

EXPLORAÇÃO DE REDES ASSOCIATIVAS NO ENSINO DO LÉXICO

EXPLORATION OF ASSOCIATIVE NETWORKS IN LEXICAL TEACHING

*Beatriz Daruj Gil**

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Tendo como base pressupostos de Richards (1976) sobre o que é conhecer uma palavra, constata-se que o estudo do léxico no ensino de línguas envolve um saber pluridimensional do qual fazem parte aspectos gramaticais, semânticos e discursivos da unidade lexical. Diferentemente de uma tradição de ensino do léxico em que se chamava atenção exclusivamente para a equivalência lexical, considerando a unidade lexical portadora de um significado único e absoluto, defende-se, neste trabalho, a exploração de aspectos semânticos do léxico que contribuam para saber empregá-lo, principalmente por meio da exploração de redes associativas, da polissemia e da parassinonímia. Para isso analisa-se um conjunto de atividades sobre léxico proposto por professores da educação básica, participantes de curso de extensão na Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: léxico, pluridimensionalidade, redes associativas, polissemia, parassinonímia.

Abstract: *Based on Richards (1976) assumptions about what it is to know a word, it can be seen that the study of the lexicon in language teaching in language teaching involves a multidimensional knowledge of which grammatical, semantic and discursive aspects of lexical unity are part of. Differently from a tradition in lexical teaching that focused exclusively on lexical equivalence, as the lexical unit was considered to carry a single and absolute meaning, this work discusses the exploration of semantic aspects of the lexicon that contribute to know how to use it, mainly through the exploration of associative networks, polysemy and parasynonymy. To this end, this work analyzes a set of activities about lexicon proposed by basic education teachers who were participants in an extension course in the University of São Paulo.*

Keywords: *Lexicon, Multidimensionality, Associative Networks, Polysemy, Parasynonymy.*

* Professora da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil; biagil@usp.br

Introdução

Em uma longa tradição de ensino do léxico, privilegiou-se o aspecto semântico da unidade lexical, reduzido, na maioria das vezes, ao princípio da equivalência lexical, base da prática de se transmitir aos estudantes um significado único e absoluto de determinada unidade considerada desconhecida.

Uma ilustração bem conhecida dessa prática é o conjunto de unidades lexicais que costumava constar no final do texto introdutor da lição do livro didático seguidas de um parassinônimo (sempre tratado como sinônimo). Eram unidades destacadas pelo próprio autor do texto que, provavelmente, as considerava de difícil compreensão, o que servia de justificativa para reuni-las, ao final do texto, em forma de glossário. As exceções a esse tratamento restrito da unidade do léxico sempre ficaram por conta de alguns professores mais críticos que ousavam transgredir o material didático, ampliando as possibilidades do saber.

Por meio do desenvolvimento dos estudos sobre ensino do léxico, aliados aos princípios da semântica lexical, foi-se chamando a atenção para a necessidade de *saber empregar o léxico*, o que não significa que isso tenha passado a fazer parte da prática de desenvolvimento do léxico em sala de aula. Para Oliveira (2006, p. 50), a escola já desenvolveu estratégias satisfatórias para o enriquecimento do vocabulário, apoiando-se na leitura, no uso do dicionário e no estudo do processo de formação de palavras, mas ainda tem o desafio de levar o aluno a empregar o vocabulário adequadamente.

Apesar da acertada afirmação de que é preciso levar o aluno a empregar melhor o léxico, ao opor *enriquecimento a emprego*, Oliveira (2006) sugere que enriquecer o léxico seja, exclusivamente, aumentar a quantidade de unidades conhecidas, compreensão que precisa ser revista, uma vez que o indivíduo que emprega bem o léxico conhece mais contextos de usos de determinada unidade lexical, o que faria dele possuidor de um léxico mais *enriquecido*.

