

## O ENSINO DE LÉXICO EM AULAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: DA TEORIA À PRÁTICA

Márcio Issamu YAMAMOTO

Universidade Federal de Uberlândia  
[issamu2009@gmail.com](mailto:issamu2009@gmail.com)

**Resumo:** os objetivos deste trabalho são apresentar a experiência obtida no Programa de Línguas Estrangeiras em Ambiente de Ensino e Pesquisa – Formando professores e pesquisadores do ensino de Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano e demais línguas estrangeiras; apresentar princípios teórico-metodológicos, que permeiam o ensino do léxico em sala de aula de língua estrangeira e sua metodologia. Neste trabalho o foco é discutir o ensino do léxico francês, a partir do latim, e através da comparação com as línguas neolatinas, que herdaram esse legado do Império Romano. Apoiar-se em princípios do *Lexical Approach* de Michael Lewis, em abordagens propostas por Robert Galison e nos princípios da evolução de línguas que regem a formação de metaplasmos. Outras formas de ensino de vocabulário usadas foram: sinonímia, antonímia, colocações e expressões-fixas. Este trabalho de pesquisa e ensino foi desenvolvido por um ano e meio, com alunos da comunidade acadêmica e da comunidade em geral na Central de Línguas - CELIN. Ao final do curso, houve a aprovação por mais de 90% dos alunos quanto à forma como foi conduzido o ensino, principalmente pelo aspecto da exposição histórica da origem do vocábulo ensinado.

**Palavras-chave:** ensino de FLE; léxico; processo ensino e aprendizagem

### 1. Introdução

O Programa de Línguas Estrangeiras em Ambiente de Ensino e Pesquisa – Formando professores e pesquisadores do ensino de Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano e demais línguas estrangeiras – é um projeto desenvolvido pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL/UFU – que visa a conciliar a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFU com a docência em sala de aula de línguas estrangeiras modernas. Isso se dá através da ação, da reflexão e da pesquisa. Esse projeto proporciona ações que levam à aplicação de teorias desenvolvidas em atividades de pesquisa em nível de graduação e de pós-graduação, serve como laboratório de pesquisa e forma professores com visão crítico-reflexiva com relação ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os professores em formação participantes do programa são alunos de licenciatura dupla: português-francês, ou das licenciaturas simples: francês, espanhol ou inglês, que são orientados por um professor do ILEEL. Para participarem do programa, os alunos se submetem ao processo seletivo com provas teórica, didática na língua-alvo e análise de histórico escolar. Ao serem aprovados, os candidatos recebem instruções dos professores

orientadores para prepararem as aulas que são ministradas na CELIN e para ministrarem minicursos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

O público-alvo de discentes são alunos de graduação, pós-graduação, docentes e técnicos administrativos da UFU, profissionais liberais e alunos da comunidade local. Esses alunos objetivam o aprendizado de língua estrangeira por várias razões, dentre elas: participação em intercâmbios com universidades do exterior, capacitação para leitura em língua estrangeira para cursos de pós-graduação, preparação para provas de admissão em diplomacia e universidades do país e crescimento intelectual e pessoal.

