

## AÇÕES DIDÁTICAS PARA AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO

### TEACHING ACTIONS TO EXPAND THE VOCABULARY

Darcilia Simões<sup>1</sup>, Maria Suzett Biembengut Santade<sup>2</sup>, Hélio Oliva do Amaral Santade<sup>3</sup>

1- *Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*; 2- *Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro – Mogi Guaçu (FMPFM/Mogi Guaçu), Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI/Mogi Guaçu)*; 3- *FMPFM/Mogi Guaçu*

**Contatos:** darcilia.simoies@pq.cnpq.br; suzett.santade@gmail.com;  
helio.santade@gmail.com

#### RESUMO

O foco deste artigo é a ampliação de vocabulário e as respectivas ações didáticas. As dificuldades de expressão decorrentes do desconhecimento do léxico comprometem o desempenho do falante em qualquer área de estudo e em qualquer língua. Em contraponto, atividades destinadas à aquisição de novos itens léxicos são escassas ou restritas aos glossários que acompanham alguns textos. A consulta a dicionários é recomendada, mas não é praticada em classe. O sucesso da consulta implica conhecer qual o dicionário apropriado, porque cada um tem projeto específico que os distingue. Assim, o trabalho com dicionários impõe o tratamento semântico dos itens léxicos para demonstrar porque não há sinônimo perfeito e como selecionar a acepção adequada para substituir uma forma que muito se repete no texto. Teorias usadas: semântica (Pottier),

<sup>1</sup> Professora colaboradora no POSLLI-UEG. Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras – UERJ. Pós-doutora: Linguística (UFC, 2009) e Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994); Mestre em Letras (UFF, 1985). Vice-presidente da AILP (2014-2017). Coordena LABSEM-UERJ e Publicações Dialogarts. Lidera o GrPesq SELEPROT (CNPq). Membro de(o/a): GT–EAPLA (ANPOLL); AOTP; AFLIR; FELS; ALFAL; ASFAL; SBPC; ABRALIN; ALAB; ABES.

<sup>2</sup> Coordenadora e Professora Titular na Graduação e Pós-graduação do Curso de Letras das Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) e Professora Titular da Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro (FMPFM), ambas situadas em Mogi Guaçu-SP. Pós-doutora: Educação (UMinho-PT, 2008) e Letras (UERJ, 2006); Doutora em Educação (UNIMEP, 2002); Mestre em Educação (PUCCAMP, 1998). Docente das disciplinas Linguística, Língua Latina, Línguas Inglesa e Espanhola, Comunicação e Expressão, Leitura e Produção de Texto e Metodologia Científica. Pesquisadora-Membro do Grupo SELEPROT-UERJ-RJ.

<sup>3</sup> Professor Coordenador da Educação à Distância da Universidade de Taubaté, no Polo da Faculdade Municipal Professor Franco Montoro-Mogi Guaçu-SP.

teoria da iconicidade verbal (Simões), potencial de transparência ou opacidade (Ullmann). Essas teorias aplicadas nos projetos de leitura na graduação (Simões; Biembengut Santade).

**Palavras-Chave:** Léxico; Ensino; Leitura; Iconicidade; Semântica.

## ABSTRACT

The focus of this article is the expansion of vocabulary and the respective didactic actions. The difficulties of expression resulting from ignorance of the lexicon compromise the performance of the speaker in any area of study and in any language. In contrast, activities aimed at the acquisition of new lexical items are scarce or restricted to the glossaries that accompany some texts. Consultation of dictionaries is recommended, but it is not practiced in class. The success of the consultation implies knowing which dictionary is appropriate, because each has a specific project that distinguishes them. Thus, working with dictionaries imposes the semantic treatment of lexical items to demonstrate why there is no perfect synonym and how to select the proper meaning to replace a form that is repeated a lot in the text. Theories used: semantics (Pottier), theory of verbal iconicity (Simões), potential for transparency or opacity (Ullmann). These theories applied to undergraduate reading projects (Simões; Biembengut Santade).

