário, possibilitam a formação de outras, por meio do acréscimo de um sufixo ou de um prefixo. Logo, *mar* e *terra* são palavras primitivas, e as demais, derivadas.

Podemos referir quatro tipos de formação de palavras por derivação, sendo elas *a derivação prefixal*, *a derivação sufixal*, *a derivação parassintética* e *a derivação regressiva*.

4.1.1. Derivação prefixal

Acontece a *derivação prefixal* quando formamos uma palavra através da junção de uma palavra primitiva (ou seu radical) com um prefixo.

Exemplos:

a + normal = *anormal*

in + feliz = *infeliz*

des + leal = *desleal*

Tal norma verifica-se na maioria dos casos, isto é, resulta do acréscimo de um prefixo à palavra primitiva, que vê o seu significado alterado.

Por outro lado, nem sempre as palavras derivadas se relacionam com palavras primitivas que tenham existência autónoma em português. Muitas vezes, a um elemento vocabular apõe-se uma série de prefixos diferentes com os quais se formam numerosos derivados.

São exemplos disso:

exceder, preceder, proceder (do radical *ceder* com prefixos *ex-*, *pre-*, *pro-*).

4.1.2. Derivação sufixal

Ao contrário da anterior, a *derivação sufixal* ocorre quando a palavra é formada através da junção de uma palavra primitiva com o seu sufixo. Resulta de acréscimo de sufixo à palavra primitiva, que pode sofrer uma alteração de significado ou uma mudança de classe gramatical.

Assim, por exemplo, a função do sufixo *-ez* é criar substantivos abstratos, tirados de adjetivos:

altivo – *altivez*

estúpido – *estupidez*

malvado – *malvadez*

surdo – *surdez*

Outro exemplo:

alfabetização

No exemplo anterior, o sufixo *-ção* transforma em substantivo o verbo *alfabetizar*. Este, por sua vez, já é derivado do substantivo *alfabeto* pelo acréscimo do sufixo *-izar*.

A derivação sufixal pode ser:

a) Nominal, formando substantivos e adjetivos.

papel – papelaria

riso – risonho

b) Verbal, formando verbos.

Atual – atualizar

c) Adverbial, formando advérbios de modo.

Feliz – felizmente

Também existe um tipo de formação de palavras por derivação, chamada *derivação prefixal e sufixal*, isto é, em que no processo de formação de palavras um prefixo e um sufixo são acrescentados à palavra de maneira independente.

Exemplo:

deslealmente (*des-* prefixo e *-mente* sufixo)

Nesse processo, mesmo com a ausência do prefixo ou do sufixo forma-se ainda uma palavra da língua portuguesa, por exemplo, *lealmente* ou *desleal*.

4.1.3. Derivação parassintética

Consiste a *derivação parassintética* na criação de palavras com o auxílio simultâneo de prefixo e sufixo à palavra primitiva.

Por exemplo:

enforçar (*en* + *força* + *ar*)

amanhecer (*a* + *manh(ã)* + *ecer*)

entristecer (*en* + *triste* + *ecer*)

É interessante observarmos que, nestes casos, as derivações serão sempre dependentes pois, ao retirarmos uma das derivações, a palavra fica sem sentido. Por exemplo, consideremos o adjetivo *triste*. Do radical *trist-*, formamos o verbo *entristecer* através da junção simultânea do prefixo *en-* e do sufixo *-ecer*. A presença de apenas um desses afixos não é suficiente para formar uma nova palavra, pois em português não existem as palavras *entriste*, nem *tristecer*.

4.1.4. Derivação regressiva

Temos este tipo de derivação quando o radical é reduzido para se formar uma nova palavra. Geralmente ocorre com substantivos oriundos de verbos.

Por exemplo:

errar – *erro*

cortar – *corte*

debater – *debate*

4.2. Composição

A *composição* é o processo que consiste em unir dois ou mais elementos vocabulares de significação própria, para formar uma nova palavra. Isto é, há a existência de mais do que um radical dentro de uma palavra composta.

Temos dois tipos de compostos: por *justaposição* e por *aglutinação*.

4.2.1. Composição por justaposição

Neste caso, não há mudança nas palavras originais, e estas são unidas sem perder letras ou fonemas, com ou sem hífen.

Por exemplo:

guarda-chuva

arranha-céus

pontapé

gasómetro

4.2.2. Composição por aglutinação

Neste caso, parte do elemento original da palavra perde-se, e assim deixa de existir a noção do composto.

Alguns exemplos:

vinagre (vinho + agre)

agridoce (agre + doce)

aguardente (água + ardente)

planalto (plano + alto)

5. A classificação das palavras

As palavras, dependendo da sua finalidade, constituem determinados grupos, denominados *classes gramaticais*.

Na língua portuguesa existem dez classes gramaticais. Destas, seis são constituídas por palavras variáveis, isto é, palavras cujas formas podem ser alteradas, e quatro constituídas por palavras invariáveis.

Classes gramaticais formadas por palavras variáveis:

- 1) Substantivo (S.)
- 2) Adjetivo (Adj.)
- 3) Artigo (Art.)
- 4) Numeral (Num.)
- 5) Pronome (Pron.)
- 6) Verbo (V.)

Classes gramaticais formadas por palavras invariáveis:

- 1) Advérbio (Adv.)
- 2) Preposição (Prep.)
- 3) Conjunção (Conj.)
- 4) Interjeição (Interj.)

Além disso, também temos várias classificações de acordo com a pronúncia, a grafia, o significado e as relações das palavras entre si. Podemos, por conseguinte, falar nas seguintes categorias:

- a) Palavras primitivas e palavras derivadas

- b) Palavras simples e palavras compostas
- c) Palavras cognatas (ou palavras da mesma família)
- d) Palavras sinónimas e palavras antónimas
- e) Palavras homónimas
- f) Palavras homófonas
- g) Palavras homógrafas
- h) Palavras parónimas
- i) Onomatopeias

6. Conclusão

Neste capítulo, apresentámos uma definição da noção de vocabulário aplicada à língua portuguesa. Também analisámos a estrutura das palavras do português e descrevemos a sua formação, apresentando algumas classificações no contexto da língua portuguesa.

Este processo ajuda-nos muito a conhecer o vocabulário do português e, conseqüentemente, é muito útil para o processo de ensino-aprendizagem da PLE.

No entanto, neste capítulo apenas apresentámos algumas noções teóricas. No próximo capítulo, vamos abordar uma componente mais prática na área da aprendizagem de vocabulário do português para os alunos chineses.

Capítulo II

Como se aprende o vocabulário?

“Without grammar, very little can be conveyed; Without vocabulary, nothing can be conveyed”.

– D.A.Wilkins (1972: 111)

1. A importância e a utilidade do vocabulário

A linguagem é um instrumento de comunicação. Uma língua envolve três elementos fundamentais: a pronúncia, o vocabulário e a gramática. A pronúncia é a transportadora vocal de uma língua; o vocabulário é o conjunto de palavras de uma língua; e a gramática diz respeito à estrutura da língua, isto é, ao conjunto de regras que determinam a(s) maneira(s) como as palavras se podem combinar nas frases. Destas três componentes das línguas, o vocabulário é talvez a parte mais essencial e mais significativa em qualquer processo de comunicação.

Wilkins (1972:111), um linguista famoso, salienta que, sem gramática, muito pouco pode ser transmitido, mas sem vocabulário, nada pode ser transmitido. Se, por absurdo, um falante não adquirisse nenhum vocabulário de uma língua, definitivamente, ele não poderia comunicar com os outros.

A aprendizagem de vocabulário é tão relevante nos processos de aprendizagem de uma língua como nos de aquisição². As crianças começam a aprender a sua língua materna reproduzindo palavras isoladas que progressivamente vão combinando em grupos para formarem frases. Neste caso, elas não precisam de aprender qualquer gramática para as orientar a falar a sua língua materna. Se adquirirem mais palavras,

² A partir dos trabalhos de Krashen, muitas pessoas passaram a diferenciar “aprendizagem” de “aquisição”, usando o primeiro termo para se referir àquilo que os aprendentes de L2 fazem conscientemente, em ambientes educacionais formais, e o segundo termo para se referir àquilo que eles fazem subconscientemente ou inconscientemente, em situações informais. Channell (1988:84), por outro lado, considera que uma palavra em L2 é adquirida pelo sujeito quando o seu significado pode ser reconhecido e compreendido, em vez de simplesmente adivinhado, tanto em contexto quando fora dele, ou quando pode ser usada, natural e apropriadamente, em diferentes situações. Desse modo, a aprendizagem abrange estratégias conscientes que conduzem à aquisição. Assim, para este autor, a aprendizagem é um processo, e a aquisição é o resultado final desse processo. Neste trabalho, usamos frequentemente os dois termos como sinónimos. Quando necessário, fazemos a distinção entre ambos os conceitos.

elas vão ser mais capazes de comunicar com os outros. A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aquisição da língua materna em muitos aspetos, mas também há pontos em comum. Uma das características comuns é que o vocabulário é sempre a parte central e o primeiro elemento de uma língua a ser aprendido. Assim, podemos dizer que há uma relação de implicação mútua entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a aquisição do seu vocabulário.

O vocabulário desempenha um papel tão importante na aquisição de uma língua estrangeira que é possível aprendermos português de forma mais eficiente se dermos mais atenção ao vocabulário na fase inicial do estudo da língua. Assim, os alunos devem dedicar mais tempo e energia ao vocabulário. Há, pelo menos, quatro razões para o fazer:

- 1) Em primeiro lugar, a aprendizagem de vocabulário é útil para criar um ambiente linguístico favorável, intensificando, por conseguinte, o contacto efetivo com a língua. Sabemos que o português é aprendido e ensinado como uma língua estrangeira na China. Desta forma os estudantes não estão em ambiente de imersão linguística e têm poucas possibilidades de ser expostos à língua portuguesa, que não é utilizada a não ser nas aulas de português. Ora, como é sabido, o ambiente tem uma forte influência na aquisição de uma língua. Se os estudantes tiverem mais exposição ao português, eles vão melhorar as suas aprendizagens. Portanto, é fundamental criar um ambiente linguístico propício ao ensino-aprendizagem de português. Para tal propósito, as soluções mais exequíveis e mais simples são aumentar os contactos dos alunos com a língua através da leitura de livros em português, do visionamento de programas de televisão e de filmes em português, da audição de programas de rádio nesta língua e assim por diante.

Uma vez que os alunos dominem o vocabulário suficiente, eles podem romper a barreira da língua e aumentar a entrada de língua através da leitura

e da audição de textos na língua-alvo.

- 2) Em segundo lugar, a aprendizagem de vocabulário é útil para o desenvolvimento de capacidades linguísticas tais como ouvir, falar, ler e escrever. Além disso, a aprendizagem de vocabulário também é o primeiro passo que permite fazer uma tradução ou interpretação. Thomas Devine (1986), na obra *Teaching Study Skills*, indicou que as atividades realizadas nos programas de estudos de uma língua estrangeira assentam muito no desenvolvimento da proficiência vocabular de cada estudante. E o vocabulário tem um impacto direto sobre as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever. Podemos dizer que não é difícil escrever e falar, se um estudante conhecer uma grande quantidade de palavras; pelo contrário, a insuficiência de vocabulário vai ser um obstáculo que impede o desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever dos alunos na aquisição de uma língua. Claro que a gramática e a cultura são necessárias para a produção e compreensão de enunciados corretos. Porém, também aqui o vocabulário pode dar um contributo muito importante, pois através dele os estudantes irão obter mais informações culturais e gramaticais. A aprendizagem de vocabulário, muitas vezes envolve algumas questões relevantes, tais como a etimologia, os usos estilísticos, a adequação ao registo, etc. Todos esses aspetos contribuem muito para o enriquecimento do conhecimento da língua portuguesa e da(s) sua(s) cultura(s).

- 3) Em terceiro lugar, ressalte-se que o vocabulário também tem uma ligação com o desenvolvimento da inteligência e com as percepções da vida. Devine (1986:132) argumentou que a inteligência tem alguma relação com a qualidade e a quantidade de palavras que alguém conhece. Também Dale e O'Rourke (1971) observaram que o nível do vocabulário de um estudante é um bom índice da sua capacidade mental. Os estudantes que apresentam bons desempenhos na escola, nos testes de inteligência ou até na vida, são

geralmente estudantes que têm um bom vocabulário. Alguém com notas altas nos testes de vocabulário, também vai obter boas pontuações nos testes de leitura, na escola e nos testes de QI³.

Devine defendeu que os professores deveriam discutir a importância do desenvolvimento do vocabulário e fazerem os alunos compreenderem que o seu vocabulário reflete a natureza e a qualidade da sua própria vida. Devine também citou as palavras de Dale e O'Rourke (1971: 83): “Uma boa mente significa um bom vocabulário e um bom vocabulário significa uma boa mente. É preciso dizer que eles são interativos – cada um é uma parte inseparável das habilidades do estudante.”(tradução nossa)

Não admira que os psicólogos ocidentais utilizem testes de vocabulário para definir o índice de QI de alguém. Portanto, podemos dizer que a importância de aprender palavras não só tem a ver com o sucesso na escola, mas também com a compreensão da língua, do pensamento e, em certa medida, da vida.

Por outro lado, há atualmente uma tendência cada vez mais acentuada para o incremento da comunicação e da troca de informação com os outros. Cada vez mais pessoas aprendem uma língua estrangeira não apenas por motivações relacionadas com os seus gostos, mas para obterem a informação de que precisam para a sua carreira ou para uma compreensão melhor do mundo que as rodeia. Ora, as pessoas que tiverem um vocabulário mais vasto, mais diversificado e mais rico, serão capazes de ter uma melhor comunicação com os outros e uma melhor compreensão do mundo.

- 4) Por último, a aprendizagem de vocabulário também ajuda a criar um bom ambiente de ensino. Em primeiro lugar, é mais fácil para os professores prepararem materiais e atividades para a aula se os estudantes não tiverem

³ QI: Quociente de Inteligência.

muitas restrições de vocabulário. Em segundo lugar, os professores têm mais flexibilidade para comunicar com os estudantes e podem abordar mais temas e usar registros mais diversificados na aula. Isto significa que podem aumentar a entrada de língua através de canais múltiplos.

Com o reconhecimento da importância e das vantagens do conhecimento lexical para o desenvolvimento linguístico, vários investigadores voltaram a sua atenção para as questões envolvidas no processo de aquisição de vocabulário com consequências diretas para o ensino do mesmo. Entre as perguntas levantadas nesses estudos estão, por exemplo, questões como o que significa conhecer um vocábulo e quantas palavras deve um estudante de língua estrangeira conhecer.

2. O que significa conhecer um vocábulo?

Uma vez que reconhecemos que a aquisição de vocabulário é importante, precisamos então definir o que significa conhecer uma palavra.