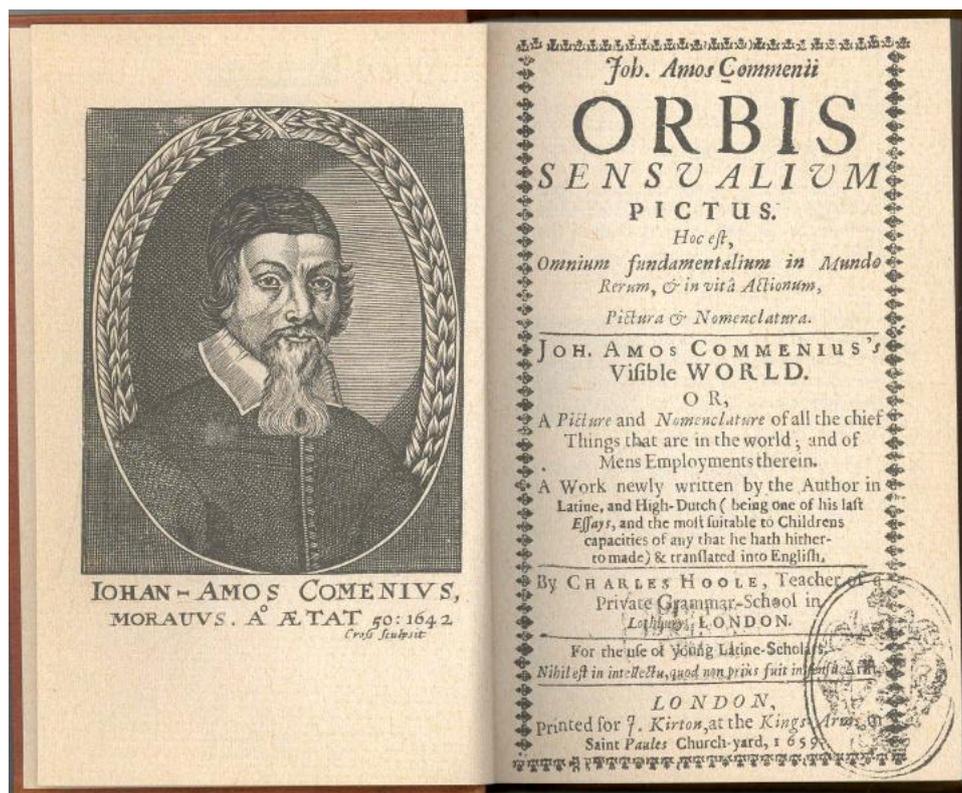
## 2. Léxico – teoria e prática

O léxico pode ser visto de vários pontos de vista: como um sistema que é aberto e dinâmico; como produto de armazenamento do conhecimento de mundo dos falantes; ou como repositório cultural de uma comunidade. Contudo, a forma como o abordaremos será a partir das definições do Dicionário Houaiss que diz: “léxico” é “o repertório de palavras existentes numa determinada língua”, proveniente do grego *léksikós* que quer dizer “que diz respeito às palavras” e segundo o Dicionário Aulete Digital, que define léxico como “o repertório de palavras de uma língua ou de um texto”, também visto como sinônimo de vocabulário. Uma segunda definição disponível neste dicionário, do ponto de vista gramatical é: “componente da gramática internalizada de um falante que abarca todo o seu conhecimento das palavras”.

Abaixo apresentaremos os princípios que regeram nossa prática pedagógica, mais especificamente aqueles que serviram de base para o ensino de léxico e que fundamentaram as diferentes abordagens durante o período de estágio em sala de aula de ensino de língua francesa na CELIN.

Segundo Germain (1993), Jan Amos Komenský (1592-1670), mais conhecido por Comenius, nome latino que adotou, lançou princípios sobre o ensino de línguas em sua obra *Didactica Magna* (1638). Didática para ele significava “a arte de ensinar”. O autor criou uma teoria geral que propunha objetivos de ensino e os meios para atingi-los. Também se preocupou em tornar a aprendizagem de língua rápida, eficaz e agradável, isto é, sem as punições físicas comuns naquela época. Dentro da concepção de ensino de Comenius, três princípios servem como base para a prática pedagógica: o princípio sensualista, que se opõe ao racionalismo e ao inatismo; o princípio de ordem e o princípio do prazer. No princípio sensualista, tudo deve passar pelos sentidos, principalmente a visão. É a partir deste princípio que justificamos o uso da ferramenta de busca de imagens do *Google* para o ensino do vocabulário concreto em sala de aula e também do uso de *realia*. Uma das obras lançadas por este autor que ilustra esta abordagem é *Orbis Sensualium Pictus*, publicado em 1632 e parece ter sido o primeiro livro ilustrado para o ensino de línguas. Nesta obra, Comenius concretiza o princípio do paralelismo das coisas e das palavras, usando procedimentos icônicos para a apresentação de seu significado. A primeira edição, latim-alemão, traz o vocabulário concreto ilustrado e assinalado por um número. Em 1666, ele é publicado em uma versão multilíngue latim, alemão, italiano e francês, com quatro colunas, cada uma em uma dessas línguas. Veja ilustração da obra abaixo.