Preocupado com o papel do vocabulário nos programas escolares, Richards recomenda que, ao preparar um material didático a respeito do léxico, o professor deve começar por um *conceito rico de vocabulário* (RICHARDS, 1976, p. 88). Já há mais de quatro décadas, procurou discutir esse conceito, definindo o que significa conhecer uma unidade lexical, como ela é acionada na memória e

quais são as dimensões do seu uso, temas que não se traduzem diretamente em procedimentos de ensino, mas que são essenciais para o entendimento da competência lexical. Organizou-os em um conjunto de oito pressupostos relativos à natureza da competência lexical e, em seguida, mostrou como eles podem servir de orientação para um programa de ensino do léxico. Se por meio do primeiro pressuposto conclui-se que o indivíduo não cessa de ampliar seu vocabulário ao longo da vida adulta, ao passo que, comparativamente, a sintaxe tem apenas um pequeno desenvolvimento, nos outros sete, percebe-se quais são os aspectos e comportamento das unidades lexicais que se aprende ao longo da vida: a) a probabilidade de sua ocorrência na fala e na escrita e o tipo de unidades do léxico que costumam andar acompanhadas; b) as limitações impostas no uso de acordo com a variação de função e de situação; c) o comportamento sintático associado a determinada unidade; d) a sua forma e estrutura de base e suas derivações; e) as suas relações associativas no nível do paradigma; f) o seu valor semântico; g) os diferentes significados associados à unidade lexical.

O que se vê nesses sete pressupostos é que ampliar o léxico, na perspectiva do autor, não significa dar conta de ensinar um determinado número de unidades lexicais por meio de uma lista ou de exercícios de sinonímia isolados de um texto. Significa saber empregar o léxico, o que define uma *dimensão discursiva* do vocabulário; conhecer a formação e as relações sintáticas estabelecidas pela unidade lexical, o que ressalta a *dimensão gramatical* do léxico; e, finalmente, conhecer as relações associativas da unidade lexical no nível do paradigma, os traços semânticos e a polissemia, o que amplia a *dimensão semântica* do léxico.

A definição do que é necessário conhecer sobre uma unidade lexical para que o estudante saiba empregar o léxico com propriedade é um assunto que se estende a muitos estudos linguísticos, já há algumas décadas. Vários aspectos da unidade lexical articulados a todos os módulos da língua (fonética, morfologia, sintaxe, semântica e discurso) foram descritos, definindo-se assim que o saber lexical envolve um saber semântico, gramatical e discursivo, que foi muito bem qualificado por Richards (1976) como *conceito rico*. (LADO, 1955; RICHARDS, 1976; NATION, 1990, 2005; SCHIMITT, 2010; SCHIMITT; CARTHY, 1997; LEFFA, 2000; SCARAMUCCI, 2007).

O que se pretende verificar neste artigo é como o aspecto semântico da unidade lexical pode ser desenvolvido em práticas de ensino que priorizam o emprego do léxico. Para isso será analisada como a dimensão semântica do léxico foi explorada em um material didático produzido por professores da educação básica da rede pública de ensino. Esse material é resultado de um curso de extensão intitulado *Ensino-aprendizagem de diferentes dimensões do vocabulário*, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), em 2017, para professores da rede pública estadual, em parceria com a Escola de Formação de Professores Paulo Renato de Souza, da Secretaria de Estado da Educação (EFARP).

O curso teve como objetivo estudar o caráter pluridimensional do léxico, mostrando aos alunos que a constituição do saber lexical se dá por meio das articulações entre a unidade lexical com a semântica, a gramática e o discurso. Os alunos deveriam propor atividades de estudo do léxico de um texto escolhido por eles, em que contemplassem ao menos duas das dimensões do léxico (semântica, gramatical e discursiva). A análise desse material faz parte de pesquisa de pós-doutoramento em curso, realizada pela autora deste artigo, no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

1 O campo léxico-semântico no material didático

1.1 Organização e categorização do material

Para a análise do material produzido pelos professores, o conjunto de 147 atividades de 10 trabalhos selecionados foi organizado em quatro categorias: *conhecimento prévio*, *campo léxico-semântico*, *campo léxico-gramatical*, *campo léxico-discursivo*. Desse total de atividades, foram apresentadas 63 no campo léxico-semântico que, em seguida, foram divididas em nove subcategorias: 1) estabelecimento do campo onomasiológico, 2) exploração da unidade lexical do campo por meio de expressões parassinonímicas, 3) ambiguidade do uso lexical, 4) conotação e denotação, 5) parassinonímia, 6) polissemia, 7) equivalência léxico-semântica, 8) definição e 9) expressão idiomática.