Para muitos alunos e professores, aprender vocabulário significa memorizar listas de palavras e seus correspondentes significados na língua materna. No entanto, Richards (1976) e Nation (1990) afirmam que o domínio completo de uma palavra requer mais do que somente o conhecimento da sua forma e do seu significado. Um dos artigos mais influentes na área de aquisição de vocabulário é o de Richards (1976) que estabelece quais são as várias competências necessárias para o domínio de uma palavra. Para ele, conhecer uma palavra significa conhecer o grau de probabilidade de quando e onde encontrar uma determinada palavra, os tipos de palavras que se colocam com ela, as limitações que se lhe impõem consoante os registros, o seu comportamento sintático apropriado, a sua forma substantiva e os seus derivados, as redes de associações que ela possui, as suas características semânticas, os seus significados ampliados ou metafóricos, etc. Schmitt (1997) considera que talvez a mais completa e equilibrada descrição do conhecimento lexical, até o momento, foi a

proposta por Nation (1990). A sua descrição identifica oito categorias de conhecimento lexical, cada qual possuindo aspetos recetivos e produtivos:

- 1) A forma falada de uma palavra;
- 2) A forma escrita da palavra;
- 3) O comportamento gramatical da palavra;
- 4) O comportamento colocacional da palavra;
- 5) A frequência da palavra;
- 6) As restrições estilísticas do registo da palavra;
- 7) O significado conceptual da palavra;
- 8) As associações⁴ que a palavra possui com outras palavras relacionadas com ela.

Procuremos aplicar as categorias acima enunciadas a um exemplo concreto. Tomemos para tal a palavra “*vida*”.

Vida, é um substantivo feminino, pronunciando-se [ˈvi.da]. A forma plural é *vidas*. É uma palavra muito comum, sendo utilizada em vários contextos e adquirindo assim significados diferentes, dentre os quais:

- 1) Resultado da atuação dos órgãos que concorrem para o desenvolvimento e conservação dos animais e vegetais, por exemplo: “condições necessárias à **vida**”;
- 2) Espaço de tempo compreendido entre o nascimento e a morte, por exemplo: “**vida** curta”;

⁴ As associações que acompanham uma palavra podem ser de dois tipos: aquelas que estabelecem relações sintagmáticas e as que estabelecem relações paradigmáticas. Relações sintagmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras que podem precedê-la ou segui-la. Por exemplo: em relação à palavra *água*, temos as associações *água mineral*, *águas territoriais* ou a frase *crescer água na boca*. Relações paradigmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras cujos significados estejam com ela relacionados. Por exemplo, não é apenas relevante que *vermelho* signifique uma cor no mundo visível, mas que a palavra *vermelho* possa ter sistematicamente relacionada com palavras tais como *verde*, *amarelo*, *azul* e *preto* no sistema da língua.

- 3) Conjunto de condições (habitação, alimentação, vestuário, etc.) socialmente necessárias à preservação do homem, por exemplo: “a **vida** está cara”;
 - 4) Maneira de viver: “**vida** urbana”;
 - 5) Biografia: “a **vida** de Fernando Pessoa”;
 - 6) Profissão, ocupação e emprego: “**vida** de médico”;
- ...

Além disso, também podemos adicionar mais significado para a palavra *vida*. Por exemplo, na frase: *A minha filha é a minha vida*. Aqui, *vida* significa “*algo muito importante*”.

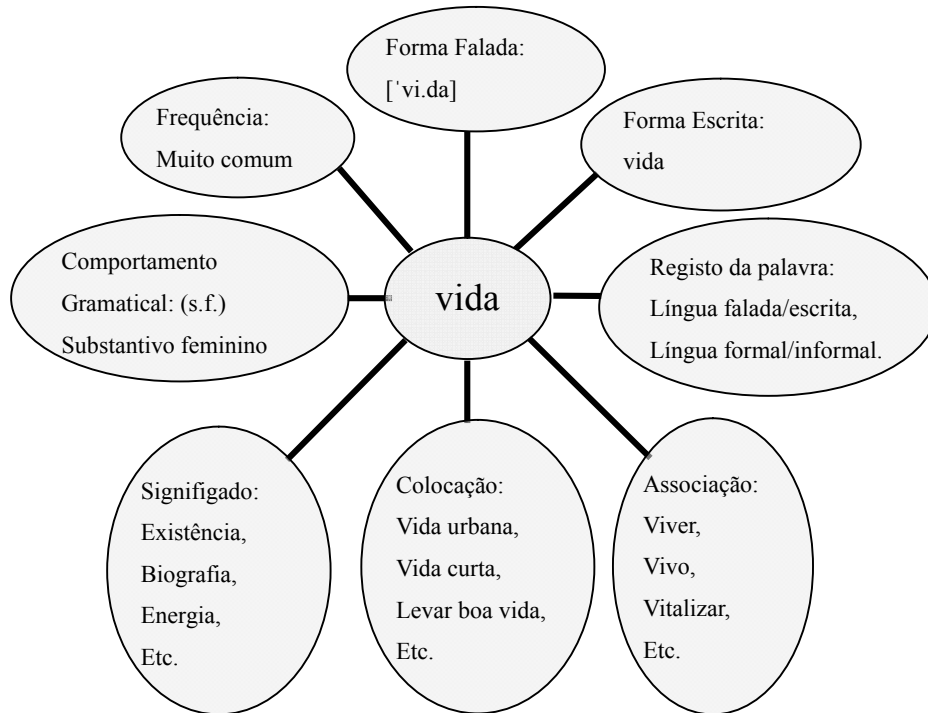
Sobre a colocação, temos expressões como por exemplo:

- Levar boa *vida*;
 - Pedir a *vida*;
 - Voltar da morte à *vida*;
- ...

O significado de *vida* nestas expressões também é baseado em cada colocação.

Por último, vamos procurar associações da palavra *vida*. Podemos encontrá-las com outros vocábulos como *viver*, *vivo*, *vitalizar*, *existência*, *morte*, etc.

Depois de analisar a palavra *vida*, tendo em conta as categorias propostas por Nation (1990), a sua representação diagramática pode ser a seguinte:



Tudo isto demonstra que a aprendizagem de vocabulário é um trabalho complexo e difícil. Então, temos de dar mais atenção ao estudo das palavras e a todos os aspetos relacionados com cada uma delas.

3. Quantas palavras precisamos de conhecer?

Outra questão que tem sido foco de pesquisas é a de determinar quantas palavras o aprendente de LE precisa saber.

Em primeiro lugar, há a questão de quantas palavras efetivamente existem na língua-alvo. O vocabulário é um sistema aberto e, assim, não é fácil estimar corretamente o vocabulário total de uma língua. Muitos fatores, tais como, por exemplo, o desaparecimento de palavras antigas, o aparecimento de palavras novas e de novos significados e as alterações nas definições das palavras, fazem com que a estimativa do vocabulário de uma dada língua se torne uma tarefa bastante complicada. Aliás, as diferenças individuais decorrentes dos ambientes em que os falantes vivem, das características de seu trabalho, dos seus níveis de educação e do

seu interesse pela leitura também representam dificuldades acrescidas a este propósito.

No que diz respeito à nossa língua-alvo, a língua portuguesa, a estatística de vocabulário é realizada geralmente com base nos dicionários tidos por mais “completos”, tal como o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*⁵. O *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, lançado em 2001, traz cerca de 228 500 verbetes⁶, 376 500 aceções, 415 500 sinónimos, 26 400 antónimos e 57 000 palavras arcaicas. Segundo Ieda Alves⁷, o número de vocábulos que realmente existem é um pouco maior. Se levarmos em consideração as palavras técnicas e científicas, devem existir cerca de 600 000 palavras na língua portuguesa. E as conjugações verbais e os plurais não entram nesta conta, só é considerada a forma infinitiva.

Então, quantas palavras deverá um estudante de PLE dominar?

Uma diferença principal entre a língua materna e a segunda língua ou língua estrangeira na aprendizagem de vocabulário é o tamanho potencial do léxico em cada caso. Um falante nativo educado, provavelmente, terá um vocabulário de cerca de 20 000 palavras, ou, mais precisamente, 20 000 famílias de palavras. Este é o resultado da adição de cerca de 1 000 palavras por ano, a uma base de 5 000 palavras que o falante adquire até à idade de cinco anos. No entanto, para a maioria dos aprendentes adultos de uma segunda língua ou língua estrangeira, será uma sorte se este adquirir

⁵ O *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* é um dicionário de língua portuguesa elaborado pelo lexicógrafo brasileiro Antônio Houaiss. A primeira edição foi lançada em 2001, no Rio de Janeiro, pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia.

⁶ Verbetes: cada uma das palavras com suas definições, significações, explicações e exemplos, na organização de um dicionário, enciclopédia ou glossário.

⁷ Ieda Alves, atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. É membro do conselho da “Alfa – Revista de Linguística”, da revista “Estudos Linguísticos”, da revista do “GEL”, da revista “Neologica”, da revista “Dictionary”, da revista “Estudos Linguísticos/Linguistica Studies”. É membro da *Dictionary Society Of North America*, da *European Association of Lexicography*, da *Société de Linguistique Romane*, da *Rede Ibero-Americana de Terminologia (RITerm)*, da *Associação Brasileira de Linguística* e membro colaborador da *Rede Realiter*. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nos estudos do Léxico, atuando principalmente nos seguintes temas: neologia, neologismo, lexicologia, lexicografia e terminologia.

5000 famílias de palavras, mesmo depois de vários anos de estudo.

O estudo de vocabulário é um processo relativamente lento, tendo menos a ver com a inteligência do que com a oportunidade de contacto com a língua. Os estudantes de segunda língua ou de língua estrangeira vão receber menos e pior vocabulário na aula de língua do que as crianças relativamente à primeira língua adquirida em ambiente natural. Foi calculado que um estudante de L2 ou LE precisaria de mais de dezoito anos de estudo na aula para dominar a mesma quantidade de vocabulário que é possível adquirir em apenas um ano em ambientes naturais. Além disso, as entradas que as crianças recebem estão adaptadas às suas necessidades imediatas, são interativas e muitas vezes altamente repetitivas e padronizadas. Isto proporciona condições ideais para a aprendizagem de vocabulário. Ao contrário, a recepção do aprendente de L2 ou LE é muito mais pobre.

Coloca-se então a questão de saber qual o número de palavras que o estudante de LE deve dominar. A resposta dependerá dos objetivos do estudante, do tipo de vocabulário necessário (produtivo ou de reconhecimento, técnico ou não) e do próprio nível de estudo da língua. Por exemplo, se o objetivo do estudante é fazer uma viagem de férias a um país de língua portuguesa, obviamente, as necessidades vocabulares que ele terá serão diferentes das que teria se pretendesse fazer um ano de estudos numa universidade portuguesa.

Nation (1990) categoriza o vocabulário da seguinte forma:

- a) Palavras de alta frequência: cerca de 2 000, que ocorrem frequentemente em todos os tipos de textos e correspondem a cerca de 87% das palavras em qualquer texto;
- b) Vocabulário académico: cerca de 800 palavras, que ocorrem frequentemente na maioria dos textos académicos e representam 8% das palavras nesses

textos;

- c) Vocabulário técnico: cerca de 1 000 a 2 000 palavras por área, que representam cerca de 3% das palavras em textos especializados;
- d) Palavras de baixa frequência: cerca de 123 000, que não ocorrem frequentemente, cerca de 2% das palavras em um texto qualquer.

Face a esta categorização, cabe perguntar quais as implicações destes dados para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.

Em primeiro lugar, muitos linguistas defendem que se deve dedicar bastante tempo ao ensino e à consolidação das palavras de alta frequência. Quanto ao vocabulário acadêmico e técnico, dependerá dos objetivos dos estudantes. Se o objetivo é acadêmico, então deve-se devotar tempo à aprendizagem do vocabulário acadêmico. No que diz respeito ao vocabulário técnico, podemos ver a sua abordagem de duas maneiras: se os textos são genéricos e os estudantes vêm de realidades teóricas diferentes, então não existirá um vocabulário técnico único e comum e esse vocabulário será considerado de baixa frequência. Porém, no caso de grupos específicos de uma área estudando textos referentes a essa área, então a ênfase dada a esse vocabulário técnico específico deverá ser a mesma dada ao vocabulário acadêmico.

As palavras de baixa frequência também merecem uma atenção especial. É muito importante ensinar e aprender estratégias que possam ser utilizadas para a aprendizagem de palavras de baixa frequência. Em níveis iniciais, a atenção a dedicar a este tipo de vocabulário será necessariamente menor; porém, em níveis mais avançados, há espaço para a aprendizagem e o ensino explícito de palavras de baixa frequência e os estudantes também podem encontrar ou aprender essas palavras através da leitura e da audição de enunciados que ocorram fora das aulas.

Não obstante tudo o que ficou antes dito, uma preocupação excessiva com a quantidade de palavras a aprender pode levar a negligenciar as questões relativas ao grau de domínio efetivo dessas palavras. Com efeito, o conhecimento de vocabulário não é um fenómeno de “sim-ou-não”, ou seja, não se trata de “conhecer” ou “desconhecer” uma palavra, pois o processo é mais complicada do que a simples memorização de listas de palavras.

4. Como se memorizam e porque se esquecem as palavras?

4.1. O processo de memorização de vocabulário

A fim de alcançar os resultados referidos da parte anterior, o aluno precisa não só de aprender vocabulário, mas também de ser capaz de se lembrar dele quando dele necessita. Na verdade, a aprendizagem implica sempre a memória.

Ao contrário do que acontece com a aprendizagem da gramática, que é essencialmente um sistema baseado em regras, o conhecimento de vocabulário depende, em grande medida, do acúmulo de itens individuais. Raramente a utilização de regras generativas ajuda o estudante nesta tarefa que é essencialmente uma questão de memória. Então, como é que funciona a memória? E quais são as implicações dos seus processos para o ensino-aprendizagem de vocabulário?

Os estudos sobre o funcionamento da memória costumam distinguir entre os seguintes sistemas:

- 1) Memória de curto prazo (STS⁸)
- 2) Memória de trabalho
- 3) Memória de longo prazo

⁸ STS: shore-term store

A **memória de curto prazo** é a capacidade do cérebro para armazenar algumas peças de informação de forma limitada e por períodos de apenas alguns segundos. Por exemplo, a memorização temporária de um número de telefone que se esquece quase logo após a sua utilização é uma situação da memória de curto prazo. Outro exemplo é a repetição mecânica e descontextualizada de uma palavra ouvida ao professor ou a qualquer outro falante. No entanto, uma aprendizagem bem-sucedida de vocabulário envolve mais do que simplesmente reter as palavras na mente por alguns segundos. Para que estas palavras passem a integrar a memória de longo prazo, os aprendentes terão de ser sujeitos a tipos diferentes de operações, que implicam o acesso e a utilização dessas palavras.