**Key words:** Lexicon; Teaching; Reading; Iconicity; Semantics.

## PALAVRAS INICIAIS

Contrariamente ao que se supunha, a popularização do acesso à rede mundial de computadores (www ou Internet) promoveu uma mudança de comportamento valiosa nas sociedades, em no Brasil. Nunca se leu e escreveu tanto hodiernamente. No entanto, essas práticas não se traduzem em aquisição de padrões verbais indispensáveis ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, no que tange à instrução escolar. A variedade de língua prioritariamente utilizada, pelas crianças, jovens e uma parcela significativa de adultos, não é a culta (ou padrão para alguns).

A liberdade de expressão característica das redes sociais incentiva não só o uso de variedades não padrão, como também a criação de novas palavras e expressões sem qualquer censura intelectual, ideológica ou educacional. A censura intelectual ocorre (ainda que sutil e disfarçadamente) nos ambientes visitados/usados por profissionais de uma ou outra área. Estes, em dados momentos, privilegiam o jargão e, quando algum de seus pares resvala nesse uso, é advertido pelo grupo. A censura ideológica está sendo demonstrada diuturnamente por meio dos desentendimentos que se pode presenciar nas redes sociais, principalmente no Facebook e no WhatsApp. Já a censura educacional pode ser dividida pelo menos em dois tipos: (1) séria: aquela praticada por pessoas que põem

em xeque práticas escolares ou mesmo familiares, quase sempre relacionadas a condutas de advertência sobre atitudes de estudantes, professores ou autoridades relacionadas ao magistério, e (2) cômica: aquela em que são postadas questões de prova ou tarefas escolares cujas respostas se apresentam estapafúrdias ou possíveis, se observado o duplo ou múltiplo sentido do comando da questão.

A nosso ver, as experiências negativas decorrentes do uso de redes sociais, ou seja, experiências que resultam em certo desconforto para algum(ns) interlocutor(es), em geral é consequência de seu(s) pequeno(s) repertório(s). Todavia, para quem está de fora da conversa, esta pode tornar-se cômica ou trágica.

Veja-se um exemplo:

**Figura 1.** Fenômeno verbal *falsa analogia*<sup>4</sup>.



Fonte: obtido na internet.

Embora tenha um componente cômico, o fundamento da mensagem é trágico, porque faz aplicações de quimioterapia o portador de câncer. Todavia, o mal-entendido decorre do desconhecimento daquela palavra pelo interlocutor. O entendimento de *quimioterapia* como nome de um curso superior, certamente tenha resultado de uma analogia com *fisioterapia*.

É apenas um simples exemplo, mas pode servir de pista para a observação de muitas outras situações equívocas apuráveis ao navegar-se por redes sociais, ou mesmo participando delas.

Como o foco desse artigo é apresentar ações didáticas para ampliação do vocabulário dos estudantes, passemos então às bases teóricas que orientam nossas práticas.

<sup>4</sup> Cf. Texto em: <http://1.bp.blogspot.com/-UdpkvcgAc6c/VI0MUahjSvl/AAAAAAAAAB-IAutthbGLGcw/s1600/Capturar.JPG>

## 1. SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica desse trabalho se constitui em um tripé: (1) é a semântica estrutural de Pottier (1978), cujo desdobramento das formas nos semas que a constituem torna objetiva a seleção de palavras e a construção de sintagmas; a teoria da iconicidade verbal de Simões (2009) discute os graus de representatividade das formas verbais, buscando identificar os valores icônicos ou indiciais que desempenham nos textos; por fim, (3) a semântica da transparência ou opacidade vocabular proposta por Ullmann (1964).