Para esta análise, selecionaram-se as subcategorias *estabelecimento do campo onomasiológico* e *parassinonímia*.

1.2 Análise da subcategoria *estabelecimento do campo onomasiológico*

Predominam nessa subcategoria atividades cujo objetivo é levantar unidades lexicais relacionadas aos temas do texto estudado. É o tipo de atividade mais frequente (20 questões), considerando, inclusive, todos os trabalhos e todos os campos, mesmo os que não estão tratados neste artigo (léxico-gramatical e léxico-discursivo). Trata-se de comentar a seguir, por meio de alguns exemplos, como a dimensão semântica é abordada nessa subcategoria.

Quadro 1: Exemplos de atividades da subcategoria *estabelecimento do campo onomasiológico* (parte 1)

<p><i>Exemplo 1</i>¹</p> <p><i>No texto acima o adolescente passa por uma situação típica dessa fase. Aponte algumas palavras que se combinam no texto.</i></p> <p>Contextualização</p> <p>A questão faz referência ao texto “Na ponta do nariz”, de Edson Gabriel Garcia. Trata-se de uma crônica sobre um adolescente que conversa com a mãe sobre sua ansiedade e inconformismo pelo fato de estar com uma espinha no nariz bem no dia em que receberia em casa a garota mais cobiçada da escola para fazer um trabalho em dupla.</p> <p><i>Exemplo 2</i></p> <p><i>Podemos observar no conto de Rubem Braga dois momentos distintos: a memória sobre o cajueiro e a morte do cajueiro. Adotando esses dois eixos, relacione no quadro, de acordo com o texto, o campo lexical.</i></p>

(continua)

¹ Os exemplos correspondem às questões apresentadas pelos professores no material didático e estão aqui transcritos exatamente como elaborado por eles, seguidos por uma contextualização da questão, em que se explica de que se trata o texto sobre o qual a questão se baseia. Em alguns casos, os textos analisados foram apresentados, pelos professores, sem a fonte.

(continuação)

Contextualização

O tema da questão refere-se ao texto “O cajueiro”, de Rubem Braga. Trata-se da tristeza do narrador ao saber da queda do cajueiro que ficava atrás da casa onde passara a infância. A queda da árvore é percebida como a morte de uma pessoa importante, que proporcionava lembranças agradáveis ao narrador.

No exemplo 1, ainda que pareça uma simples proposta de lista, os alunos podem ser levados pelo professor a perceber que as escolhas lexicais de um texto são coerentes e retomam-se umas às outras já que, pertencentes a um mesmo campo, têm semas comuns. Isso fica claro ao se pedir que o estudante identifique “palavras que se combinam”.

No exemplo 2, apresentam-se os temas “memória sobre o cajueiro” e “morte do cajueiro”, sugerindo-se em seguida que o aluno procure unidades lexicais ligadas a eles. Essas unidades lexicais são consideradas eixos para a montagem do campo lexical, o que demonstra, assim como no exemplo 1, que há a preocupação em chamar atenção para o pertencimento das unidades a uma rede associativa, aqui denominada de *campo lexical*.

Quadro 2: Exemplos de atividades da subcategoria *estabelecimento do campo onomasiológico* (parte 2)

Exemplo 3

Na expressão “o pai logo sentenciara”, o verbo em destaque indica julgamento. Quais outras passagens do texto dão a ideia de julgamento? Transcreva.

Parte destinada ao professor:

Resposta esperada do aluno: “Apontou o filho, como se entregasse o criminoso na esquadra. – Há antecedentes na família? O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito. Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. – O que melhor sei fazer, excelência”

(continua)

(continuação)

Contextualização

A questão é baseada no texto “O menino que escrevia versos”, de Mia Couto. Trata-se de um episódio em que um pai leva seu filho ao médico porque considera que a prática de escrever versos, à qual o filho se dedicava, seria uma um problema de saúde. O pai era mecânico, não afeito à leitura, e via nos versos um caminho de pouca virtude para o filho.