A focagem nas palavras por um tempo suficiente para permitir que as mesmas sejam utilizadas constitui a função da **memória de trabalho**. Muitas tarefas cognitivas, tais como o raciocínio, a aprendizagem e a compreensão, dependem da memória de trabalho. A memória de trabalho pode ser pensada como um tipo de “mesa de trabalho”, onde a informação é colocada em primeiro lugar, depois analisada e estudada e, finalmente, armazenada em categorias que permitirão a sua recuperação e utilização posteriores. A informação que está a ser manipulada pode vir de fontes externas, através dos sentidos, ou pode ser “baixada” a partir da memória de longo prazo, ou através de ambos os processos. Por exemplo, um estudante pode ouvir uma palavra, (como *pais*), “baixando” uma palavra semelhante da memória de longo prazo (como *pais*), e comparar as duas na memória de trabalho, para depois decidir se elas são iguais ou diferentes. Estes materiais vão permanecer na memória de trabalho por cerca de vinte segundos.

A **memória de longo prazo** pode ser pensada como uma espécie de sistema de arquivamento. A memória de trabalho tem uma capacidade limitada e sem conteúdo permanente, mas a memória de longo prazo tem uma capacidade enorme e o seu conteúdo perdura ao longo tempo. No entanto, os estudantes podem reter novos itens de vocabulário durante o tempo de uma aula, mas esquecerem-se deles para a aula

seguinte. Este fato demonstra que a memória de longo prazo nem sempre é tão longa como gostaríamos. Porém, há um processo contínuo que vai de “esquecer rapidamente” a “nunca esquecer”, o qual é um grande desafio para os estudantes de língua estrangeira. As pesquisas em torno deste tema sugerem que, a fim de garantir que o conteúdo das aprendizagens possa ser transferido para a memória de longo prazo e aí permanecer, é necessário observar uma série de princípios, dentro os quais destacamos os que a seguir se apresentam:

- **Repetição:** Uma maneira eficaz de memorizar itens lexicais novos é a partir da repetição enquanto esses itens se mantêm na memória de trabalho. A este propósito, cabe assinalar também a importância da frequência com que os itens surgem repetidos. Estima-se que durante uma leitura, as palavras vão ter uma boa possibilidade de ser lembradas, se forem encontradas pelo menos sete vezes em intervalos espaçados.
- **Intervalo:** É conveniente apresentar as palavras novas distribuídas ao longo do tempo, em vez de as juntar todas num único bloco. Isto é conhecido como o princípio da **prática distribuída**. Aplica-se este princípio tanto relativamente à memória de curto prazo como à memória de longo prazo.
- **Plano:** Todos os estudantes têm características diferentes de aprendizagem, processando informações e dados em velocidades diferentes. Portanto, a situação ideal é que eles possam organizar as atividades de estudo ao seu próprio ritmo. Assim, o professor poderá prever tempo, durante o processo de aprendizagem de vocabulário, para os estudantes fazerem “o trabalho de memória” silenciosa e individualmente, organizando e revendo o vocabulário ao seu ritmo.
- **Utilização:** A utilização das palavras aprendidas, de preferência através de atividades interessantes, é uma maneira ótima de garantir que essas palavras

sejam adicionadas à memória de longo prazo. É o princípio conhecido popularmente como o “uso e desuso”.

- **Profundidade cognitiva:** Quanto maiores forem as decisões cognitivas que os alunos tiverem de tomar acerca da utilização de uma palavra, maiores serão também as probabilidades de eles a reterem. Por exemplo, atividades simples como a deteção de uma rima (tal como *tango* e *mango*) poderão ser menos eficazes para este propósito do que atividades como a análise gramatical das palavras ou o seu emprego numa frase a produzir pelo estudante.
- **Imagem:** Muitos testes de memória mostram-nos que os melhores resultados foram alcançados por indivíduos que puderam visualizar silenciosamente uma imagem mental para a ligar com uma palavra nova. Também se comprovou que as palavras associadas a uma imagem mental se fixam mais facilmente do que aquelas que não evocam imediatamente nenhuma imagem. Podemos dizer que – mesmo para as palavras que remetem para significados abstratos – a imagem mental é uma grande ajuda para os estudantes no processo de as estudar e memorizar. Curiosamente, parece que não é importante se a imagem é altamente imaginativa ou mesmo muito viva, desde que ela seja auto-gerada, ao invés de adquirida “em segunda mão”.
- **Mnemónicas:** A mnemónica é um processo auxiliar das operações da memória para armazenar dados, informação, vocabulário, etc. É um “truque” para ajudar a recuperar itens ou regras que são armazenados na memória e que ainda não são automaticamente recuperáveis. Até mesmo os falantes nativos contam com mnemónicas para memorizar algumas regras de ortografia, por exemplo.
- **Motivação:** Apenas a simples vontade de aprender palavras novas não garante que as palavras sejam efetivamente lembradas. Ao contrário, uma motivação forte torna os alunos dispostos a investir mais tempo na aprendizagem e na

prática de palavras novas, o que mais facilmente garantirá sucesso na memorização de vocabulário. Mas até mesmo os alunos desmotivados serão capazes de se lembrarem de palavras se se definirem bem as tarefas destinadas à aprendizagem de vocabulário.

- **Atenção:** Os alunos não poderão adquirir novo vocabulário se estiverem com sono ou simplesmente por via da audição de uma gravação. Para que a memorização seja efetiva, é necessário um certo grau de atenção consciente. Um elevado grau de atenção, chamado excitação, parece ser capaz de melhorar a memória. Por exemplo, palavras que provocam uma forte resposta emocional são mais facilmente lembradas do que aquelas que não o fazem. Isso pode explicar o facto de que muitos estudantes parecem ter mais propensão para aprenderem os chamados “palavrões”, mesmo que eles os tenham ouvido apenas uma ou duas vezes.
- **Profundidade afetiva:** Relacionada com o ponto anterior, a informação afetiva ou emocional é armazenada juntamente com dados cognitivos ou intelectuais. A informação afetiva desempenha um papel tão importante como os dados cognitivos na aprendizagem e no armazenamento de vocabulário. Os julgamentos afetivos sobre as palavras também são muito importantes assim como os julgamentos cognitivos. Por exemplo, se o aluno gosta do som e da aparência de uma palavra; se gosta da realidade ou do objeto que a palavra representa; se a palavra lhe provoca associações agradáveis ou desagradáveis, tudo isso vai ter influência no processo de retenção de palavras novas. Uma pesquisa mostra que, geralmente, as palavras de forte conotação emocional, tais como, *mãe*, *beijo*, *medo* ou *apaixonar-se*, são mais populares e mais fáceis de ser lembradas pelos estudantes.

Ainda assim, e apesar de todas as técnicas que acabam de ser referidas, é inevitável que os estudantes esqueçam palavras. No ponto seguinte refletiremos brevemente

sobre os fatores que potenciam e explicam tal esquecimento.

4.2. O esquecimento de vocabulário

Como regra geral, o esquecimento de vocabulário é rápido no início da aprendizagem de uma nova língua, mas gradualmente vai-se tornando cada vez mais lento. Isto é verdade tanto a curto prazo (por exemplo, de lição a lição), como a longo prazo (por exemplo, após um curso total). Estima-se que no início dos processos de aprendizagem de uma nova língua, 80% do material lexical se perca em 24 horas; porém, posteriormente, a taxa de esquecimento vai ser mais baixa e estável. Um estudo sobre a retenção de vocabulário por estudantes de espanhol como língua estrangeira durante um período prolongado de aprendizagem, mostra que, na ausência de oportunidades para utilizar a língua, ocorre um esquecimento rápido da mesma nos primeiros três ou quatro anos após o período de aprendizagem; todavia, o conhecimento da língua estrangeira mantém um nível estável depois, com muito pouca perda contínua, mesmo até 50 anos mais tarde. (Scott Thornbury, 2002:26)

Parece haver dois fatores decisivos para a memorização de vocabulário. Em primeiro lugar, aquelas palavras que são fáceis de aprender vão-se lembrar melhor (no próximo ponto deste capítulo discutiremos as razões pelas quais uma palavra é considerada fácil ou difícil de aprender). Em segundo lugar, aquelas palavras aprendidas repetitivamente em sessões com intervalos durante a aprendizagem são mais fáceis de memorizar do que as palavras aprendidas de forma muito concentrada, como já atrás se disse a propósito da “prática distribuída”.

O esquecimento pode ser causado tanto pela interferência de aprendizagens subsequentes, como pela insuficiência de reciclagem.

No que diz respeito à interferência, a maioria dos professores e dos estudantes estão muito familiarizados com os sintomas da “sobrecarga”, isto é, têm consciência de que

para aprender palavras novas é necessário o esquecimento das mais antigas. Isso parece ser especialmente grave se as palavras novas forem muito semelhantes a outras palavras adquiridas recentemente. Este é um argumento contra a prática de ensinar ou aprender palavras em conjuntos lexicais onde as mesmas tenham significados muito semelhantes.

Mais importante, talvez, como um remédio contra o esquecimento, é a reciclagem. Várias pesquisas mostram que a revisão espaçada do material aprendido pode reduzir significativamente a taxa de esquecimento. Mas não é suficiente simplesmente repetir as palavras ou reencontrá-las nos seus contextos originais. É necessário reciclar as palavras de maneiras diferentes e, idealmente, em níveis sucessivos de profundidade. Se os estudantes puderem ver ou utilizar uma palavra de uma maneira diferente da forma que a conhecem pela primeira vez, eles vão conseguir bons resultados de aprendizagem e de memória de vocabulário.

5. O que faz uma palavra fácil ou difícil?

Qualquer pessoa que tenha aprendido uma segunda língua ou uma língua estrangeira sabe que algumas palavras parecem mais fáceis de aprender do que outras. As mais fáceis são aquelas que têm uma forma e um significado mais ou menos iguais à forma e ao significado de outras palavras da primeira língua ou da língua materna do estudante. Isto é devido ao facto de que as palavras derivam de uma origem comum, sendo chamadas **cognatas**. Por exemplo, as palavras *vocabulário*, em português; *vocabulaire*, em francês; *vocabolario*, em italiano, ou *vocabulary*, em inglês são todas cognatas e, portanto, a transferência de uma língua para outra será relativamente fácil. No entanto, para estudantes de língua materna chinesa, é muito difícil ou impossível fazer uma ligação entre o Chinês e o Português, porque são duas línguas muito diferentes. Mas estes alunos podem fazer uma comparação entre o Inglês e o Português, já que os mais de seis anos de estudo da língua inglesa na escola secundária lhes permitem estarem familiarizados com o Inglês e, dessa forma,

encontrar as semelhanças entre palavras inglesas e portuguesas.

Outros fatores que podem também contribuir para que uma palavra seja considerada fácil ou difícil são os seguintes:

- **Pronúncia:** As investigações mostram que as palavras que são difíceis de pronunciar são mais difíceis de aprender. Palavras potencialmente difíceis serão tipicamente aquelas que contêm sons que não são familiares a alguns grupos de estudantes – tais como *garrafa* e *regular* para os falantes de chinês, porque não podemos encontrar a pronúncia de *rr* ou *r* na língua chinesa. Além disso, muitos estudantes acham que as palavras com grupos de consoantes, como *progressista* ou *obstáculo* ou *administração*, também são problemáticas.
- **Extensão das palavras:** Palavras compridas parecem ser mais difíceis de aprender do que palavras curtas. Mas, como regra geral, as palavras de alta frequência tendem a ser curtas em Português e, portanto, é provável que os estudantes possam encontrá-las mais vezes, sendo um fator que favorece a sua aprendizagem.
- **Gramática:** A gramática associada a uma palavra também pode ser um problema. Por exemplo, a aprendizagem de um verbo intransitivo vai ter uma dificuldade acrescida, porque os estudantes têm que dominar simultaneamente as colocações desses verbos com as várias preposições. Apesar de algumas palavras parecerem simples, tal como o verbo *dar*, por exemplo, a complexidade de colocação e de utilização desta palavra origina dificuldades e confusões para os estudantes.
- **Significado:** Quando duas palavras se sobrepõem em significado, os estudantes têm tendência a confundi-las. *Dizer* e *falar* são um bom exemplo disso: pode-se *falar português* e *falar pelos cotovelos* e já se deve *dizer a sua*

opinião e dizer-se doente, etc. Aliás, as palavras com significados múltiplos, tais como *capital* e *tomar*, por exemplo, também podem ser difíceis para os estudantes. Tendo aprendido um significado da palavra, eles podem estar relutantes em aceitar um segundo significado totalmente diferente. Além disso, desconhecer os referentes para que as palavras remetem também pode fazer uma palavra difícil de aprender. Assim, itens específicos da cultura, tais como palavras e expressões associadas à navegação (*canhoneira, lastro e timoneiro*) vão parecer bastante obscuras para a maioria dos alunos chineses.

- **Âmbito:** Palavras que podem ser utilizadas num grande âmbito de contextos serão geralmente percebidas como muito mais fáceis do que outras com um âmbito mais estreito. Por exemplo, *fazer* é um verbo muito amplo, em comparação com *fabricar, produzir, executar*, etc. Também, *enorme* é uma escolha preferida em relação a *colossal, gigante*, ou *gigantesco*.

Podemos, pois, considerar uma palavra fácil ou difícil de acordo com estes princípios básicos. Todavia, o grau de dificuldade de cada palavra não pode ser objetivamente determinado, porque também é variável de acordo com a característica de cada um.

6. “Vocabulário ativo” e “Vocabulário passivo”

Em relação a cada indivíduo, pode-se classificar o seu vocabulário em dois tipos bem diferentes, que se designam por **vocabulário ativo** ou **produtivo** e **vocabulário passivo** ou **recetivo**.

O vocabulário ativo é aquele que o falante emprega com relativa frequência na comunicação oral ou escrita no seu dia-a-dia, seja em situações formais ou informais. Para além disso, o falante é capaz de produzir e utilizar estas palavras corretamente, de maneira muito criativa, tanto por via oral como escrita.

O vocabulário passivo é composto por palavras que não são empregues comumente, mas que estão no inconsciente do falante e que, quando usadas por outras pessoas em contexto comunicativo adequado (oral ou escrito), ele reconhece e compreende o que lhe tentam comunicar. Tais palavras não fazem parte do reportório produtivo dos estudantes por dois fatores principais: o primeiro é que os estudantes só conhecem o significado daquelas palavras parcialmente e são capazes de reconhecer o seu significado apenas dentro de certos contextos; o segundo é a falta de conhecimento relacionado com aquelas palavras, tais como as restrições sintáticas, o registo específico, a situação comunicativa, etc.

Podemos dizer que o vocabulário ativo aumenta a capacidade de produzir e o vocabulário passivo ajuda a capacidade de compreensão oral e escrita. Ambos são importantes para a comunicação.