### 1.1. A Semântica Estrutural de Pottier

Tomando por modelo a análise fonológica, Pottier busca demonstrar traços que podem identificar (ou distinguir) formas da língua, considerando a presença ou ausência de traços que a individualizam. O estudioso propõe uma análise pautada nos traços distintivos dos vocábulos, assim como o fazemos quando mostramos a oposição entre fonemas vocálicos e consonantais, vozeados e não vozeados etc. Veja-se o quadro a seguir:

**Quadro 1.** Traços distintivos entre fonemas.

	/p/	/b/	/m/
Vozeamento	-	+	+
Labialidade	+	+	+
Nasalidade	-	-	+
Oclusão bucal	+	+	+

Fonte: elaborado pelos autores.

Observe-se que os traços distintivos (aqueles que marcam a diferença entre os fonemas) são marcados com o sinal [-], enquanto os traços comuns se identificam pelo sinal [+]; o sinal [∞] indica traço irrelevante. Esse modelo pode ser praticado na análise semântica conforme nos ensina Pottier/Macedo<sup>5</sup>.

A partir desse modelo, torna-se possível demonstrar aos alunos, como se constroem as distinções semânticas entre os signos. Vamos ao exemplo de Pottier/Macedo (1978: p. 62).

<sup>5</sup> A indicação Pottier/Macedo se deve ao fato de este último ter inserido exemplos em português, ao traduzir a obra do mestre francês.

**Quadro 2.** Semas distintivos entre vocábulos.

	Latir	Gritar	Cacarejar	Miar
Manifestação sonora bucal	+	+	+	+
Pelo gato	-	+	-	+
Pelo cão	+	+	-	-
Pela galinha	-	+	+	-
Com $n$ decibéis	$\infty$	$\infty$	$\infty$	$\infty$
Por ser humano	-	+	-	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Olhando esses mesmos vocábulos na perspectiva da iconicidade, é possível dizer-se que alguns deles sugerem (são, portanto, icônicos) a voz do animal, que é o caso de *cacarejar* e *miar*.

O modelo proposto por Pottier também torna claro porque não existem sinônimos perfeitos. Vamos aos exemplos.

**Quadro 3.** Levantamento dos semas de nomes de peças de vestuário equivalentes quanto à parte do corpo que protegem.

	Gola	Mangas	Punhos	Colarinho	Botões	Bolsos	Masculina	Feminina
Camisa	+	+	+	+	+	+/-	+	+
Blusa	+/-	+/-	+/-	-	+/-	-	-	+
Regata	-	-	-	-	-	-	+	+/-
Top	-	-	-	-	-	-	-	+
De renda	$\infty$	$\infty$	$\infty$	$\infty$	$\infty$	$\infty$	$\infty$	$\infty$

Fonte: elaborado pelos autores.

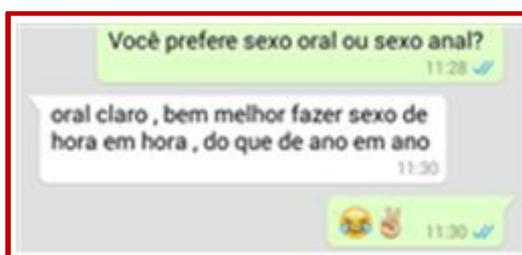
Observe-se que, apesar de pertencerem ao gênero – peça de roupa que cobre o tronco humano – cada vocábulo apresenta pelo menos um sema que o distingue dos demais. Dessa forma, o estudante pode entender a inexistência de uma sinonímia perfeita.

## 1.2. A Iconicidade Lexical

A teoria da iconicidade verbal – doravante TIV – examina os signos quanto ao seu potencial de orientar ou desorientar o intérprete na construção de seu sentido. Entenda-

se que os signos têm significados a priori, os dicionarizados, mas estão sujeitos à alteração daqueles por consequência do seu emprego na interlocução. Assim sendo, um signo pode ser originalmente icônico e perder essa característica quando atualizado em um enunciado. Vamos aos exemplos.