Já no exemplo 3, destaca-se uma unidade lexical e pede-se que o aluno procure outras em que se retome o tema instaurado por ela. Em seguida, apresenta-se uma sugestão ao professor do que ele deve esperar do aluno. O que se destaca nesse caso é que o professor terá já uma referência das unidades lexicais que se espera ver na composição do campo. Caberá a ele explorar as unidades como “entregasse o criminoso”, “antecedentes” “confessou... a autoria”, “defendeu”, “excelência”, sugeridas como parte do campo semântico do julgamento. O que se vê é uma clara exploração do campo semântico como responsável pela construção de uma macroestrutura semântica (o tema). Ao pedir que o aluno identifique “outras passagens do texto em que aparece a ideia de julgamento”, entende-se que o sentido de julgamento no texto é construído por uma rede constituída por outras unidades que têm algo em comum.

Apesar de apenas na atividade 3 serem fornecidos ao professor exemplos das unidades lexicais do campo, ajudando-o a controlar melhor a atividade, nos outros dois exemplos mencionados percebe-se um compromisso com a observação do componente léxico-semântico como parte da coerência do texto, sempre mostrando o relacionamento entre as unidades lexicais.

Dentre os avanços no tratamento semântico das unidades lexicais, destaca-se o fato de serem vistas como: 1) parte de uma rede que constitui o conteúdo semântico do texto; 2) responsáveis pela coerência, retomando-se umas às outras para compor a macroestrutura semântica; 3) portadoras de semas comuns; 4) responsáveis pela retomada do tema instaurado por outra unidade lexical. Pode-se dizer, em síntese, que houve nas atividades relativas ao campo onomasiológico a pertinente associação do componente léxico-semântico ao estabelecimento da coerência do texto.

Essa consciência da rede de relações estabelecida pelas unidades lexicais está fundamentada em princípios linguísticos de que não existem unidades isoladas nos níveis paradigmático e sintagmático. No nível sintagmático elas só adquirem valor na relação de oposição à unidade que a precede ou que a sucede. Já no nível paradigmático, quando apresentam traços comuns, as unidades se associam na memória do usuário e formam grupos marcados por tipos de relação variados (SAUSSURE, 1999, p. 142).

As unidades que fazem parte de um tipo de rede associativa cujos integrantes compartilham semas comuns, tradicionalmente chamada de campo semântico, quando atualizadas discursivamente, são responsáveis por estabelecer a coerência semântica. Elas podem estar no mesmo ou em outro enunciado do texto, até mesmo ausentes do texto, situando-se exclusivamente na memória dos interlocutores. Para fins didáticos, essa rede associativa pode ser dividida em dois conjuntos: 1) das unidades lexicais que estão atualizadas no texto; 2) das unidades lexicais que estão ausentes do texto e presentes exclusivamente na memória dos interlocutores.

Nos exemplos 1, 2 e 3, enfatiza-se o primeiro grupo de unidades: aquelas que, presentes no texto, contribuem para construir uma trilha semântica. São a essas unidades que os alunos devem recorrer para compreender, por um lado, o sentido global do texto e, por outro, as particularidades semânticas que estão nos efeitos de sentido criados em função de cada uma dessas escolhidas e que compõem essa rede. A expectativa apresentada nos exercícios é que o aluno possa percorrer o rastro deixado por essas unidades para chegar à constituição do sentido do texto.

1.1 Análise da subcategoria *parassinonímia*

A parassinonímia aparece, nas atividades propostas pelos professores, desvinculada da parte em que se propõe o estabelecimento do campo onomasiológico. Predominam, neste tópico, atividades (6 de 8 questões) em que se deve substituir unidades lexicais por parassinônimos com atenção ao efeito de sentido criado. Outros objetivos são: oferecer parassinônimos e discutir seu uso com os alunos, observar a variação de parassinônimos no texto. Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos, seguidos de sua contextualização:

Quadro 3: Exemplos de atividades da subcategoria *parassinonímia* (parte 1)

Exemplo 1

Ambos os trechos se iniciam pelo vocativo Gentil. Pelo que você conhece sobre os alemães, qual seria o termo mais coerente com a maneira de ser dos alemães: cara, prezada, senhora, querida. (o aluno deve escolher um deles)

Contextualização

O exercício refere-se ao texto “Uma família inglesa e um pastor alemão”, de fonte não informada pelo professor autor do trabalho. Trata-se de uma narrativa curta em que uma família inglesa visita uma propriedade na Alemanha, com o objetivo de alugá-la. Já na Inglaterra, a família escreve ao proprietário da casa com o objetivo de tirar algumas dúvidas, e nessa comunicação, ocorre uma confusão em relação ao sentido da palavra WC.