Normalmente, a quantidade do vocabulário passivo de um falante nativo ultrapassa muito a quantidade do vocabulário ativo. Estima-se que, enquanto o primeiro pode atingir 100 000 palavras, o segundo é muito mais limitado, variando entre 10 000 e 20 000 palavras. No ensino de língua estrangeira, o vocabulário ativo pode chegar às 3 000 ou 5 000 palavras e o vocabulário passivo às 5 000 ou 10 000 palavras, considerando um domínio linguístico de nível intermédio ou superior; acrescente-se que o vocabulário passivo pode estar sempre ligeiramente acima do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno.

Há possibilidades de o vocabulário ativo ser tão elevado quanto o passivo? Isso é muito difícil, pois sempre que adultos com maior formação escolar ou leitores frequentes assistem a uma novela, a um telejornal, ou a um filme, por exemplo, o vocabulário ativo está presente e geralmente eles não precisam de acionar o vocabulário passivo. Já entre leitores inexperientes, às vezes, há maior dificuldade em entender certas palavras ou expressões, pois essas não fazem parte do seu vocabulário ativo.

Há, no entanto, meios de ativar o vocabulário passivo através dos processos de comunicação. Devemos, por conseguinte, dedicar atenção às estratégias que permitem ativar vocabulário e às formas de organizar e potenciar o seu estudo.

Capítulo III

Como se ensina o vocabulário?

1. Os recursos lexicais

A fim de atingir os objetivos de aprendizagem mencionados no capítulo precedente, ou seja, o domínio de um limiar 3000 palavras de uma língua estrangeira, a aprendizagem de vocabulário requer “uma dieta rica e nutritiva”. Algumas dessas palavras serão aprendidas ativamente enquanto outras entrarão provavelmente no léxico do aluno de forma não intencional. Por isso, esta “dieta” tem de consistir em palavras selecionadas para um estudo ativo (ou seja, para uma aprendizagem intencional) e também tem de ser uma fonte para a aprendizagem acidental através da mera exposição à língua-alvo. Assim, coloca-se a questão de saber onde é que os estudantes vão encontrar as novas palavras, em quantidade e com a frequência necessárias e suficientes?

1.1. As listas de palavras

Tradicionalmente, as palavras-alvo para o estudo ativo são entregues aos estudantes na forma de listas. A lista em baixo, por exemplo, é uma lista de palavras a partir da vigésima lição de um curso de português publicado em 1987, para os estudantes de língua chinesa.

詞滙表		
VOCABULÁRIO		
auditório	m.	音乐厅
olhar	v.intr.	看, 望
dizer	v.tr.	说, 讲
ainda	adv.	还, 尚, 仍
faltar	v.tr.	差, 缺
quarto	m.	四分之一; 一刻钟
início	m.	开端, 起始, 开始
espectáculo	m.	节目, 表演, 演出
fora	adv.	(在)外面
comprar	v.tr.	买, 购买
programa	m.	(本课)节目单

saber	v.tr.	知道, 会 (做某事)
balcão	m.	柜台
voltar	v.intr.	返回, 回来
já	adv.	马上, 立即, 已经
minuto	m.	分 (计时单位)
sentar-se	v.refl.	坐下
lugar	m.	(本课) 座位, 席位
tocar	v.tr.	(本课) 演奏 (乐器)
instrumento	m.	(本课) 乐器
violino	m.	小提琴
pensar	v.tr.	想, 打算
membro	m.	成员
orquestra	f.	乐队
universitário	adj.	大学的
nada	pron.ind.	任何东西, 任何事物 (只用于否定句)
principalmente	adv.	主要地, 尤其是
jazz	m.	爵士音乐
mais	adv.	更, 更多
domingo	m.	星期日
companhia	f.	陪伴, 陪同
agradável	adj.	令人愉快的
entretando	adv.	(本课) 与此同时

(de Wang Zengyang, *Lições de Português Elementar*, Pag. 178)

Muitos estudantes gostam de aprender palavras a partir de listas. Um dos motivos é que é muito económico: um grande número de palavras pode ser aprendido num tempo relativamente curto (nestes casos, a aprendizagem é entendida como a capacidade de recordar itens a serem utilizados em testes subsequentes). Alguns estudos estimam que até trinta palavras podem ser aprendidas numa hora através deste método. Tendo a tradução da palavra da língua-alvo na sua língua materna, os estudantes podem não só estudar o significado das palavras com bastante facilidade, mas também testarem-se a si mesmos (de chinês para português ou de português para chinês) ou entre pares. Podemos constatar que as palavras neste tipo de listas, como a lista apresentada acima, não estão relacionadas entre si, nem surgem em ordem alfabética. Este facto pode ser um bónus para os estudantes, porque vai reduzir a possibilidade de confusão entre as palavras.

Elencamos abaixo algumas possíveis atividades destinadas a fazer a exploração de listas de palavras em aula.

- O professor lê as palavras da lista por uma ordem aleatória; os alunos associam o som que ouvem à forma escrita e mostram as palavras corretas. Este exercício pode também ser feito em pares.
- Os alunos não têm acesso à tradução da palavra na sua língua materna; o professor dá oralmente essa tradução e os alunos assinalam os equivalentes na língua-alvo (no caso concreto, em português).
- Os alunos constroem uma história a partir da lista de palavras que lhes é fornecida: eles podem realizar isso através da escolha de, por exemplo, doze palavras de uma lista de vinte, e trabalhá-las de modo a construir uma narrativa.
- Os alunos podem fazer as suas próprias listas das palavras que surgem na aula e trazê-las para a aula seguinte, no início da qual os alunos trabalham em pares para se testarem uns a outros.

1.2. Os manuais didáticos

O tratamento dado à questão do vocabulário dos manuais didáticos varia consideravelmente. Por exemplo, um estudo incidindo sobre nove manuais para iniciantes de LE mostra que o número de palavras propostas varia entre um pouco mais de mil a quase quatro mil palavras. Atualmente, é costume encontrarem-se referências explícitas sobre conteúdos lexicais nos programas dos cursos de língua estrangeira. Abaixo, por exemplo, reproduz-se um extrato da planificação do manual *PORTUGUÊS XXI 3*, da editora Lidel.

ÍNDICE GERAL

UNIDADES	COMPETÊNCIAS	ÁREAS LEXICAIS / VOCABULÁRIO	ÁREAS GRAMATICAIS	ORTUGRAFIA E PRONÚNCIA
<p>1</p> <p><i>“Conhecer pessoas”</i></p> <p>Pág. 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar-se ● Dar e pedir informações de carácter pessoal, profissional e de ocupação dos tempos livres ● Conhecer e apresentar figuras conhecidas ● Comentar texto da imprensa escrita ● Falar de sonhos ● Conhecer provérbios portugueses 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação e caracterização pessoal ● Actividades no tempo livre ● Qualidades e defeitos ● Descrição física e psicológica ● Provérbios 	<ul style="list-style-type: none"> ● Palavras compostas (formação e plural) ● Revisão do Imperativo d de outros tempos verbais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acentuação de palavras
<p>2</p> <p><i>“Não acredito que não separe o lixo.”</i></p> <p>Pág. 23</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender textos da imprensa escrita sobre os temas da separação e reciclagem do lixo e poluição ● Compreensão oral e escrita de notícias sobre o tema ● Expressar dúvida ● Expressar opinião ● Apresentar sugestões para a botenção de um melhor meio-ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Separação e reciclagem do lixo ● Poluição: causa e consequências 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presente do conjuntivo ● Infinitivo Pessoal / Presente do Conjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Palavras homófonas
<p>3</p> <p><i>“Há quanto tempo vives em Portugal?”</i></p> <p>Pág. 35</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a realidade da emigração, da imigração e da migração em Portugal ● Compreender entrevistas e testemunhos na imprensa escrita ● Comparar a situação de Portugal com a do seu país ● Compreensão oral e escrita de entrevista ● Expressar opinião ● Expressar desejo, sentimento e aprovação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Emigração, imigração e migração: causas e consequências ● Casos de sucesso e de insucesso na emigração ● Entrevistas e testemunhos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presente do Conjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acentuação e pronúncia

(de Ana Dias e Ana Tavares, *PORTUGUÊS XXI 3*)

Coloca-se, pois, a questão de saber quais são os critérios que determinam a escolha das palavras a incluir no apartado dedicado às áreas lexicais de um dado manual. Resumidamente, esses critérios são: a utilidade, a frequência, a *aprendizibilidade*⁹ e a *ensinabilidade*¹⁰.

Se as palavras podem ser utilizadas imediatamente, a sua utilidade é facilmente reconhecida. O ensino de vocábulos tais como *papel, caneta, porta, livro...* num curso de nível elementar de língua estrangeira é um bom exemplo disto mesmo. No entanto, para os alunos que estudam uma língua em contexto de não imersão e, por isso, têm poucas oportunidades de colocar as palavras em uso, torna-se mais difícil de prever quais as palavras que são suscetíveis de virem a ser-lhes mais úteis. De reflexões em torno desta questão surgiu a noção de **vocabulário nuclear**. As palavras nucleares são aquelas que, tendo em conta os falantes e os contextos específicos, são suscetíveis de ser mais úteis do que as palavras não nucleares. Assim, pode afirmar-se que o vocabulário nuclear é aquele que tem maiores índices de frequência.

No capítulo anterior, falamos sobre os fatores que fazem com que algumas palavras sejam mais fáceis de aprender do que outras; entre esses fatores, referimos a sua semelhança com palavras da língua materna dos alunos ou ainda, no caso dos estudantes chineses, a semelhança dessas palavras com a língua inglesa, por exemplo, *telefone e telephone*.

Porém, a aprendizagem não deve ser confundida com o ensino. As palavras fáceis de ensinar são aquelas que podem ser demonstradas ou ilustradas – através da utilização de imagens ou de objetos reais. Por exemplo, é mais fácil ensinar o sentido de uma palavra como *bicicleta* do que de uma palavra como *embora*. Todavia, em termos de índice de utilização, a conjunção *embora* é talvez muito mais frequente e, provavelmente, também mais “útil”, do que o nome *bicicleta*. Por regra, os

⁹ Aprendizibilidade – A capacidade do produto para permitir ao usuário aprender a sua aplicação.

¹⁰ Ensinabilidade – A capacidade de produto para ser ensinado.

substantivos são mais facilmente ensináveis do que os verbos, as conjunções ou os advérbios; é ainda comumente aceite que os substantivos concretos são mais fáceis de ensinar do que os substantivos abstratos.

Tendo em conta as observações feitas, pode refletir-se sobre a forma como o ensino-aprendizagem do vocabulário é proposto nos manuais didáticos. Uma análise destes materiais, permite constatar que, normalmente, a entrada de vocabulário é incorporada de três formas distintas:

- a) De forma autónoma, em secções específicas destinadas ao vocabulário;
- b) De forma integrada em atividades baseadas em textos;
- c) Acidentalmente, nas explicações de gramática, nos exercícios, nas instruções de tarefas, etc.

Além disso, uma outra maneira de tratar o vocabulário nos manuais parte de uma perspetiva morfológica, ou seja, tem em conta os processos de formação de palavras. Nestes casos, as palavras não são agrupadas por critérios semânticos, mas o foco é posto nas suas propriedades formais, como a afixação, a sufixação ou as palavras combinadas para formar compostos. Abaixo, por exemplo, apresenta-se uma secção retirada do manual *Português Sem Fronteiras 2* sobre a formação dos substantivos.

Formação de palavras		
Significado	Sufixos	Exemplos
Profissão/ocupação	-eiro	barbeiro
		bombeiro
		toureiro
	-ista	dentista
		fadista
		jornalista
	-or	agricultor
		escritor
		professor

(de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, *Português Sem Fronteiras 2*, Pag. 64)

1.3. Os glossários temáticos

Atualmente, há uma grande variedade de livros complementares para o ensino-aprendizagem de vocabulário. Isto reflete o renascimento do interesse por este aspecto específico das línguas ao longo dos últimos anos, juntamente com a necessidade de complementar o tratamento que lhe é dado nos livros didáticos. Às vezes, os livros de vocabulário são publicados a fim de atender a necessidades específicas relacionadas com determinadas áreas de atividade, como temas económico-comerciais em português, ou outros; outras vezes, tais livros são pensados com o objetivo de preparar os alunos para a realização do exame público (refira-se a este propósito que, na China, existe muito menor quantidade deste tipo de livros para o português do que para o inglês). De modo particular, os livros sobre as expressões idiomáticas são muito populares. Geralmente, os livros de vocabulário abrangem uma ampla gama de necessidades para os alunos de língua estrangeira.

Este tipo de glossários para fins específicos não é uma novidade. Por exemplo, os glossários para fins turísticos, que reúnem simultaneamente uma coleção de palavras e uma coleção de expressões, são conhecidos e utilizados há muito tempo.

Recentemente, surgiram estudos que remetem para a importância da chamada “aprendizagem à parcela”, que significa a combinação de palavras, expressões ou frases, organizadas semanticamente, ou seja, de acordo com determinados significados, o que pode ser um auxílio ideal na aprendizagem de uma língua. Por exemplo, na década de 1960, o linguista Michael Halliday (2005) apontou que nós tendemos a falar de “strong tea” em vez de “powerful tea”, mesmo que as expressões tenham um sentido itênico. Por outro lado, na língua portuguesa, também podemos encontrar estas situações. Por exemplo, “vento”, é muito mais provável a ser descrito como “forte” do que como “grande”.

De forma geral, os glossários ou livros complementares de vocabulário são

organizados tematicamente. A título de exemplo, apresentamos abaixo um trecho de uma página do índice do *BI-LINGUAL VISUAL DICTIONARY: PORTUGUESE (2013)*, que é organizado precisamente de acordo com os seguintes tópicos.

AS PESSOAS	OS ALIMENTOS	OS DESPORTOS
o corpo	a carne	...
a cara	o peixe	O LAZER
a mão	os legumes	...
o pé	a fruta	O AMBIENTE
a família	os grãos	...
as relações	as especiarias	O ESTUDO
as emoções	os laticínios	...
A APARÊNCIA	os pães e as sobremesas	
a roupa	as bebidas	
os acessórios	O LAR	
o cabelo	a casa	
a beleza	as instalações internas	
A SAÚDE	os utensílios de cozinha	
a doença	a decoração	
o médico	O TRABALHO	
os primeiros socorros	...	
a farmácia	OS TRANSPORTES	
	...	

Esses livros são muito populares, não só porque eles permitem que os alunos trabalhem de forma independente em áreas do vocabulário nas quais eles estão interessados, mas também porque muitos destes livros são concebidos para testar os conhecimentos de vocabulário, em vez de apenas ensinar os itens lexicais. Estes livros de vocabulário contemplando uma componente de ensino juntamente com outra componente de testes têm-se vindo a afirmar no mercado, indiciando um fenómeno

muito favorável para a aprendizagem de vocabulário por alunos de língua estrangeira.