**Figura 2.** Conversa no WhatsApp. Fenômeno verbal *homofonia*.



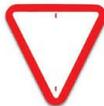
Fonte: obtido na internet.

Novamente as redes sociais documentam questões linguísticas em que a iconicidade sonora induz ao erro. A correlação entre oral e hora é possível apenas pela identidade fônica, no entanto, a grafia e a semântica afastam diametralmente esses signos. A situação retratada se assemelha a um trocadilho.

Um signo é indicial quanto conduz o intérprete a uma semiose (produção de significação) apropriada. Assim sendo, palavras como *boquiaberto* e *planalto* sugerem a noção que contém. Entretanto, palavras como *vinagre*, *fidalgos* e *embora* não são icônicas, pois não induzem a interpretação apropriada. Portanto, o signo-índice é um *indicador da ideia*, enquanto o signo-ícone é uma *representação da ideia*.

Exemplificando com imagens, tem-se:

**Figura 3.** Tipos de signos.

	
<b>ICÔNICO</b>	<b>NÃO ICÔNICO</b>
Representa a travessia de pedestre.	Não tem qualquer relação com via preferencial ou de passagem.
	
<b>ICÔNICO</b>	<b>INDICIAL</b>
A luz vermelha representa <i>parar</i> (pessoa parada) e a luz verde a <i>passar</i> (pessoa caminhando).	O código de cores tem de ser memorizado porque não tem referência direta com nada além das próprias cores.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os signos, segundo Peirce, dividem-se em ícones, índices e símbolos. Estes têm origem é arbitrária, pois o que você conhece como *caneta*, poderia ter recebido outro nome, como *alecrim*. Portanto, a associação entre o símbolo e seu significado usual é mera convenção. Aqueles, índices e ícones já guardam alguma relação com o que significam. Por exemplo, são índices as *nuvens negras*, pois indicam que *pode chover*; o *aumento da temperatura corporal* (febre) também o é, porque indica *alteração na saúde*; logo, há uma relação de contiguidade, causa e efeito, na produção do índice. Os ícones são os mais sutis dos signos, porque emergem de uma qualidade do sinal. A representação das estrelas como pontos com raias luminosas decorre da sensação luminosa daqueles corpos celestes; a cor vermelha é associada a sangue em decorrência da própria qualidade vermelha do sangue.

### 1.3. Palavras Transparentes e Opacas

Há, no entanto, uma ilusão linguística interessante a considerar: as onomatopeias. Durante o aprendizado dessa teoria, os alunos tendem a ter as onomatopeias como icônicas, porque representam as vozes dos seres. Contudo, observados esses signos segundo as várias línguas, ver-se-á que mudam radicalmente. Observe-se o quadro a seguir.

**Quadro 4.** Onomatopeias em inglês e português.

Animal	Verbo inglês = voz do...	Verbo português = voz do...
<b>Gato</b>	meow. mew, purr, meow, yowl	miar, ronronar, uivar
<b>Galinha</b>	cluck. cluck, cackle	cacarejo, cacarejar
<b>Vaca</b>	moo. low, mow	mugido, mugir
<b>Cachorro</b>	woof. bark, woof, bay, howl, yap	latir, latido, uivar/uivado, ganir/ganido
<b>Pato</b>	quack	-----
<b>Cavalo</b>	neigh. neigh, snort, whinny	relinchar/relincho, bufar, relincho
<b>Porco</b>	oink. snort, grunt, squeal	bufar, grunhir/grunhido, grito agudo

Fonte: elaborado pelos autores.