Exemplo 2

No trecho “a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo”, a palavra em destaque faz referência à: _____. Quais outras palavras podemos utilizar?

Parte destinada ao professor:

Uso de tabela de parassinônimos, como a listada abaixo: garoto, baixinho, nanico, rapazote, criança, guri, jovem, varão, pequeno, pimpolho, pequenino, moçoilo, piá, bacuri, pirralho, raparigo, moleque, fedelho, moço, bambino. Algumas palavras como moçoilo, rapazote, varão raparigo e bambino podem surgir de acordo com o regionalismo e o conhecimento prévio de cada aluno.

Contextualização

A questão é baseada no texto “O menino que escrevia versos”, de Mia Couto. Trata-se de um episódio em que um pai leva seu filho ao médico porque considera que a prática de escrever versos, à qual o filho se dedicava, seria um problema de saúde. O pai era mecânico, não afeito à leitura, e via nos versos um caminho de pouca virtude para o filho.

Exemplo 3

Na linha 13, Clarice Lispector utiliza a locução adverbial “com delicadeza” para modificar o sentido da oração. De que outra forma poderíamos escrever essa expressão dentro do contexto do texto? Você acha que outras expressões teriam o mesmo efeito?

(continua)

(continuação)

Contextualização

O exercício é baseado no texto “Medo da eternidade”, de Clarice Lispector. Na narrativa, o personagem lembra o episódio da infância em que provou chiclete pela primeira vez, descrevendo suas sensações, desde o inicial prazer extraordinário até a sensação final de ter algo insuportável e sem nenhum gosto dentro da boca. O trecho destacado na questão acima, “com delicadeza”, refere-se ao momento em que o personagem pega o chiclete na mão pela primeira vez e “com delicadeza” coloca-o na boca.

Ainda que nos três exemplos de atividades acima, os alunos devam buscar parassinônimos para determinadas unidades lexicais destacadas, há algumas diferenças entre eles: no exemplo 1, chama-se atenção para o contexto (“a maneira de ser dos alemães”) em que a nova unidade lexical será usada como substituta da original, “gentil”, além de se oferecer ao aluno quatro opções de parassinônimos; no exemplo 2, além de se pedir que o aluno encontre outras unidades lexicais que poderiam substituir “miúdo”, oferece-se ao professor uma lista de parassinônimos. Apesar de não haver nenhuma discussão no exercício sobre o contexto desses exemplos de parassinônimos oferecidos, a própria existência da lista (que é colocada como sugestão ao professor) pode suscitar uma discussão sobre a adequação contextual de cada um deles. Apenas no exemplo 3, apesar de não se oferecer nenhum parassinônimo como sugestão, há referência ao efeito de sentido que a troca de uma unidade por outra pode causar.

Nos exemplos seguintes, o parassinônimo é contextualizado:

Quadro 4: Exemplos de atividades da subcategoria *parassinonímia* (parte 2)

Exemplo 5

No primeiro parágrafo do texto, observe as palavras usadas pelo redator para substituir a palavra “sal”. Há prejuízo ou mudança de sentido ao substituir a palavra “sal” na ocorrência “O condimento é rico em sódio” por “O tempero é rico em sódio”?

Contextualização

O exercício refere-se ao texto jornalístico “Sal: Coma com gosto”, apresentado sem fonte. Trata-se de um texto informativo sobre a guerra contra o sal, recomendações sobre quantidade de uso diário e formas de viver sem o mineral sódio.

Exemplo 6

Observa-se a mudança de sentido em “Batalha contra o sal”, “Guerra contra o sal” e “Combate ao sal”?