1.4. Os professores

O professor é uma fonte altamente produtiva de entrada do vocabulário, embora muitas vezes lhe seja dada menor atenção. Os alunos podem conseguir facilmente compilar um significativo acervo de *língua accidental* por meio do seu professor, especialmente palavras e frases associadas aos processos de aula, como por exemplo:

A seguir, vamos ver...

Agora, então...

Está a perceber?

Quem tem dúvida?

Explique, por favor.

Todos terminaram?

O professor também é a fonte de muita *língua interpessoal* útil, especialmente através das frases proferidas em situações de conversação na aula:

Como foi o fim de semana?

É verdade?

Isto é incrível!

Não se preocupe.

etc.

Vale a pena atrair a atenção dos alunos para este tipo de realizações de língua de vez em quando. Uma maneira de realizar isto é simplesmente perguntar-lhes: *O que é que eu acabei de dizer?* ou *Há uma outra maneira para dizer a mesma coisa?* Na aula de língua portuguesa, o professor também pode fazer perguntas do tipo: *Como se diz em português [algo]?*

Além disso, o próprio professor também pode servir como um veículo para a entrada de vocabulário através de atividades simples. Por exemplo, o professor pode contar aos alunos uma pequena história, gravando-a ao mesmo tempo. Depois de contar a história, o professor pode pedir aos alunos para escreverem as palavras-chave de que se lembrem, fazendo uma comparação das listas individuais por pares ou em grupos pequenos. O professor repete depois a história gravada uma ou duas vezes, deixando os alunos renovar a sua lista de palavras, e perguntando ou esclarecendo o significado e a grafia dos itens difíceis ou desconhecidos. A partir da utilização dessas palavras, os alunos podem trabalhar em grupo para reconstruir a história de forma o mais próxima possível do original. O professor, em seguida, repete a história, para que os alunos possam verificar e editar os seus textos escritos. Esta técnica é uma boa maneira de introduzir, em contexto, palavras que muitas vezes são difíceis de ensinar isoladamente, tais como os verbos intransitivos e as várias preposições correspondentes. Abaixo apresentamos um exemplo de uma história contada por um professor em aula com o objetivo de trabalhar as preposições em português (as preposições estão sublinhadas):

“O avião do Steve chegou a Boston antes da hora prevista. Como não viu os pais no aeroporto, resolveu telefonar para casa, mas já ninguém atendeu. No entanto não teve de esperar muito por eles. Chegaram cinco minutos depois e quando viram o filho na porta do aeroporto ficaram admirados, mas muito felizes pois puderem abraçá-lo imediatamente. Já no caminho para casa, o Steve deu-lhes as lembranças que trouxe de Portugal e ao jantar conversou sobre a família Santos e todos os amigos que fez em Lisboa”

(de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, *Português Sem Fronteiras 2*, Pag. 29)

1.5. Os outros alunos

Os diversos alunos na aula são uma fonte particularmente fértil de vocabulário. Os alunos muitas vezes prestam mais atenção às palavras que os colegas dizem do que às palavras do livro didático ou do professor. E geralmente os alunos também têm mais facilidade de reter as palavras relacionadas com os temas que os outros alunos levantam na aula do que aquelas provenientes de qualquer outra fonte. Infelizmente, em muitas aulas, sobretudo na China, não são dadas aos alunos muitas oportunidades para introduzirem os seus próprios temas. Para além de quaisquer outros benefícios, o efeito na aprendizagem do vocabulário parece ser justificação suficiente para permitir que os alunos tenham mais controlo sobre os temas da aula.

Não se deve subestimar a força combinada do léxico comum de uma turma. Em termos de conhecimento de vocabulário, não há dois alunos cujos conhecimentos lexicais sejam exatamente coincidentes. O mais natural é que haja sempre itens lexicais que uns conhecem e os outros não. Uma maneira de compartilhar os conhecimentos de cada um é por meio de atividades como “brainstorming”. De seguida apresentamos algumas ideias para levar a cabo este tipo de atividades:

- Organiza-se a turma em grupos de três ou quatro alunos e dá-se-lhes um limite de tempo para pensar no maior número possível de palavras que estejam relacionadas com um tema (ex: escola, cozinha, meio-ambiente, etc). Terminado o tempo estipulado, indica-se um “secretário” para cada grupo para escrever as suas palavras no quadro. Pode-se realizar esta tarefa como uma competição através da atribuição de um ponto por cada palavra que nenhum dos outros grupos tenha. Também se pode permitir aos grupos contestar qualquer palavra que considerem que está “fora do tópico”.
- Dão-se temas diferentes ou aspetos diferentes do mesmo tema a grupos diferentes. Por exemplo, se o tema geral é a “música”, dá-se a um grupo o

subtema de “instrumentos musicais”, a outro “tipos de música” e a outro “adjetivos que qualificam a música (alto, suave, etc.)”. De seguida, reorganizam-se os grupos para que os alunos possam compartilhar ou ensinar uns aos outros as palavras que têm.

- Fornecem-se aos alunos fotos para estimular as atividades de *brainstorming*. Distribuem-se as coleções de fotos sobre vários temas (for exemplo, pessoas, animais ou desporto) entre grupos diferentes, para que possam pensar em palavras determinadas de acordo com os seus próprios temas. Depois de os alunos encontrarem as palavras suficientes, um representante de cada grupo pode fixar a sua foto no quadro e escrever as suas palavras. Encorajam-se os outros alunos a perguntar a cada representante o significado de todas as palavras desconhecidas, utilizando a expressão “*Que significa _____?*”.

Qualquer uma das atividades acima apresentadas pode ser feita com ou sem a utilização dos dicionários.

1.6. Os dicionários

O dicionário é uma obra de consulta na qual são reunidas, por ordem alfabética, as palavras existentes numa língua (dicionário corrente) ou usadas num determinado ramo de conhecimentos (dicionário especializado), seguidas dos respetivos significados, do seu enquadramento em contexto e de esclarecimentos gramaticais e de outra natureza. Por vezes, os dicionários incluem gravuras que ilustram as palavras, ajudando à sua compreensão (dicionário ilustrado).

Por um longo tempo, foi desencorajado o uso de dicionários na aula, pois pensava-se que a dependência de um dicionário podia inibir o desenvolvimento de outras habilidades úteis, tais como a habilidade de adivinhar o significado de uma palavra a partir do contexto. Além disso, os detratores do uso do dicionário argumentavam que,

se o dicionário fosse bilingue, os alunos podiam apoiar-se excessivamente na tradução, descurando as oportunidades de desenvolver o vocabulário da L2. Finalmente, uma utilização indiscriminada e não monitorizada do dicionário pode originar erros resultantes da seleção de uma palavra desadequada por influência da língua materna dos alunos. Por exemplo, a palavra chinesa “喝 (hē)” é traduzida para português como “beber” no dicionário chinês-português. Assim, muitos alunos traduzem o sintagma “喝汤 (hē tāng)” como “beber sopa”, ao invés de “comer sopa” ou “tomar sopa” porque a partir do dicionário, não podem saber que a palavra “喝”, na expressão “喝汤”, não é equivalente a “beber”, mas sim a “comer” ou “tomar”.

No entanto, o papel dos dicionários na aprendizagem de vocabulário tem sido reavaliado. Como fontes de palavras e de informação detalhada sobre palavras, os dicionários são instrumentos com uma utilidade incomparável. Hoje em dia, podemos encontrar muitos dicionários de boa qualidade. Por isso, deve-se incentivar o uso do dicionário de forma eficiente.

Neste ponto, é preciso distinguir os dicionários de tipos diferentes. Uma distinção importante a fazer é:

- Dicionário bilingue (ex. Dicionário Português-Chinês, Dicionário Chinês-Português, etc.)
- Dicionário monolíngue (ex. Dicionário da Língua Portuguesa)

Geralmente, em comparação com os dicionários monolíngues, os alunos gostam mais dos dicionários bilingues. Os dicionários bilingues são mais fáceis de entender e, conseqüentemente, permitem reduzir o tempo de consulta de uma palavra, o que se traduz numa interrupção menor das atividades comunicativas que exijam o recurso ao dicionário. Mais importante ainda, os dicionários bilingues são úteis para o desenvolvimento da capacidade de produção quer escrita, quer oral dos alunos. Por

exemplo, um aluno chinês que queira expressar a ideia de “生日” (shēng rì, aniversário), mas não saiba o seu equivalente de língua portuguesa, não terá nenhuma dificuldade em encontrar a palavra certa num dicionário Chinês-Português. Mas onde iria começar a sua pesquisa com um dicionário monolíngue?

No entanto, os dicionários bilingues, especialmente os dicionários de bolso ou os dicionários eletrónicos que a maioria dos alunos tem, podem ser enganosos, como se procurou demonstrar com o exemplo de “tomar sopa”.

Finalmente, há aqueles dicionários para estudantes que têm interesses linguísticos especializados, tais como os dicionários de negócios, de verbos, de antónimos e sinónimos, etc.

Para os alunos, as informações relacionadas com o vocabulário fornecidas pelos dicionários são úteis não só para os ajudar a compreender ou a produzir um certo texto, mas também para adquirirem informação semântico-lexical detalhada sobre uma determinada língua estrangeira.

2. Formas de apresentação do vocabulário

Até agora, analisámos diversas fontes e recursos das palavras. Mas a aprendizagem de vocabulário não é apenas uma questão de conhecer palavras; é igualmente necessário que o professor assuma um papel ativo na aula. Certamente que alunos motivados e auto-dirigidos podem ser capazes de adquirir um grande número de vocábulos simplesmente usando os recursos referidos acima. No entanto, muitos alunos inscrevem-se num curso de língua na expectativa de que a sua aprendizagem seja conduzida por um professor e não tenham de ser eles sozinhos a procurar o conhecimento. Assim, neste ponto do nosso trabalho vamos discutir formas de o professor fazer a apresentação do vocabulário de maneira eficaz.

2.1. Apresentação do vocabulário

Como vimos no segundo capítulo, os alunos precisam de aprender tanto o significado como a forma de uma nova palavra. Devemos lidar com cada uma destas componentes por si. Mas é importante ressaltar que estes dois aspetos de uma palavra devem ser apresentados numa ligação estreita, a fim de garantir uma relação firme entre o significado e a forma da palavra. Quanto maior for a diferença entre a apresentação da forma de uma palavra e o seu significado, menor será a probabilidade de os alunos fazerem uma ligação mental entre os dois.

Vamos ver um exemplo. Um professor decide ensinar um conjunto de palavras relacionadas semanticamente entre si, como por exemplo itens de corpo humano: *cabelo, orelha, olho, nariz, boca, braço, mão, joelho*. O professor tem uma série de opções disponíveis. Em primeiro lugar, há uma questão que se prende com determinar quantas palavras apresentar. Tal decisão depende dos seguintes fatores:

- O nível dos alunos (iniciante, intermediário ou avançado).
- A familiaridade provável dos alunos com as palavras (os alunos podem ter encontrado as palavras antes, mesmo que elas não façam parte do seu vocabulário ativo).
- A dificuldade dos itens quer em termos semânticos (se expressam um significado abstrato, em vez de um significado concreto), quer em termos fónicos (se são difíceis de pronunciar ou soletrar).
- O grau de complexidade das palavras – por exemplo, se elas são facilmente explicáveis ou demonstráveis.
- A finalidade da aprendizagem, isto é, se os itens são aprendidos para a

produção (em falar e escrever) ou apenas para reconhecimento (como na leitura e na audição). No primeiro caso, é necessário dar mais tempo para a aprendizagem e o número de palavras terá provavelmente de ser menor do que se o objetivo é apenas de reconhecimento.

Depois de decidir o número de palavras a ensinar, temos então mais uma questão que se prende com a escolha da sequência da apresentação: deve apresentar-se o significado primeiro e a forma a seguir, ou pelo contrário, a forma em primeiro lugar e o significado em seguida?

Na primeira opção, o professor pode, por exemplo, mostrar uma imagem de um cão (o significado primeiro) e depois pronunciar a palavra *cão* (a forma). Se o professor optar pela estratégia inversa, ou seja, se apresentar a forma primeiro, o professor pode repetir a palavra *cão* várias vezes e fazer com que os alunos repitam a palavra e, em seguida, mostrar-lhes a imagem correspondente. Ambas as abordagens são válidas. Há um argumento que defende que a apresentação do significado em primeiro lugar pode criar uma necessidade para a forma, abrindo “arquivos” mentais apropriados, e permitindo uma apresentação mais eficiente e mais facilmente memorizável. Por outro lado, a apresentação da forma primeiro funciona melhor quando as palavras são apresentadas em algum tipo de contexto, para que os alunos possam adivinhar o significado por si próprios.

A lista que abaixo se apresenta diz respeito aos meios de que o professor pode dispor para fazer a apresentação do **significado** das palavras:

- Tradução
- Coisas reais
- Imagens
- Ações ou gestos
- Definições

- Cenários

A seguir, indicamos meios de apresentação da **forma** das palavras:

- Forma oral
- Forma escrita

Também temos de pensar nas decisões a tomar em relação ao grau de participação dos alunos, por exemplo:

- Se o professor deve fornecer ele próprio tanto o significado como a forma;
- Se o professor deve apresentar o significado primeiramente e tentar suscitar a forma a ser indicada pelos alunos;
- Se o professor deve apresentar a forma e tentar suscitar o significado em seguida;
- Se os alunos devem repetir a forma das palavras e, em caso afirmativo, quando.

Todas estas opções são importantes no processo de ensino de uma língua, merecendo a nossa atenção e consideração.

2.2. Como se pode ilustrar o significado de uma palavra?

Tradicionalmente, a **tradução** tem sido o meio mais utilizado de apresentar o significado de uma palavra em aulas de língua estrangeira. A tradução tem a vantagem de ser a via mais direta para o significado de uma palavra – assumindo que existe uma correspondência forte entre a palavra-alvo e a da língua materna do aluno. Por isso, torna-se muito económica e especialmente adequada para tratar palavras que ocorram ocasionalmente na aula. No entanto, como já se disse, uma excessiva dependência da tradução vai resultar numa falta de desenvolvimento lexical da L2 dos alunos, com o

efeito de eles terem sempre a tentação de aceder às palavras da L2 por meio de seus equivalentes da LM, em vez de maneira direta. Acresce que, deste modo, os alunos não precisam de despender tanto esforço para aceder ao significado, o que pode reduzir a sua capacidade de memorizar a palavra.

Uma alternativa para a tradução – e uma escolha óbvia – é apresentar um conjunto de objetos concretos, tais como roupas, como forma de ilustrar ou de demonstrar uma dada palavra. Esta é uma técnica utilizada pelo método direto e pode ser feita através de objetos reais (chamados **realia**), de imagens ou de gestos.