Figura 1. A obra *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius em latim-inglês



Disponível em: < <http://ticotac.blogspot.com/2006/02/iste-5-orbis-sensualium-pictus.html> >. Acesso em 15 out. 2011.

O uso de imagens é mencionado por Cyr (1996) quando cita R. Oxford (1990), ao tratar-se da tipologia de estratégias de aprendizagem. Seu objetivo é difundir estratégias de ensino entre os professores de língua estrangeira - L2 – para melhorar o aprendizado dos alunos e servir como ferramenta para um envolvimento ativo e autônomo, o que vai direto ao cerne dos objetivos que se propõem nos dias atuais quanto ao uso de Novas Tecnologias na educação. O autor classifica as estratégias em diretas e indiretas. Dentre as diretas, destacam-se as estratégias mnemônicas, cognitivas e compensatórias. Dentro das mnemônicas, enquadra-se a criação de ligações mentais, a utilização de imagens e sons, a revisão e as ações. No uso de imagens, propõe-se o uso da própria imagem, o estabelecimento de um campo semântico, o uso de palavras-chave e a representação dos sons memorizados. Esse princípio pode ser aplicado com o uso de vídeos em sala de aula para apresentação de conteúdo gramatical, músicas, entrevistas, entre outros. Graças à estrutura que há nas salas da CELIN, este recurso pôde ser bastante usado, o que dinamizou as atividades e contribuiu para a motivação do aluno. No campo das ações, propõe-se a reprodução física de uma ação ou a ligação desta a uma sensação física e o uso de técnicas mecânicas. Sua contribuição para o ensino é a sensibilização dos professores quanto à importância das estratégias de aprendizagem de uma L2, dando-lhes pistas para distingui-las e reconhecê-las.

Hoje em dia, com o advento da *internet* e as ferramentas oferecidas por ela, ensinar por meio de imagens se tornou algo mais acessível ao professor e ao aluno. Ao identificar uma palavra concreta, o usuário pode digitá-la na barra de busca e solicitar por imagens. Dessa forma, conduzimos o ensino de léxico concreto em sala de aula, com o acesso instantâneo às imagens; também pedimos aos alunos que fizessem um glossário de imagens, a partir de lições que traziam uma quantidade de léxico que era necessária ser pesquisada, objetivando o enriquecimento linguístico do aluno, sem passar por uma definição aristotélica do léxico francês ou pela tradução.

Figura 2. Exemplo de um glossário de imagens produzido pelo aluno de francês.



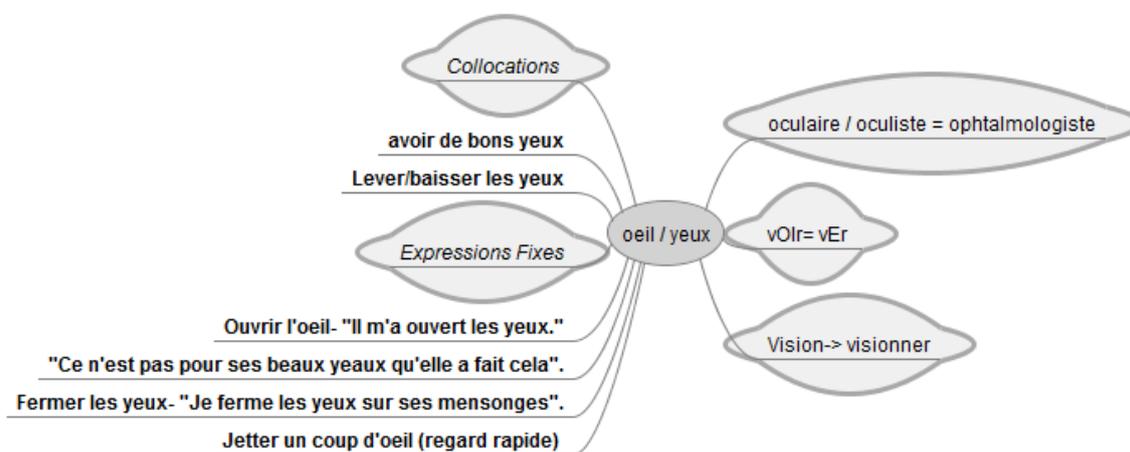
Em sua obra *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Galisson (1970) propõe que nos primeiros anos de aprendizado de uma língua o ensino de gramática tenha maior prioridade que o ensino de vocabulário, enquanto que nos anos posteriores essa tendência de língua se inverta.