Contextualização

O exercício refere-se ao texto jornalístico “Sal: Coma com gosto”, apresentado sem fonte precisa. Trata-se de um texto informativo sobre a guerra contra o sal, recomendações sobre quantidade de uso diário e formas de viver sem o mineral sódio.

Nesses dois últimos exemplos (5 e 6), o aluno já terá a oportunidade de ver o contexto linguístico em que os parassinônimos foram empregados, no próprio texto estudado. No exemplo 5, há parassinonímia com hiperonímia, que é uma relação de sentido que não foi encontrada explicitamente no corpus da pesquisa feita com o material didático produzido pelos professores. Nesse caso, haveria uma oportunidade para que, na observação das diferenças entre “sal”, “condimento” e “tempero” fossem tratadas a hiperonímia e a hiponímia. Apesar de esses conceitos terem sido esquecidos ao se tratar da retomada da unidade lexical “sal” pelas unidades “condimento” e “tempero”, a exploração da parassinonímia demonstra ao aluno a coerência semântica do texto, nessas práticas de retomada.

Destacam-se como avanços no material analisado referente à subcategoria *parassinonímia*: 1) a substituição de unidades lexicais com atenção à alteração do efeito de sentido; 2) a contextualização do parassinônimo; 3) a consideração de efeitos de

sentido do parassinônimo; 4) a parassinonímia no próprio texto como responsável pela retomada; 5) a sugestão de parassinônimos que deve ser feita pelo professor.

Em todas as atividades, há uma preocupação em estabelecer diálogo entre os parassinônimos, mostrando como eles também estabelecem uma rede de sentidos, sendo que um delimita o sentido do outro, traço próprio das unidades que integram um campo de sentido.

2 Ampliação da dimensão semântica do léxico

Não estão mencionadas nas atividades de *estabelecimento do campo onomasiológico*, as unidades lexicais ausentes no texto e presentes exclusivamente na memória dos interlocutores, invisíveis na materialidade do texto, mas que habitam a memória dos interlocutores. Tratar dessas unidades com os alunos é uma forma de levá-los a perceber o léxico para além de sua ocorrência restrita em um texto. É aumentar o rastro do campo semântico visível no texto para fora dele. E fora dele podem aparecer os mesmos significantes que estão no texto preenchidos de novo significado (polissemia), como também significantes diferentes com significados próximos (parassinonímia). O conhecimento dessas unidades não atualizadas no discurso estudado, mas que fazem parte da mesma rede associativa das unidades do texto, contribui para a compreensão do próprio texto, pois é no exercício contrastivo que se fortalece um determinado sentido.

São essas relações de sentido, como a polissemia e a parassinonímia, que fundamentam o princípio do enriquecimento lexical. Na parassinonímia, vê-se como um conteúdo semântico é repartido dentre vários significantes e, mais do que isso, vê-se, na relação de oposição entre as unidades lexicais, como cada uma delas limita sua zona de significação. Mas o que parece ser a abordagem mais enriquecedora em relação ao parassinônimo é quando se pode fazer aprender que as unidades lexicais possuem uma história de contextos, pelos quais passaram e pelos quais foram constituídas, que determina sua identidade. É por isso que não se pode esquecer que enriquecer o léxico é seguir esse rastro semântico que extrapola as paredes de determinado texto. Conhecer isso que se está chamando de rastro é ampliar o léxico e aprender como se atualizam as virtualidades do sistema lexical.

Apresenta-se abaixo uma sugestão de exploração da polissemia de um conjunto de unidades lexicais, com a finalidade de ampliar e enriquecer o léxico do aluno, tendo como base o exemplo 3, do quadro 2.

No quadro abaixo, vê-se a multiplicidade de sentidos que podem assumir as unidades lexicais *apontar*, *entregar*, *confessar* e *defender*, presentes no campo *julgamento*, do texto referido no exemplo 3, do quadro 2:

Quadro 5: Polissemia da unidade lexical (parte 1)