Por exemplo, o professor pode selecionar um conjunto de objetos reais, cerca de dez a vinte por cada grupo. Os objetos podem ser:

- Aqueles que são normalmente encontrados na sala de aula, tais como a porta, a janela, a tesoura, a mesa, o livro, as partes do corpo, ou artigos de vestuário, etc.
- Aqueles que são recolhidos especialmente para os fins da aula, por exemplo, um pedaço de pau, uma perda, um prego, um pedaço de arame, um pedaço de corda, etc.
- Aqueles que são representados por figuras, como os impressos nos cartões de imagens, ou nos quadros de parede, ou por desenho no quadro negro.

O professor pode mostrar ou apontar um objeto de cada vez e nomeá-lo, dizendo os nomes clara e naturalmente, três ou quatro vezes. Quando os alunos tiverem tido oportunidades suficientes para *ouvir* as palavras ou frases (e para compreender os seus significados), eles vão ser chamados a repeti-las; numa primeira fase, podem repeti-los logo após o professor.

Para além do recurso aos gestos ou à *realia*, também se podem adicionar alguns comandos no processo de ensino-aprendizagem de vocabulário. Os comandos típicos na aula podem ser como os que a seguir se exemplificam:

Aponta a maçã.

Coloca a maçã ao lado da banana.

Dá a banana à Ana.

Oferece a banana ao Miguel.

etc.

(Neste tipo de atividades pode-se recorrer à utilização de frutas e legumes de plástico).

Os recursos visuais a usar para o ensino do vocabulário podem ter muitas formas: cartazes (publicados ou caseiros), figuras grandes para a parede, transparências projetadas para a parede usando o retroprojetor, desenhos, etc. É muito comum o recurso a este tipo de imagens para a ilustração de itens pertencentes aos seguintes domínios: *as comidas e bebidas, o vestuário, os interiores e móveis da casa, as paisagens exteriores, os meios de transporte*, além de uma ampla seleção de fotos de pessoas subdivididas em grupos como *os empregos, as nacionalidades, os desportos, as atividades e as aparências (magro, alto, forte, saudável, triste, velho, etc.)*. Tais imagens não só podem ser usadas para apresentar novos itens de vocabulário, mas também podem ser utilizadas para praticar as próprias palavras.

O uso de imagens ou de objetos como instruções para o ensino de vocabulário pode ser aperfeiçoado tendo em conta alguns princípios básicos para o desenvolvimento da memória, tal como o princípio da “prática distribuída”. A prática distribuída como já antes se disse, consiste em distribuir o estudo ao longo do tempo, em vez de concentrar toda a aprendizagem num bloco só. No ensino de um conjunto, por exemplo, de dez itens de frutas, é importante manter a revisão dos itens apresentados anteriormente, de preferência numa ordem variada. Vejamos um exemplo:

apresentar *maçã*
apresentar *banana*
apresentar *pêra*
rever *maçã*
rever *pêra*
apresentar *uva*
rever *banana*
apresentar *ananás*
rever *uva*
rever *ananás*
apresentar *laranja*
etc.

Podemos também recorrer a alguns jogos para potenciar a memorização de vocabulário em grupos.

Em resumo, a tradução e o uso de imagens ou de objetos são boas maneira para ilustrar os significados das palavras na aula.

2.3. Como explicar o significado das palavras?

A dependência de objetos reais para a ilustração ou demonstração de vocabulário limita bastante a ação do professor. É fácil apresentar um cão através de uma imagem ou da mímica, mas é bem mais difícil representar fisicamente o significado de palavras como *emoção*, *tornar-se* ou *disponível*, por exemplo. Além disso, as palavras muitas vezes surgem por acaso no decurso das aulas e o professor pode não dispor de recursos visuais ou de *realia* no momento. Uma forma alternativa de transmitir o significado de uma palavra nova é simplesmente usando outras palavras, ou seja, recorrendo às paráfrases. Esta é uma situação semelhante à criada pelas definições de dicionário. Não se tratando de recursos visuais, os meios verbais de esclarecer os

significados incluem:

- Dar um exemplo de uma situação em que surja o vocábulo em causa;
- Dar exemplos de várias frases em que a palavra ocorra;
- Dar sinónimos, antónimos, ou termos superordenados;
- Dar uma definição completa do termo em questão.

Todas as alternativas referidas podem ser utilizadas em conjunto e também combinadas com meios visuais, tais como a imagem ou o gesto físico. Embora uma explicação verbal possa demorar um pouco mais de tempo do que o uso da tradução, da imagem ou do objeto, as vantagens são muito importantes: os alunos vão ter oportunidades extra para ouvir explicações na língua-alvo e eles vão trabalhar mais para chegar ao significado de uma palavra, ou seja, os alunos vão ser mais envolvidos cognitivamente. Obviamente, é muito importante que quando utilizamos palavras para definir outras palavras, as palavras usadas na definição sejam já do conhecimento dos alunos.

Quanto à apresentação de uma situação, esta tem a vantagem de implicar o fornecimento de um cenário que contextualiza claramente a palavra-alvo. Veja-se o exemplo abaixo usado numa situação para explicar as palavras *interessante* e *interessado*:

“A Ana gosta de livros que contem histórias do mundo inteiro, do turismo, da comida, da política, da arte, etc.

Podemos dizer que “A Ana está interessada neste tipo de livro e que tais livros são muito interessantes”.”

Também podemos dar mais exemplos de utilização das palavras *interessante* e *interessado* e depois pedir aos alunos que façam frases semelhantes de acordo com o seu entendimento das palavras-alvo. Permitimos que os alunos ouçam as frases muitas

vezes até que eles se sintam suficientemente confiantes para levantar hipóteses de resposta. Uma vantagem deste método é que os alunos escutam a palavra várias vezes, aumentando a probabilidade de conservação da palavra-alvo na memória. Uma outra vantagem é que eles escutam a palavra numa variedade de contextos típicos e eles podem começar a ter uma ideia das utilizações da palavra-alvo, bem como das suas colocações relativamente a outras palavras. Finalmente, os alunos vão obter informações sobre a forma e a gramática das palavras: se, por exemplo, se trata de um verbo irregular ou transitivo (se for um verbo), ou de uma palavra pertencente ao género feminino ou masculino (se for um substantivo). Pode pensar-se que o professor gastará muito tempo na preparação deste tipo de aula, mas a consulta de dicionários e de glossários pode ajudar a reduzir esse tempo.

Muitas vezes, uma explicação rápida, utilizando um sinónimo (“*terminar*” – *significa “acabar”*), um antónimo (“*introvertido*” – *é oposto de “comunicativo”*) ou os termos superordenados (“*sardinha*” *é um tipo de peixe*), pode ser muito eficaz para o estudo de vocabulário, principalmente quando se trata de estudo accidental. Isto é particularmente útil quando se explicam palavras que surgem nos textos.

As definições mais elaboradas, como as definições nos dicionários, requerem mais esforço não só da parte dos professores, mas também dos alunos. Os lexicógrafos¹¹ (autores de dicionários) gastam uma grande quantidade de tempo na preparação das definições que propõem. Então, não há nenhuma razão para pensar que os professores vão encontrar definições mais fáceis ou mais claras. Felizmente, as definições dos dicionários vão oferecer aos professores um modelo confiável. Abaixo apresentamos um exemplo da definição da palavra “poder” num dicionário de língua portuguesa:

¹¹ Lexicógrafo: pessoa que se dedica à lexicografia (ao estudo do vocabulário de uma língua, especialmente da forma e significação das palavras); pessoa que se dedica à elaboração e redação de dicionários.

poder v. **1** ter a faculdade ou a possibilidade de **2** ter autorização para **3** ter direito de **4** ser capaz de **5** ter razões para **6** ter ocasião ou oportunidade de **7** *col.* Suportar ■ *n.m.* **1** direito ou capacidade de decidir e/ou agir **2** capacidade natural ou adquirida para fazer algo; **SIN.** faculdade **3** supremacia sobre algo ou alguém; **SIN.** domínio **4** capacidade de agir sobre algo **SIN.** influência **5** conjunto dos órgãos que asseguram a administração de um Estado **6** meio para resolver algo; **SIN.** recurso ◆ **plenos poderes** concessão de poderes a alguém para a execução de um ato expressamente indicado; **poder de compra** capacidade financeira de um grupo social ou de uma pessoa para adquirir produtos e serviços; **poder executivo** órgão de soberania do Estado, responsável por fazer executar as leis; (governo); **poder judicial** órgão de soberania do Estado ao qual compete aplicar as sanções por transgressão das leis; **poder legislativo** órgão de soberania do Estado encarregado de elaborar e discutir as leis

(de *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora)

Na realidade, a maioria dos professores usa simultaneamente uma variedade de recursos e de métodos – exemplo de situações, exemplo de frases, sinónimos, etc. – nas suas explicações do significado das palavras.

Finalmente, é importante ressaltar que aprender o significado de uma palavra, ou aprender qualquer outra coisa, é um processo de aproximação gradual. Mesmo na nossa língua materna, pode decorrer um longo período de “incerteza” antes de ficarmos confortáveis sobre o uso de determinadas palavras. Não precisamos de pedir aos alunos que sejam capazes de esclarecer toda a significação das palavras aquando do seu primeiro encontro com elas. É melhor que orientemos os alunos na direção geral do significado de uma palavra, transmitindo-lhes a motivação suficiente para continuarem a explorar mais o “espaço semântico” das palavras.

3. Estratégias para o desenvolvimento de competências na área lexical

Há alguns anos, uma das maiores autoridades em aprendizagem de L2, Wilga Rivers, escreveu que:

Vocabulary cannot be taught. It can be presented, explained, included in all kinds of activities, and experienced in all manner of associations ... but ultimately it is learned by the individual. As language teachers, we must arouse interest in words and a certain excitement in personal development in this area ... We can help our students by giving them ideas on how to learn, but each will finally learn a very personal selection of items, organized into relationships in an individual way. (Wilga M. Rivers, 1983)

3.1. Fatores decisivos para promover a aquisição lexical

A qualidade única do léxico mental e a forma idiossincrática como é adquirido o léxico são temas recorrentes no nosso estudo. Isto não significa, no entanto, que o nosso estudo seja redundante. Pelo contrário, o que pretendemos com todas as reflexões realizadas foi mostrar que o professor pode desempenhar um papel muito importante para motivar os alunos para a aprendizagem do vocabulário, fazendo-os compreender a importância do mesmo no quadro da aprendizagem de uma língua estrangeira. Procuraremos ainda, neste parte do nosso estudo, acrescentar mais algumas informações sobre a formação dos alunos nesta área concreta.

A formação dos alunos, ou seja, as estratégias usadas pelo professor para que eles aprendam mais eficazmente, é geralmente informada pela investigação sobre as estratégias utilizadas pelos alunos bem sucedidos. No caso concreto da matéria em apreço, os estudos mostram que os bons alunos põem em marcha procedimentos como os que abaixo se indicam:

- Eles prestem atenção à forma – o que, em termos de vocabulário, significa que dão atenção aos constituintes das palavras, à sua ortografia e à sua pronúncia, etc.
- Eles prestam atenção ao significado – se as palavras são semelhantes ou diferentes no significado, dando atenção às conotações das palavras, ao seu estilo e às associações entre elas.
- Eles são bons adivinhadores – eles adivinham os significados das palavras desconhecidas através das suas formas e das pistas contextuais.
- Eles gostam de correr riscos na prática oral ou escrita e não têm medo de cometer erros – eles aproveitam ao máximo os recursos limitados e adotam estratégias para resolver alguns casos, como por exemplo quando não encontram as palavras adequadas a certo contexto de comunicação, mas as substituem por outras que já conheçam ou por paráfrases a partir de palavras que conhecem.
- Eles sabem como organizar a sua própria aprendizagem – como por exemplo, manter um registro sistemático de palavras novas, usar os dicionários e outros recursos adicionais do estudo, utilizar algumas técnicas de memorização e dedicar-se à aprendizagem das palavras, tal como dedicar muito tempo à prática recetiva.

Podemos dizer que os bons alunos, na aprendizagem de uma língua, são os que alcançam um grau de autonomia e desenvolvem técnicas de memorização próprias, e que, por isso mesmo, necessitam de menos treino proporcionado pelo professor. No entanto, os alunos menos autónomos podem beneficiar da orientação do professor, que lhes pode apresentar uma série de técnicas de aprendizagem de vocabulário de modo a que eles possam escolher aquelas que preferem e que melhor se adequam ao

seu estilo de aprendizagem. Particularmente, as técnicas são úteis para a memorização das palavras, uma vez que a aquisição do léxico é em grande parte uma tarefa de memória.

3.2. Sugestões de estratégias facilitadoras da aquisição de vocabulário

Apresentamos de seguida algumas estratégias que permitem uma memorização mais eficaz do vocabulário. Pensamos que através destas sugestões os alunos podem encontrar as suas próprias técnicas para desenvolver as suas capacidades de aquisição de vocabulário.

3.2.1. Cartões de palavras

Provavelmente não há estratégia de aprendizagem de vocabulário mais simples do que o uso de cartões de palavras. Ter cada palavra num cartão individual significa que a sequência pode ser variada, como precaução contra o que é chamado de “efeito de série”. Isto ocorre quando uma palavra de uma lista provoca a recordação da palavra seguinte, e assim por diante. Isso não é de muita utilidade para o uso de vocabulário na vida real, quando as palavras devem ser recordadas independentemente do contexto em que foram aprendidas.

As atividades que se socorrem deste recurso quase não têm nenhuma dificuldade de realização – todos os alunos podem preparar e usar conjuntos de cartões de palavras.

A utilização de cartões de palavras envolve as seguintes etapas:

- Escreve-se a palavra a ser aprendida num lado de um cartão pequeno (aproximadamente do tamanho de um cartão de visita) e a sua tradução na língua materna no outro lado.

trabalho

gōng zuò
工 作

- Dependendo da dificuldade das palavras, um conjunto completo dos cartões de palavras deverá consistir de 20 a 50.
- As palavras não têm de pertencer a um grupo lexical – de modo a evitar o efeito de interferência de palavras de significados semelhantes.
- O aluno testa as suas aprendizagens, referindo o significado das palavras novas presentes em cada cartão e confirmando a respetiva tradução.
- O processo pode ser feito de forma inversa, isto é, o aluno vê primeiro a tradução, apresentando o significado da palavra na língua-alvo, e verificando depois a correção da sua resposta.
- As palavras que apresentam maior dificuldade devem ser movidas para o topo da pilha. Em qualquer caso, os cartões devem ser baralhados periodicamente para evitar o “efeito de série”, isto é, para prevenir que as palavras sejam recordadas por causa da ordem em que surgem na série e não porque o aluno saiba verdadeiramente o seu significado.
- À medida que as palavras vão sendo aprendidas, os respetivos cartões devem ser descartados e substituídos por novos cartões relativos a outros grupos de palavra.