Ele já propunha o ensino de vocabulário a partir de *corpus* original da língua, para que agindo assim, o aluno não usasse o vocabulário de forma inadequada. Dizia-se que os textos didáticos correspondiam a um momento necessário, mas passageiro do processo de aprendizagem. Segundo esse autor, os fragmentos descritivos ou narrativos de obras literárias são pobres para a reflexão, mas ricos em vocabulário e que canalizam a atenção para o léxico. Em contrapartida, os textos mais densos servem para análises de caráter estético, psicológico, filosófico, entre outros. Em sua proposta, ele incentiva e ensina como trabalhar a parassinonímia para o ensino de léxico. Ele propõe que o professor leia a frase ou parágrafo que contém o termo a ser ensinado para que sua acepção seja precisada. Ao agir assim, o professor contribui para que o léxico seja bem apreendido em seu contexto e que o aluno não se esqueça da cadeia a qual ele pertence. Depois o professor deve promover discussões para saber o que as palavras têm em comum e em que divergem, fazendo assim uma relação de analogia e de oposição que existe entre os termos do microsistema lexical ali constituído. Caso a atividade não seja profícua, ele propõe possibilidades como: o conteúdo não é adequado ao nível dos alunos, logo deve ser abandonado; o padrão do exercício é muito novo e o modelo apresentado não foi suficiente, o professor deve então acrescentar outros modelos, até que o grupo possa desenvolver a atividade. Durante as atividades, questões-chaves são levantadas para se explorar os termos do fragmento. Perguntas como: “Quem é o sujeito no artigo?”, “Onde acontece o fato?”, “Quais são as consequências” e “Dê um novo título ao fragmento/artigo”. Na exploração de parassinônimos ele traz o seguinte modelo: « *Les agriculteurs/ cultivateurs/ éleveurs/ paysans ont tenté/ essayé de suaver leur cheptel/ bétail en le conduisant sur des collines* ». A partir das possibilidades, o professor explora os campos

semânticos de cada termo, seus usos e suas aplicações com os alunos. No final das atividades, o professor retoma o modelo inicial trabalhado e os alunos o recompõem.

No início dos anos noventa, Lewis (1993) torna pública a abordagem por ele denominada *The Lexical Approach*, na qual o léxico é abordado não só a partir do que Silva (2006) denomina lexias simples, compostas ou complexas, mas também das **colocações** ou **combinação de palavras**, presentes em um mesmo campo léxico-semântico. Ele confirma a abordagem de Galisson, contudo implementando a ideia de se trabalhar além da parassinonímia, incluindo em sua proposta de prática pedagógica as outras unidades que co-ocorrem com os substantivos e verbos, como os adjetivos, advérbios e locuções adverbiais. É dentro dessa abordagem que se encontram as expressões fixas, semelhante ao que Silva (2006) menciona em seu artigo que aborda o estudo teórico sobre unidades fraseológicas, e que Klare (1986) denomina de locuções fraseológicas fixas, combinações de palavras que apresentam estabilidade e fixação.

Figura 3. Exemplos da forma de explorar o ensino de léxico segundo Michel Lewis.



Metaplasmo, segundo o dicionário Houaiss, significa “desvio da correta composição fonética da palavra, tolerada em razão da métrica e do ornamento”. Na explicação de sua origem, ele nos traz a seguinte informação: “do grego *metaplasmos*, *oû* - irregularidade de declinação ou de conjugação, que consiste na sucessão de formas de temas diferentes”. É a partir deste fenômeno, que traz em si vários aspectos, que exploramos o ensino da língua francesa.