Chamamos então ao texto os ensinamentos de Stephen Ullmann. Na seção *A palavra como unidade de significado*. O papel do contexto, o estudioso húngaro evoca trecho de *Alice no país das maravilhas*: “Quando uso uma palavra”, dizia Humpty Dumpty, “ela significa exatamente o que pretendo que signifique – nem mais nem menos”, (Ullmann, 1964: 102) para iniciar uma dissertação sobre a existência de um significado básico para as palavras. Ele não rejeita a influência contextual, mas enfatiza que há significados originais que servem de base para os desdobramentos posteriores. Assim

sendo, segue o mestre, qualquer falante é capaz de aprender a palavra corresponde a amarelo, em inglês ou francês. Logo, independentemente de qualquer contexto frasal, *amarelo*, *yellow* e *jaune* manterão essas formas e o significado cromático que carregam. Ullmann (1964: 103) acrescenta que “se as palavras não tivessem significado para lá dos contextos seria impossível compilar dicionário”.

Associando a proposta da TIV aos achados de Ullmann sobre a classificação das palavras como *transparentes* e *opacas*, chegaremos às noções de signos ícones e signos-índices, baseando-nos nas qualidades de *transparência* e *opacidade*. Para o pesquisador, “todos os idiomas contêm certas palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, e outras que, pelo menos em certo grau, são motivadas e transparentes” (Ullmann, 1964: 169). Assim sendo, se a iconicidade se assenta na qualidade imanente ao signo, poderá associar-se às palavras transparentes sem violentar nenhuma das teorias em questão. Uma palavra como *fogueira*, por ser radical *fog-* torna transparentes, portanto icônicas, todas as suas derivadas. Em contraponto, uma palavra como *gabão* não traz qualquer marca que leve o intérprete a “traduzi-la” como *casaco com capuz*. Vamos às aplicações que referendam o título dado a este artigo.

## 2. AÇÕES DIDÁTICAS PARA AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO

Pesquisa realizada por Simões (2009 a 2015), tendo como cópua os doze melhores contos de Eça. Trabalho feito em turmas de graduação em Letras, foram levantadas palavras que bloqueavam ou, no mínimo, atrasavam a leitura por serem desconhecidas dos jovens leitores. Exemplificamos a seguir com excertos desses contos (Simões, 2016: 12):

Cada noite um bosque ardia, fogueira estrelajante, de lenha ressequida, escaldando mais a abóbada do forno inclemente. (AEP<sup>6</sup>, III, p. 187, §1, linha 9) (...) e o seu primeiro cuidado foi correr à galeria de abóbada, destrancar as portadas da janela e espreitar avidamente a casa de D. Rui de Cárdenas. (OD<sup>7</sup>, IV, p. 265, §3, linha 7) .

Nesses dois trechos a palavra opaca para os alunos foi *abóbada*. Todavia, creio que esta palavra deve causar estranhamento em muitos leitores, mesmo de outras faixas etárias (entre 25 e 40 anos) por não conter nenhum traço que oriente sua interpretação. A informação dada aos leitores é:

Abóbada (s)  
[De a-5 + b.-lat. \*volvita, fem. do part. pass. de *volvere*, ‘dar volta’.] Substantivo feminino. 1. Arquit. Cobertura de curvatura côncava e contínua, levantada num espaço interno, e construída ger. com pedras ou tijolos que se apoiam uns nos outros, de modo que suportem seu próprio peso e as cargas externas. 2. P. ext.

<sup>6</sup> AEP = *Adão e Eva no Paraíso*. Codificamos os nomes dos contos para facilitar a indicação ao longo do Glossário resultante da pesquisa.

<sup>7</sup> OD = Conto *O Defunto*.

Tudo que apresente forma aproximada de uma cobertura côncava. [Aurélio, s.u.] (Simões, 2016, p. 12).

Uma palavra cujo espanto causado que nos surpreendeu foi âmbar, uma vez que se trata de forma em uso corrente no Brasil, em especial na produção de jóias.

O âmbar é uma resina fóssil muito usada para a manufatura de objetos ornamentais. Embora não seja um mineral, é por vezes considerado e usado como uma gema.