3.2.2. Adivinhação do contexto

É sabido que independentemente do número de palavras que os alunos saibam, eles

vão sempre deparar-se com palavras desconhecidas nas suas atividades de compreensão escrita ou oral. Por isso, os alunos terão sempre de ser capazes de fazer inferências procurando adivinhar o significado de palavras desconhecidas. De fato, a adivinhação a partir do contexto é, provavelmente, uma das habilidades mais úteis que os alunos podem adquirir e aplicar, tanto dentro como fora da sala de aula. A adivinhação também é uma habilidade que todos os falantes usam – talvez inconscientemente – ao ler e ouvir a sua língua materna.

Os passos recomendados para adivinhar o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto são estes:

- Decidir a que classe gramatical pertence a palavra desconhecida; por exemplo, determinar se se trata de um substantivo, de um verbo, de um adjetivo, etc.
- Olhar para o contexto mais amplo, incluindo as orações subordinadas e as frases circundantes – especialmente quando ocorrem palavras de “sinalização”, tais como, *mas, e, entretanto, assim*, que possam dar uma ideia de como a palavra desconhecida está ligado ao seu contexto.
- Analisar os constituintes da palavra desconhecida para verificar se os mesmos contêm alguma informação relevante para a compreensão do seu significado. Por exemplo, a palavra *extraordinário* é composta pelo prefixo “*extra*” e pelo radical “*ordinário*”, o que permite inferir o seu sentido.
- Rer a frase em que ocorre a palavra desconhecida e verificar se a adivinhação faz sentido no contexto; se não, e se a palavra se revelar fundamental para a compreensão do texto, repetir os passos enunciados acima; se a palavra não parecer crítica, continuar a leitura, na expectativa de que o significado se esclareça posteriormente.

- Quando estas estratégias falharem, consultar um dicionário.

3.2.3. Estratégias para facilitar a produção de palavras novas

A adivinhação do significado das palavras desconhecidas através do contexto é uma estratégia que pode ajudar os alunos ao ler e ao escutar. Porém, de que tipo de estratégias se podem eles socorrer para realizarem atividades como falar ou escrever? Existem também estratégias úteis que facilitem a produção de vocabulário?

Mesmo na primeira língua, os falantes usam estratégias para resolver o problema de não saberem uma palavra, ou de não serem capazes de recordar uma palavra oportunamente. Abaixo se indicam algumas maneiras para evitar as lacunas no conhecimento de vocabulário:

- Parafrasear – como por exemplo, dizer “o terceiro mês do ano, com trinta e um dias” para substituir “março”.
- Descrever – por exemplo, “fruto de forma longa e curva, com casca amarela quando maduro” para substituir “banana”.
- Usar um sinónimo ou uma palavra aproximada – como “o relógio não trabalha” em vez de “o relógio não funciona”.
- Usar gestos que mimem o objeto/ação/sentimento cuja designação verbal se desconhece.

3.2.4. Utilização de dicionário

Os dicionários, como vimos, podem ser usados com um último recurso, quando as estratégias de “adivinhação pelo contexto” não funcionam. Aliás, eles também podem ser usados de forma produtiva, tanto para a geração de texto, como para a aquisição

de vocabulário. A utilidade dos dicionários depende da rapidez e da precisão dos alunos ao pesquisarem as informações neles contidas.

As competências-chave envolvidas no uso eficaz de um dicionário são as seguintes:

- Reconhecer as características de disposição das palavras no dicionário, tal como dominar a ordem alfabética.
- Conhecer o significado das abreviaturas, por exemplo, *adj.* (adjetivo), *ANT.* (antónio), *gír.* (gíria), etc.
- Verificar – quando se usa um dicionário bilingue – que o equivalente de tradução que é oferecido é a melhor escolha para o significado que é necessário.
- Discriminar os significados diferentes de uma palavra, especialmente, as situações de polissemia¹² (como *banco*, *capital*, *pobre*, etc.), ou de homofonia¹³ (*cozer/coser*, *conselho/concelho*, *paço/passo*, etc.).

4. Conclusão

A aprendizagem de vocabulário nunca pára, mesmo muito tempo depois de os conhecimentos sobre o sistema gramatical da língua-alvo se terem tornado firmes. Novas palavras são inventadas diariamente e palavras antigas assumem também continuamente novos significados. Assim, os professores, como usuários e como formadores, deveriam compartilhar a emoção e o fascínio das palavras com os alunos dando-lhes a oportunidade de continuar no caminho do desenvolvimento das suas competências lexicais.

¹² A polissemia, ou polissemia lexical, é o facto de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além de seu sentido original, guardando uma relação de sentido entre eles.

¹³ As palavras homófonas são palavras om pronúncia igual, mas grafias e significados diferentes.

CAPÍTULO IV

Como se faz um teste de vocabulário?

1. Por que é que precisamos de testes de vocabulário?

Por que fazemos testes? A resposta a esta pergunta é óbvia: sem testar, não há meios confiáveis para saber quão eficaz a sequência de ensino tem sido. O teste oferece um retorno de informação, tanto aos professores, como aos alunos. Além disso, os testes têm um efeito de reativação: se os alunos sabem que vão ter um teste sobre os seus conhecimentos de vocabulário, eles vão levar a aprendizagem de vocabulário mais a sério. Por isso, podemos dizer que o teste motiva os alunos a rever o vocabulário para a preparação da avaliação. O teste também fornece mais um “pretexto” para a revisão do pós-teste – quando, por exemplo, o professor indica as respostas corretas ao teste nas aulas. Desta maneira, os testes podem ser vistos geralmente como uma forma de “reciclagem” de vocabulário. De facto, a única diferença entre os exercícios de reciclagem e os testes de vocabulário é que os testes são avaliações às quais se atribuem notas.

Abaixo, por exemplo, apresenta-se uma atividade de revisão de vocabulário num livro didático, que poderia ser uma parte de um teste de vocabulário:

Qual o verbo apropriado?	
A	
abrir	passar
apanhar	pôr
atender	prestar
correr	tirar
dar	tocar
dobrar	tornar
fazer	usar
jogar	
B	
uma reportagem	os parabéns
fotografias	atenção
às cartas	óculos
o telefone	uma exceção
um cheque	a mesa
à campainha	o risco
um duche	a esquina
uma constipação	

(de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, *Português Sem Fronteiras 2*, Pág. 37)

Este tipo de testes informais deve ser feito com regularidade. Na verdade, idealmente,

as palavras da lição anterior devem ser testadas no início da lição seguinte. Se não, as oportunidades de reter as palavras novas vão ver-se significativamente reduzidas.

Os testes mais formais podem ser colocados em certas fases estratégicas de um curso. Por exemplo, antes de planear o programa de curso, temos testes que geralmente envolvem alguma tentativa de medir a extensão do conhecimento de vocabulário prévio dos alunos. Além disso, os testes no final de um curso e os testes de aferição dos níveis de uma língua, tais como os testes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (A1, A2, B1, B2, C1, C2), na Europa, ou os testes CELPE-BRAS, no Brasil, normalmente incluem um componente para testar o vocabulário. Às vezes, por causa da forte correlação entre o vocabulário e a leitura, o conhecimento de vocabulário é um dos objetivos nos testes de leitura (ou seja, na compreensão escrita).

2. Que aspetos do vocabulário são testados?

No Capítulo II, concluímos que o conhecimento de uma palavra significa saber:

- 1) A forma falada de uma palavra;
- 2) A forma escrita da palavra;
- 3) O comportamento gramatical da palavra;
- 4) O comportamento colocacional da palavra;
- 5) A frequência da palavra;
- 6) As restrições estilísticas do registo da palavra;
- 7) O significado conceptual da palavra;
- 8) As associações que a palavra possui com outras palavras relacionadas com ela.

Todos esses aspetos do conhecimento de uma palavra podem ser ativados através de atividades de receção (como ouvir e ler) ou de produção (como falar ou escrever). Por

isso, qualquer teste de vocabulário precisa levar em conta uma característica multi-dimensional do conhecimento lexical.

No entanto, a maioria dos testes de vocabulário visa apenas um ou dois aspectos do conhecimento das palavras. Os seguintes exemplos centram-se em aspectos relacionados com a ortografia, o significado e a colocação das palavras, respetivamente.

a) **Ortografia:** “Escrever palavras que se ouvem, como por exemplo. 1ª, arquipélago. 2ª, existência. 3ª, tempestade. 4ª, vegetação...”

b) **Significado:** Escrever a palavra portuguesa que significa: 1ª, estação do ano que, no hemisfério norte, decorre entre 21 de março e 21 de junho. 2ª, pessoa cuja profissão é confeccionar produtos de pastelaria. 3ª, ato ou efeito de pensar. 4ª, planta de origem oriental, cujos frutos têm sabor picante e são usados como condimento...

c) **Colocação:** Escolher a melhor palavra para completar cada frase:

1. A avó São vai ____ os remédios que o médico lhe mandou.

A. beber B. tomar C. comer D. Ter

2. Quando cheguei ____ a escola, fui logo ____ a sala de aula.

A. para, a B. a, para C. para, para D. a, a

3. ____ aqui é uma cadeira.

A. isso B. aquilo C. isto D. aquele

4. O senhor não ____ fumar aqui. É proibido.

A. deve B. é capaz C. pode D. consegue

...

Nota-se que, nos primeiro e segundo testes, não é fornecido o contexto, enquanto no

terceiro teste, a língua-alvo é contextualizada. No entanto, em todos os casos podem ser adicionados contextos: no caso do primeiro teste, o professor pode ditar frases completas; e no segundo caso, os alunos podem ser exortados a colocar as palavras em frases.

Observe-se também que os primeiro e segundo testes requerem que os alunos produzam a forma correta das palavras, ou seja, eles têm de recordar as palavras ativando a memória de longo prazo. Por outro lado, o teste de colocação (teste c), é recetivo, ou seja, testa simplesmente a capacidade dos alunos de reconhecerem a forma correta das palavras. Se o objetivo é testar a capacidade de produzir formas corretas, este último tipo de teste vai ser uma limitação. No entanto, essa limitação pode ser eliminada se as repostas de escolha múltipla forem removidas:

Escolha a melhor palavra para completar cada frase:

1. A avó São vai ____ os remédios que o médico lhe mandou.
2. Quando cheguei ____ a escola, fui logo ____ a sala de aula.
3. ____ aqui é uma cadeira.
4. O senhor não ____ fumar aqui. É proibido.
- ...

A determinação das características de cada teste - com ou sem um contexto linguístico; destinados a testar o reconhecimento ou a produção de vocabulário; etc. – depende da sua finalidade específica e também do efeito expectável no processo de ensino. Se o objetivo do teste é avaliar a capacidade de leitura dos alunos, por exemplo, então um teste recetivo será suficiente. Por outro lado, testes “descontextualizados” não se prestam a avaliar este tipo de capacidades; para além disso, tem sido argumentado que os testes descontextualizados podem incentivar os alunos a aprenderem simplesmente listas longas das palavras. Porém, este tipo de testes descontextualizados é geralmente mais fácil de fazer e de avaliar, pelo que eles se podem revelar bastante práticos na

ótica do professor.

Em suma, destaque-se que, ao elaborar um teste, qualquer professor deve ter a preocupação de garantir um equilíbrio entre as questões de **validade** (saber se o teste permite de facto avaliar o que se pretende), de **pragmatismo** (determinar que tipo de testes é mais fácil de administrar), de **efeito de reativação** (verificar se o teste tem um efeito positivo na aprendizagem) e ainda de **confiabilidade** dos testes (isto é, saber se os resultados obtidos através do teste serão consistentes independentemente de quem o avaliar, e garantir que o teste dará resultados idênticos para os alunos com capacidades similares).

A tarefa de teste que abaixo se apresenta pretende avaliar a capacidade de produzir e reconhecer palavras contextualizadas, sendo por isso particularmente adequado para vocabulário utilizável em situações de “vida diária”. Mas, uma vez que se trata de uma proposta semi-aberta, este tipo de teste não é totalmente confiável:

Escreva um texto em que descreva umas férias suas. Faça referência aos seguintes aspetos:

- Destino;
- Duração;
- Acompanhantes;
- Transporte utilizado;
- Atividades realizadas;
- Problemas ocorridos.

Poderá acrescentar outras informações que considere importantes.

Notas para a correção/avaliação: considerar a variedade e a precisão do conhecimento do vocabulário usado pelo estudante, classificando-o numa escala de 4 (excelente) a 1 (muito mau).

Cabe ainda destacar que as questões relacionadas com a validade e a confiabilidade não são grandes problemas relativamente aos testes informais, cujo objetivo principal é motivar a revisão do vocabulário. Realmente, nestes casos, o importante é que o teste leve os alunos a reverem as áreas de vocabulário concreto em que estão a ser testados.

3. Tipos de testes

Já antes vimos um exemplo de um teste de escolha múltipla. Os testes de escolha múltipla são instrumentos muito populares para testar aprendizagens, uma vez que são bastante fáceis de corrigir, pois até um computador pode fazê-lo. Cumulativamente, estes testes parecem também fáceis de criar. Além disso, o formato de escolha múltipla pode ser usado com palavras isoladas, com palavras num contexto da frase, ou com palavras nos textos. Abaixo, temos um exemplo de “palavras isoladas”:

<p>“Papagaio” significa _____.</p> <ol style="list-style-type: none">1. um tipo de pássaro2. uma fruta3. uma profissão4. um mobiliário

E a seguir, apresentamos um teste de escolha múltipla com contexto:

<p>A Mariana e a Rita estão, mais uma vez, no “chat”. Escolha a <u>alternativa correta</u>.</p> <p><i>A Mariana diz:</i></p> <p>Oi! Por aqui!</p> <p><i>A Rita diz:</i></p> <p>Olá! Estava ali sem nada a / para / por fazer e resolvi vir até à <i>net</i>. O teu irmão já</p>

acabou o projeto de informática ou anda outra vez **na / pela / da** borga?

A Mariana diz:

Tem trabalhado bastante. É capaz de **tirar / marcar / fazer** uma boa nota. Há anos que ele não passa **de / sem / para** o computador.

...

(de Ana Dias e Ana Tavares, *PORTUGUÊS XXI 3 – Caderno de Exercícios*, Pág. 59)

De um ponto de vista negativo, os testes de escolha múltipla são criticados porque:

- Os alunos podem escolher a resposta através de um processo de eliminação, que lhes permite realizar a tarefa sem saber de facto a resposta certa;
- Dependente do número de respostas possíveis (chamadas **distratores**), há uma oportunidade de “um em três” ou “um em quatro” para conseguir uma resposta correta;
- Só se testa a capacidade de reconhecimento das palavras, mas não a capacidade de produção das palavras;
- Este tipo de teste não é tão fácil de criar como parece. Por exemplo, em que base são os distratores escolhidos? Tendo em conta sinónimos? Considerando palavras semelhantes? Seleccionando palavras com um som ou uma ortografia aproximados? Usando palavras cognatas?