Unidade lexical	Acepções (Houaiss, 2001)				
Apontar	Aparar	Mostrar, indicar	Mencionar, fazer referência	Designar, nomear	Estar voltado para
	Aparecer	Despontar	Brotar, germinar		
Entregar	Fazer chegar	Devolver, restituir	Ceder, vender	Denunciar, delatar	Dedicar-se
	Doar-se	Render-se			
Confessar	Contar pecados a um religioso	Ouvir em confissão	Reconhecer algo como verdade	Declarar-se	Denunciar ou deixar transparecer
	Professar alguma fé ou crença	Entregar o jogo			
Defender	Proteger-se de alguma coisa ou proteger-se contra alguma coisa	Afastar um mal	Lutar ou advogar em favor de alguém	Manifestar-se a favor	Sustentar um ponto de vista
	Proibir	Obter um benefício por qualquer meio	Desempenhar	Impedir ou opor resistência a algo	

O reconhecimento de cada uma dessas atualizações da unidade e de seu uso polissêmico é uma forma de o aluno perceber a potência virtual de uma unidade lexical. Além disso, será possível reconhecer que cada um desses sentidos da unidade só se estabelece em outro nível das relações linguísticas, o sintagmático. Se

inicialmente, ao apresentar a rede de associações semânticas, o professor tratava das relações paradigmáticas, enfatizando, por exemplo, possibilidades de sentido, poderá, em seguida, verificar de quais relações sintagmáticas depende uma unidade lexical para que ela estabeleça um sentido novo.

Para se verificar essa atualização sintagmática, o professor poderá selecionar alguns desses usos (Quadro 4) e pedir que: 1) consultem-nos em dicionários e verifiquem as abonações; 2) consultem-nos em textos variados (que podem ser oferecidos pelo professor ou pesquisados pelos alunos) e extraiam exemplos de sintagmas em que são utilizados; 3) identifiquem possíveis novos usos não apresentados no quadro para algum ou alguns dos verbos.

No sentido inverso, porém complementar, poderá o professor tratar da zona de significação de cada parassinônimo. No caso de “*entregasse o criminoso*”, pode-se analisar se seria cabível e adequado o uso do parassinônimo *delatasse* como substituto de *entregasse*, resultando em “*delatasse o criminoso*”.

Ou em “*apontou o filho*”, avaliar a pertinência da troca de *apontou* por *mostrou*, resultando em “*mostrou o filho como se entregasse o criminoso*”, caso em que se pode levar o aluno a perceber que o verbo *mostrar* não possui a especificidade semântica de *entregar alguém* que o verbo *apontar* possui. Caso fossem trocados um pelo outro, haveria uma incompatibilidade sêmica na relação entre o verbo *mostrou* e o objeto *filho*, considerando o contexto.

Nas atividades específicas de parassinonímia apresentadas na subseção 1.3, também poderiam ser explorados parassinônimos para além do contexto do texto analisado. Em relação à unidade lexical “com delicadeza”, como se viu em 1.3, pede-se que o aluno indique outras unidades lexicais que possam substituir a locução adverbial no contexto e questiona-se sobre a manutenção ou não do efeito de sentido. Uma discussão acerca dessa unidade lexical pode se iniciar pelo desmembramento da locução, analisando-se o substantivo “delicadeza”, para o qual se encontra um conjunto de acepções descritas em Houaiss, (2001), dentre as quais podem ser destacadas:

Quadro 6: Polissemia da unidade lexical (parte 2)

Delicadeza	Detalhe quase imperceptível: sutileza, particularidade, minúcia	Falta de resistência: fragilidade, debilidade, fraqueza	Beleza singela e sutil	Ação precisa e cuidadosa, habilidade, apuro	Atitude gentil, cortesia, civilidade	Circunstância embaraçosa, dificultosa, complexa
-------------------	---	---	------------------------	---	--------------------------------------	---

O professor pode desenvolver o estudo dessa unidade lexical de algumas formas: 1. confrontando cada sentido de *delicadeza* com o sentido que ela tem quando integrada à preposição *com* (formando a locução adverbial) e utilizada no texto analisado; 2. indagando aos alunos se eles conhecem o sentido de *delicadeza* como *circunstância embaraçosa*, aparentemente tão diferente do sentido do texto que estaria mais próximo de *ação precisa e cuidadosa*; 3. mostrando a alternativa “delicadamente” e destrinchando sua estrutura gramatical para comparar os dois usos: a) delicado+eza (sufixo nominal *eza* que forma o substantivo abstrato *delicadeza* a partir do adjetivo *delicado* e que indica qualidade, modo de ser); b) delicadamente delicada+mente (sufixo adverbial *mente* que se aglutina ao adjetivo *delicada*, indicando circunstância de modo).