Sabe-se que as árvores (principalmente os pinheiros) cuja resina se transformou em âmbar viveram em regiões de clima temperado. Nas zonas cujo clima era tropical, o âmbar foi formado por plantas leguminosas. (Cf. *Wikipédia*<sup>8</sup>).

Nos contos estudados, âmbar é empregada com os mesmos significados hoje conhecidos: cor e pedra preciosa (gema). Vamos aos exemplos dos contos.

Com que delícia se sentou na relva, com as penas abertas, e entre elas a ave loura, que rescendia, e o vinho cor de âmbar! (OT<sup>9</sup>, III, §3, 8. Linha 10.)

E a poesia apossava-se vorazmente deste mundo novo e virginal de minaretas, serralhos, sultanas cor de âmbar, piratas do Arquipélago, e salas rendilhadas, cheias de perfume do aloés onde paxás decrepitos acariciam leões (...). (SRL<sup>10</sup>, p. 16, §67, linha 24.)

E sob as arcadas sombriamente fundas, que um felpe hirsuto orlava como um silvado orla o arco duma caverna, os olhos redondos, dum amarelo de âmbar, sem cessar se moviam, tremiam, esgazeados de inquietação e de espanto... AEP I, p. 162, §1, linha 14.)

E todavia, nesses olhos redondos, de fino âmbar, mesmo através do tremor e do espanto, rebrilhava uma superior beleza. (AEP, I, p. 162, §1, linha 19.) (Simões, 2016 p. 19-20).

Os exemplos dados devem sustentar a hipótese de que a *ampliação do repertório dos sujeitos* depende de uma prática intensiva de leituras.

Certamente nosso leitor irá espantar-se com uma proposta de prática de leitura pautada em textos clássicos. Que se acalmem mentes e corações, pois o trabalho realizado com textos clássicos, segue premissas de Italo Calvino, presentes em seu livro *Por que ler os clássicos* (Calvino, 2007). Transcrevemos a seguir trecho do projeto *Iconicidade em Eça de Queiroz: Leitura para o Domínio da Língua (2009-2015/Prociência-UERJ)*.

Reunimos (e numeramos) então suas definições de livros clássicos, a partir das quais formulamos nossa visão sobre o texto e a leitura dos clássicos.

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”.
2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.
3. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

<sup>8</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%82mbar> Acesso em 22.Junho.2017.

<sup>9</sup> OT = Conto *O Tesouro*.

<sup>10</sup> SRL = *Singularidades de uma rapariga loira*.

4. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.
5. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer.
6. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes).
7. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe.
8. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer; quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.
9. Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.
10. O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.
11. Um clássico é um livro que vem de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na sua genealogia.
12. É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo.
13. É clássico aquilo que persiste como rumos mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. (Simões, 2012, p. 4).

Seguindo o raciocínio do semiótico italiano, temos a leitura do texto clássico como sendo fundamental para a formação dos sujeitos. Como operamos com a leitura e a produção textual, vemos no texto clássico um manancial de dados a serem explorados e, a partir dos quais, é possível ampliar o cabedal de conhecimentos gerais e, em especial, linguísticos e discursivos. Por conseguinte, a premissa de existência de trilhas lexicais a serem seguidas, quando da interpretação de um texto, traz à cena questões sociais e humanas que se repetem ao longo dos tempos. Dessa forma, é possível exercitar os modelos de raciocínio particularizante e generalizante, a partir dos quais cognição vai sendo treinada, e sua representação em discurso-texto também entra em atividade sob a proposta de produzir textos reutilizando os itens léxicos estudados.

É patente que algumas palavras e expressões se perpetuam na língua, ao passo que outras caem no esquecimento ou sofrem mudanças semânticas relevantes. Quando o falante não tem conhecimento desses fenômenos, geralmente, incorre em erro de compreensão e de interpretação ao defrontar-se com textos de outras épocas, mesmo que tratem de fatos recorrentes na história do homem e das sociedades. Por isso, julgamos oportuno reativar o trabalho didático com o texto clássico, de modo a dar oportunidade ao estudante hodierno de conviver com discursos-textos que representam outra episteme (Foucault, s.d.), mas que, apesar disso, trazem à tona questões universais, algumas ainda sem resposta.