Uma alternativa para os testes de escolha múltipla são os testes de “lacunas para preencher”. O teste de preenchimento de lacunas exige que os alunos recordem as palavras adequadas, a fim de completarem uma frase ou um texto. Assim, testa-se a capacidade de “produzir” uma palavra, em vez de simplesmente a reconhecer. O exemplo mais conhecido deste tipo de teste são os “espaços”. Num teste de “espaços”,

as lacunas são regularmente apresentadas, por exemplo, por cada sete, oito ou nove palavras. Deste modo, uma grande variedade do conhecimento, incluindo o significado e a gramática das palavras, vai ser testado. Além disso, a capacidade de completar as lacunas depende da compreensão do contexto, como no exemplo, em que algumas palavras teriam de ser eliminadas:

Complete as palavras de acordo com o sentido do texto cujo tema é a preocupação que muitas pessoas têm com a sua imagem.

São cada vez mais as pessoas que resolvem transformar o ____ por não gostarem da sua ____ exterior. Enquanto alguns apenas recorrem a ____ de beleza pontuais, não dispensando uma ida ao SPA e ao ____ para um bronzado permanente, há quem tome medidas um pouco mais ____ para parar o avanço do relógio biológico. Não hesitam em pedir conselhos a ____ plásticos de forma a contrariarem o processo de ____ . Quer se trate de alterar algumas ____ de expressão ou de ter uma barriga mais ____, há sempre um bisturi pronto a ser usado.

(de Ana Dias e Ana Tavares, *PORTUGUÊS XXI – Caderno de Exercícios*, Pág. 66)

A resposta adequada a esta atividade depende da compreensão do conteúdo da mensagem pelos alunos. No entanto, o problema dos testes de “lacunas para preencher” é que, muitas vezes, há mais do que uma resposta correta possível, o que torna difícil a correção. Uma maneira de controlar isso é fornecer as primeiras letras das palavras que se espera que o aluno utilize:

Complete as palavras de acordo com o sentido do texto cujo tema é a preocupação que muitas pessoas têm com a sua imagem.

São cada vez mais as pessoas que resolvem transformar o c ____ por não

gostarem da sua i_____ exterior. Enquanto alguns apenas recorrem a t_____ de beleza pontuais, não dispensando uma ida ao SPA e ao s_____ para um bronzeado permanente, há quem tome medidas um pouco mais d_____s para parar o avanço do relógio biológico. Não hesitam em pedir conselhos a c_____ plásticos de forma a contrariarem o processo de e_____l_____.

Quer se trate de alterar algumas r_____ de expressão ou de ter uma barriga mais l_____, há sempre um bisturi pronto a ser usado.

Uma variedade de “lacunas para preencher” testa o conhecimento de formação de vocabulário, pedindo aos alunos que convertam palavras de uma forma para outra, de modo a ajustá-las a um contexto. Segue um exemplo:

Preencha os espaços em branco utilizando os verbos entre parêntesis:

Talvez ____ (haver) tempo para ____ (nós / comprar) tudo antes que as lojas ____ (encerrar).

Este tipo de tarefa testa o conhecimento gramatical dos alunos (por exemplo, aqui, as formas corretas seriam: *haja*, *comprarmos* e *encerrem*). Também testa a capacidade de interpretar o contexto circundante, de modo a fazer a escolha correta entre várias derivações possíveis.

Mesmo que, por vezes, os contextos sejam apenas uma frase, um dos pontos fortes do teste de “lacunas para preencher” é que ele fornece contextos para as palavras-alvo. No entanto, este tipo de teste exige apenas uma produção mínima por parte dos alunos e, por isso, é discutível se testa realmente a capacidade dos alunos de usar as palavras-alvo em contextos que dependam inteiramente da sua própria produção.

Um teste mais revelador da verdadeira capacidade de produção de vocabulário é dar aos alunos a tarefa de escreverem um texto que inclua algumas palavras previamente selecionadas. Isto só é viável se as palavras em si forem prováveis de co-ocorrer.

Abaixo, exemplifica-se um exercício deste tipo:

Escreva um texto de cerca de 100 palavras no qual inclua, pelo menos, seis das dez palavras seguintes. Pode alterar a forma das palavras, se necessário:

ex. *convidar* → *convido*

turismo	sinónimo	destino	eleição	serviço
estrangeiro	convidar	sair	preparar	livro

Com este tipo específico de teste é possível avaliar quer o emprego da forma correta, quer o uso adequado de cada uma das palavras selecionadas.

4. Conclusão

Neste capítulo, vimos que diferentes modos de aprendizagem de vocabulário podem ser testados. Os testes precisam de levar em conta fatores como a validade, a confiabilidade e a praticidade, etc. E os testes podem ser tanto formais como informais. Também sabemos que testes bons têm um efeito positivo, como por exemplo, vão encorajar as boas estratégias de aprendizagem.

No entanto, os vários testes referidos apenas permitem verificar os conhecimentos relativos a palavras pré-selecionadas, que podem ter sido objeto de estudo nas aulas anteriores. Porém, para uma avaliação mais global sobre o conhecimento de vocabulário dos alunos pode-se recorrer a atividades de redação e de conversação em geral. Muitos testes da produção dos alunos, tal como a componente escrita dos exames do CELPE-BRAS ou do CAPLE em Portugal, incluem uma avaliação do conhecimento de vocabulário, tanto em termos de variedade como de precisão. Geralmente, isto é avaliado qualitativamente, ou seja, uma avaliação geral do conhecimento de vocabulário dos alunos é feita de acordo com alguns critérios, como os seguintes:

Nível	Amplitude e Domínio do Vocabulário
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado. Utilização sempre correta e apropriada do vocabulário.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos. Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções. A correção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorreta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a atualidade. Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência. É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.

A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.
----	--

(Amplitude e Domínio do Vocabulário da AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUAS de babeliUM – Centro de Línguas da Universidade do Minho)

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

No capítulo introdutório deste trabalho, apresentámos os objetivos principais do nosso estudo, sendo o principal objetivo refletir sobre os processos de ensino e de aquisição de vocabulário, ou seja, proceder a uma reflexão informada sobre este tema. No decurso de tal estudo, chegámos à conclusão de que a aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira não é um processo isolado, uma vez que estabelece relações com outros fenómenos, tais como os fenómenos psíquicos associados à memória, as questões relacionadas com a didática da L2, entre outros.

Ao aprofundar a nossa pesquisa, descobrimos a existência de diferentes abordagens para esta questão. Alguns investigadores prestam pouca atenção à aquisição de vocabulário, ou seja, há métodos do ensino de uma L2 ou LE que dão pouca importância à aquisição de vocabulário. Contudo, há uma grande gama de estudiosos que dão muita importância à aquisição lexical. Nós focámos a nossa atenção prioritariamente neste último grupo que procura encontrar boas maneiras de ensinar o vocabulário de uma língua estrangeira.

Através da análise de várias definições de vocabulário, no primeiro capítulo, descobrimos que tal palavra remete para fenómenos mais complexos do que pode parecer à primeira vista. Por exemplo, as palavras têm funções diferentes, já que algumas transportam principalmente significados gramaticais, enquanto outras têm uma maior carga semântica; a mesma palavra pode ter uma variedade de formas; algumas palavras podem parecer ou soar semelhantes, mas terem significados completamente diferentes; e, inversamente, palavras diferentes podem partilhar significados semelhantes.

No Capítulo II, pesquisámos sobre os princípios fundamentais da aquisição de vocabulário numa segunda língua, ou numa língua estrangeira, esboçando algumas implicações possíveis para o ensino. Talvez os pontos mais importantes a serem enfatizados relativamente ao conteúdo deste capítulo sejam os seguintes: os alunos precisam de estratégias ou práticas que os ajudem a organizar o seu léxico através da

construção de redes de associações; os alunos precisam tanto de uma aprendizagem intencional como também accidental; a língua materna é um suporte, mas também pode ser um bloqueio potencial para o desenvolvimento do léxico de L2 ou de LE; a aprendizagem de vocabulário é uma tarefa de memória, mas também envolve o uso criativo e personalizado; os alunos têm de assumir para si a responsabilidade de expandir os seus conhecimentos de vocabulário.

No terceiro capítulo, analisámos as várias possíveis fontes de recursos lexicais, incluindo as listas de palavras, os manuais didáticos, os livros de vocabulário, os professores, os outros alunos e os dicionários. Verificámos que às vezes, nem os livros didáticos nem os livros de vocabulário fornecem exercícios práticos suficientes para a consolidação das aprendizagens de palavras introduzidas recentemente. Neste caso, cabe ao professor preparar várias tarefas para assegurar uma profundidade cognitiva na aprendizagem de vocabulário. Por isso, podemos dizer que o professor é potencialmente a fonte mais importante de entrada de vocabulário, não só em termos de aprendizagem programada, mas também como um meio de introdução accidental de vocabulário através das interações verbais que estabelece com os alunos.

Ainda neste capítulo, fizemos um estudo tendo por objetivo identificar práticas comuns adotadas pelos professores para o ensino de vocabulário. Desse modo concluímos que os professores recorrem geralmente à tradução, à ilustração, à manipulação de objetos reais, à mímica, à recriação de uma situação que possa servir de exemplo, à apresentação de sinónimos ou de definições, etc.. A este propósito, cabe salientar que a tradução é uma maneira económica de apresentar o significado de um novo vocábulo, mas pode não ser a forma mais eficaz de garantir a memorização; em contrapartida, a explicação verbal do significado do novo termo é mais demorada, mas pode ser eficaz se as explicações forem claras e simples.

No último capítulo, detivemo-nos sobre as diferentes maneiras de testar conhecimentos a nível do vocabulário. Para esse efeito, é necessário levar em conta

fatores como: a validade (está-se a testar o que se quer testar?), a confiabilidade (o teste vai dar resultados consistentes?), a praticidade (o teste é fácil de administrar e de avaliar?) e a validade aparente (os alunos vão levar o teste a sério?). Esta reflexão também nos permitiu concluir que bons testes vão ter um efeito positivo na aprendizagem posterior.

Recentemente, o interesse pela questão do vocabulário na área do ensino-aprendizagem de uma língua tem crescido substancialmente. No entanto, os desenvolvimentos têm sido lentos – para os professores, estas questões não parecem ser ainda prioritárias e eles demonstram algum conservadorismo relativamente às metodologias usadas no ensino de vocabulário.

A nossa dissertação pretendeu preencher essa lacuna: esboçar o referencial teórico e, ao mesmo tempo, sugerir maneiras ou métodos de ensino de vocabulário que podem ser integrados nas aulas de língua. Pensamos, pois, que a nossa investigação pode ser um auxiliar útil para orientar a prática de professores interessados no ensino de vocabulário e para os próprios alunos chineses interessados em aprender Língua Portuguesa como uma língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

1. Carter, Ronald. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistics perspectives*. London: Allen e Unwin.
2. Channell, Joanna. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In: Carter, R; McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
3. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
4. Clark, Eve V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Coimbra, Isabel e Coimbra, Olga Mata. (2001). *Português Sem Fronteiras 2*. Lisboa: Edições Técnicas Lidel.
6. Dale, E., O'Rourke, J. e Bamman, H. (1971). *Techniques of teaching vocabulary*. Palo Alto, CA: Field Education Enterprises.
7. Devine, Thomas. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory practice*. Boston: Allyn and Bacon.
8. Dias, Ana e Tavares, Ana. (2005). *PORTUGUÊS XXI 3*. Lisboa: Lidel.
9. *Dicionário da Língua Portuguesa*. (2011). Porto: Porto Editora.
10. Dunlosky, John e Metcalfe, Janet. (2008). *Metacognition*. London: SAGE Publications.
11. Gass, S. M. e Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Amsterdam: John Benjamins.
12. Gomes, Aldónio et alii. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
13. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.(2001). Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss.
14. Halliday, Michael. (2005). "Studies in English Language, Vol. 7", in *The Collected Works*. London: Bloomsbury Academic.
15. Jia, Wenbo 贾文波 e Che, Yuping 车玉平. (2013). 葡英汉图解词典 (púyīnghàn tújiě cídiǎn), *Bi-Lingual Visual Dictionary: Portuguese*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

16. Kelly, L. G. (1976). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
17. Krashen. (1981). *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
18. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
19. Laufer, B. (1997). "What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words", in N. Schmitt & M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Lin, Li 林立. (2007). 第二语言习得——理论与实践 (dì'èr yǔyán xídé – lǐlùn yǔ shíjiàn), *Second Language Acquisition: Theory and Practice*. Beijing: Higher Education Press.
21. McCarthy, Michael. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
22. Meara, Paul. (1980). *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning*. Language Teaching and Linguistics: Abstracts. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
24. Richards, J. C. (1976). *The role of vocabulary teaching*. TESOL Quarterly, Vol. 10, No: 1.
25. Rocha Lima, Carlos Henrique. (2003). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa; prefácio de Serafim da Silva Neto*. Rio de Janeiro: José Olympio.
26. Schmitt, Norbert. (1997). "Vocabulary learning strategies", in: Schmitt, N.; McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Thornbury, Scott. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Longman.
28. Vermeer, A. (1992). "Exploring the second language learner lexicon", in L. Verhoeven and J. H. A. L. de Jong (Eds.). *The construct of language proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.

29. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
30. Wang, Zengyang 王增阳. s.d. 基础葡萄牙语 (jīchǔ pútáoyáyǔ), *Lições de Português Elementar*. s.l.
31. Wilga, M. Rivers. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.
33. Xu, Xikun 徐西坤 e Wang, Xin 王鑫. (2011). 新说文解字 (xīn shuōwénjiězì), *The history of words*. Beijing: China Water & Power Press.
34. Zimmerman, Cheryl Boyd. (1997). “Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction”, in Coady, James & Huchin, Thomas (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

WEBLINKS

1. http://www.babelium.uminho.pt/avaliacao_criterios.php
2. <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/>
3. <http://www.infoescola.com/portugues/derivacao/>
4. http://pt.wikipedia.org/wiki/Forma%C3%A7%C3%A3o_das_palavras_na_l%C3%ADngua_portuguesa
5. http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/index.php?option=com_content&view=article&id=18:docente-ima&catid=1:categoria-docentes&Itemid=2
6. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mem%C3%B3ria#Amn.C3.A9sia>
7. <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAetpoAJ/engenharia-requisitos-doc?part=3>
8. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Polissemia>
9. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000200004&script=sci_arttext
10. http://pt.wikipedia.org/wiki/Grande_dicion%C3%A1rio_Houaiss_da_l%C3%ADngua_portuguesa