O conhecimento das diversas acepções de uma unidade lexical, que pode ser feito inicialmente por meio da consulta ao dicionário, seguida de exemplos de uso, é uma forma de o aluno pensar sobre a história de contextos por que passa uma unidade lexical. Ele será capaz de interpretar o sentido de uma unidade lexical, comparando-a com ela própria em suas outras atualizações. Essa será uma boa forma de se precisar seu sentido.

Considerações finais

Demonstrou-se nesta análise que não mais prevalece a antiga prática de se restringir o ensino-aprendizagem do léxico à busca de sinônimos ou ao estabelecimento de lista de palavras desconhecidas. Em lugar disso, enfatiza-se a determinação

do contexto da unidade lexical, o que pode se justificar pela influência recebida de teorias linguísticas focadas no contexto de uso da língua, nas últimas décadas, como a Sociolinguística, Pragmática, Linguística do Texto e Análise do discurso.

Além disso, chama-se muito a atenção, nas atividades propostas pelos professores, às redes de sentido estabelecidas pelas unidades lexicais ao longo dos textos: observação de semas comuns entre as unidades lexicais, diálogos semânticos entre certas unidades do texto, coerência textual estabelecida pela retomada de unidades lexicais do mesmo campo.

Também se exploram os efeitos de sentido gerados com a substituição de unidades do léxico por parassinônimos, o que demonstra a preocupação de o professor tratar o texto não mais como objeto independente, mas como parte de um gênero integrante de uma esfera de circulação, ainda que não haja referência direta a esses termos. Ao se propor a substituição por parassinônimos, está se discutindo as condições de uso de outra unidade lexical, que envolve, principalmente, outros contextos pelos quais ela já passou e, portanto, outros textos nos quais foi atualizada. Quando se indaga sobre a pertinência de trocar uma unidade lexical por seu parassinônimo, o usuário da língua é levado a refletir sobre a esfera de circulação dos textos, para que decida se pode ou não fazer a alteração.

Ainda que alguns exercícios de parassinonímia cumpram essa função, identificou-se a necessidade de maior sistematização de atividades desse tipo: além de se sugerir a busca de um parassinônimo, a apresentação de um conjunto deles, com exploração de muitos de seus contextos de uso, como se sugeriu na sessão 2 desta análise (ampliação da dimensão semântica do léxico), seria uma potente atividade de enriquecimento lexical. A prática de transcender os limites físicos do texto, ao se buscar os parassinônimos, pode ser estendida e solidificada em uma exploração do campo semântico da unidade lexical que não está apenas no texto estudado, mas na memória dos leitores alunos.

Ressalta-se, finalmente, o caráter dinâmico do léxico tão bem captado nas atividades propostas pelos professores, demonstrado nos repetidos enunciados em que se procurou levar o aluno a não se restringir a um único sentido lexical, mas a buscar ampliação e modificação dos sentidos.

Referências

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LADO, R. Patterns of difficulty in vocabulary. *Language Learning*, vol. 6, n. 1-2, 1955, p. 23-41.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.) *As palavras e sua companhia*. O léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

_____. Teaching vocabulary. *The Asian EFL Journal*. September 2005, issue 2, p. 231-243. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf. Acesso em: 16/08/2018.

OLIVEIRA, H. F.. Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 49-68, jul-dez 2006. Disponível em <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga19/matraga19a03.pdf>. Acesso em: 29/04/2019.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, vol 10, n. 1, p. Mar 1976.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, M. V. R. e GATTOLIN, S. R. B. (Orgs.). *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 73-96.

SCHIMITT, N. Key issues in teaching and learning vocabulary. In: CHACÓN-BELTRÁN, R.; ABELLO-CONTESSA, C.; TORREBLANCA LÓPEX, M. (orgs.) *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SCHIMITT, N.; MC CARTHY, M. *Vocabulary*. Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Recebido: 19/06/2019.

Aprovado: 05/08/2019.