Entendendo a produção textual como o processo de materialização do discurso, e este como ação-atividade de interação social, verificou-se a indispensabilidade de trabalho prático e sistemático com textos de produção linear e, preferencialmente, construídos nas modalidades padrão e coloquial tenso, uma vez que nesses modelos impõe-se um cuidado especial na seleção lexical para garantia da expressividade, do estilo.

Ainda que tenhamos por premissa que a aquisição da proficiência linguístico-discursiva deva ser orientada do simples para o complexo, por conseguinte, partindo-se do convívio com textos próximos da experiência linguística do falante para, posteriormente, avançar por textos de elaboração mais sofisticada, preocupa-nos o distanciamento dos textos clássicos da literatura de língua portuguesa, em especial. Isto porque tal leitura, além de enriquecer o repertório do leitor, promove o desenvolvimento de seus conhecimentos enciclopédicos, em decorrência da abundância de dados referentes ao contexto social, histórico, político etc. que atravessam as narrativas.

É patente que a democratização da escola pública brasileira propiciou o ingresso das camadas mais desprivilegiadas da população. Esse fenômeno, por força das intervenções de natureza política e pedagógica, acabou concorrendo para o afastamento dos textos clássicos das práticas escolares. Isso se deveu à recomendação didático-pedagógica de privilegiar a fala do aluno, enfatizando o contato com textos que representem seu universo linguístico imediato (Biembengut Santade, 2011). No entanto, essa preocupação - fundada em teorias psicológicas que se ocupam do desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos (Piaget, 1970; 1973 e Vygotsky, 1984; 1989) – veio a promover certo descompromisso com a condução da leitura dos textos mais antigos, resumindo a experiência de leitura do texto literário aos que circulam nos jornais e revistas, portanto, moldados em linguagem contemporânea e veiculadores de temas sócio-historicamente próximos. Em consequência, a aquisição de vocabulário se reduz ao imediato, o mesmo ocorrendo com a informação enciclopédica.

Tendo em conta trajetória e experiência pedagógico-acadêmica voltada para a produção de textos na variedade padrão, em especial, no texto monográfico (subgênero do texto acadêmico), tem sido possível constatar a redução do vocabulário dos estudantes que chegam ao terceiro grau. A produção textual desses sujeitos demonstra dificuldade expressional decorrente do uso excessivo de hiperônimos, do que resulta a imprecisão discursivo-textual, ou seja, a ineficiência comunicativo-interacional esperada nesse nível de ensino.

Não se considera produtivo, no entanto, a simples detecção ou declaração desse fato. Conclui-se pela urgência de medidas que promovam o desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes a partir do Ensino Médio e, por conseguinte, possibilitem o convívio com qualquer texto e, em especial, com a literatura clássica, em função de sua riqueza linguístico-enciclopédica. Para tanto, temos investido em estudos, pesquisas e orientações de trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses) que não só discutem o andamento dos processos de ensino e aprendizagem nos diversos níveis de

escolarização, como também buscam construir ou aplicar modelos teóricos que deem suporte a uma prática didático-pedagógica mais produtiva, da qual resultem sujeitos proficientes na língua e no discurso.

Destarte, sugerimos atividades de desenvolvimento de vocabulário, como:

- 1- Leitura de uma crônica
  - a. Resumo da crônica lida

Neste combinado de atividades, além da aquisição de novos itens léxicos, a composição de um resumo é um exercício de síntese muito importante no desenvolvimento de habilidades de estudo.

- 2- Leitura de texto técnico da área do curso
  - a. Levantamento dos termos do jargão específico que tenham provocado estranhamento durante a leitura
  - b. Início da produção de um glossário das palavras adquiridas nas leituras

Neste novo grupo de atividades, o estudante terá oportunidade de compreender o que é jargão, conhecer o vocabulário técnico de sua área de estudo e desenvolver habilidades necessárias para a produção de um glossário.

- 3- Pesquisar e recolher diálogos em redes sociais em que sejam observados ruídos na comunicação proveniente de vocabulário.
  - a. Desenvolver um comentário técnico sobre os fatos lexicais depreendidos dos diálogos coletados, apontando os possíveis fatos mórficos, sintáticos ou semânticos que tenham promovido a incomunicação.

Estas duas atividades, de maior complexidade, possibilitarão ao docente uma explanação mais ampla acerca dos fatos mórficos, sintáticos e semânticos que produzem mudanças no significado das palavras. Nesta oportunidade, trará à tona, os fenômenos da sinonímia, homonímia, homofonia, homografia e polissemia.

Após a discussão e farta exemplificação desses fenômenos, propor nova atividade.

- 4- Pesquisar e recolher nas redes sociais, exemplos de trocadilhos, mal-entendidos, confusões por homonímia, homofonia ou homografia.
  - a. Dissertar sobre os fenômenos encontrados, explicando as possíveis causas dos fatos observados nos exemplos recolhidos.

Finalizando, com a aplicação do modelo de análise de semas proposto por Pottier, compor uma tabela de exemplos que possam indicar os traços semânticos que individualizam os membros de uma série sinonímica.

### 3. PALAVRAS FINAIS

É importante salientar que o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento do repertório discente é ação recente no cenário do ensino da língua portuguesa no Brasil.

Usualmente eram considerados bastantes o estudo de um glossário que eventualmente acompanha os textos, ou mesmo um rápido levantamento das “palavras e expressões difíceis” do texto, para registro e futura cobrança numa possível avaliação.

Pesquisas voltadas para a competência leitora a partir do Ensino Médio concluíram por uma relativa pobreza lexical por parte dos estudantes. Os exames vestibulares e, atualmente, o ENEM e o ENADE também servem de termômetro para verificação do domínio vocabular do estudante que ingressa ou conclui o Ensino Superior. Todavia, a escassez de vocabulário detectada acende uma luz vermelha em relação ao andamento da prática pedagógica de língua portuguesa a alunos nativos. Feita uma comparação entre estudantes nativos e não nativos com o mesmo nível de escolaridade, a situação ainda fica mais grave, uma vez que o aprendiz estrangeiro dedica um esforço muito maior ao aprendizado do vocabulário da língua portuguesa (L2) que o despendido pelo aprendiz nativo. Portanto, ainda que já se tenha mudado significativamente a prática de ensino do Português, no que concerne ao vocabulário, parece que ainda estamos no início do trajeto.

O domínio lexical é chave-mestra para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, uma vez que o estudo de todas as disciplinas implica leitura e compreensão, competências que exigem aquisição vocabular crescente e constante.

Com este artigo e suas sugestões de trabalho, esperamos ter contribuído com as ações didáticas para ampliação do vocabulário.

## REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. [2002]. **Por Que Ler os Clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

FOUCAULT, Michel. s.d. **As Palavras e as Coisas**. Trad. António Ramos Rosa. Lisboa : Portugália Editora. (primeira edição Gallimard, 1966).

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

POTTIER, Bernard. **Linguística Geral. Teoria e descrição**. Trad. e adapt. por Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. **Gramaticalidade de Pé-no-Chão**. Curitiba: Appris, 2011.

SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade e Verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade Verbal: Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SIMÕES, Darcilia. **Glossário dos Contos de Eça de Queirós. Estímulo à Leitura e Ampliação do Vocabulário.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado.** 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1989.

*Os autores declararam não haver qualquer potencial conflito de interesses referente a este artigo.*