Outra abordagem adotada foi a comparação do francês com o espanhol e o inglês, de forma que o conhecimento de línguas estrangeiras, já adquirido pelo aluno, serviu como facilitador para a aquisição da língua francesa. O uso do inglês, apesar de ser uma língua germânica, se justifica pelo fato de que mais da metade de seu vocabulário erudito tem como origem o latim e o grego, fato bem representado no filme *Coração Valente*, no qual o *highlander* Wallace mostra conhecer não só o inglês, mas também o francês e o latim, graças à educação privilegiada proporcionada por seu tio. As línguas clássicas serviram e até hoje servem para a formação do léxico de padrão erudito e formal para as línguas ocidentais, fato este que permite uma interligação dinâmica entre elas, em um ambiente de sala de aula, no qual os alunos podem perceber que, mesmo tão diferentes em alguns aspectos, as línguas podem ser muito próximas entre si.

Penny Ur (2005), propõe que, no tocante ao léxico, deve-se ensinar (i) a forma, que engloba pronúncia e escrita, (ii) função gramatical, (iii) colocação, (iv) aspectos semânticos: denotação, conotação e adequação, (v) campo semântico e (vi) formação de palavras. A

autora sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas para que esses itens sejam todos abordados em sala de aula.

A contribuição das leis fonéticas apresentadas por Bortolanza (2004) e por Masip (2003) ajudam a explicar os processos de mudanças fonéticas, às quais as línguas românicas foram submetidas, e sua influência sobre as línguas francesa e espanhola. A primeira delas é a lei fonética da sonorização e da síncope respectivamente das surdas e sonoras intervocálicas, onde temos “*natu* > *né*, *nudu* > *nu*, *tacere* > *taire*, *temperatu* > *tempéré*, *maturu* > *mûr*, *lacrima* > *larme*, *quadratu* > *carré*; *patre*, *matre* e *fratre* > *père*, *mère* e *frère*”. Logo, ao ensinar essas palavras em sala de aula, o professor pode adotar esta estratégia, mostrando ao aluno a relação entre a língua materna e a língua alvo. Assim teríamos que *natu(a)* origina *nato(a)* em português e espanhol e *né(e)* em francês.

No francês, os radicais alomorfes trazem de volta o padrão mais próximo do latim como em:

*né* / *natif*, *naturel*; *nu* / *nudisme*, *nudité*; *taire* / *tacite*, *taciturne*; *tempéré* / *température*; *mûr* / *mature*, *maturité*; *larme* / *lacrymal*, *lacrymogène*; *carré* / *quadrature*, *quadratique*; *père*, *mère* e *frère*, ao lado de formas eruditas, como *paternel*, *patrimoine*, *patrie*; *maternel*, *matrimonial*, *matrone*; *fraternel*, *fraternité* e *fratricide*. (BORTOLANZA, 2004, p.486)

Todas essas palavras têm correspondentes ou similares em inglês como *natural*, *native*, *naive*, com a síncope do -t-; *nude*, *nudity*; *taciturn*, *tacit*, *taciturnity*; *temperature*, *temperate*; *mature*, *maturity*; *lacrimal/lachrymal*, *lacrimation*, *lacrimate*; *quadrangle*, *quadrant*; *paternal*, *patrimony*, *patriot*; *maternal*, *matrimonial*, *matrona*; *fraternal*, *fraternity* e *fratricide*.

Alguns princípios apresentados por Masip (2003) que contribuem para uma melhor compreensão das transformações do latim ao espanhol e português e que podem ser aplicadas ao ensino do francês são: a dissimilação como em *Massilia* em latim que se transforma em *Marselha* em português, *Marsella* em espanhol e *Marseille* em francês; apofonia: *in amicu* > *inimigo* / *enemigo* (esp.), *enemi* (fr.), também marcado por síncope, e *enemy* (inglês); *ad cantu* > *acento* (port., esp.) e *accent* (fr. e ing.); haplogogia: *dolore* > *dor* / *dolor* (esp) e *douleur* (fr.) também marcado pelo alargamento.

Carré (1915) menciona mais detalhadamente as mudanças fonéticas, de acordo com a lei do menor esforço no processo da permuta como em “*putrere* > *putrire* > *puerire* > *podrir* > *porrir* > *pourrir*”. O autor também menciona o acréscimo da letra *e* para a maioria das palavras latinas que começam por *sp*, *sc*, *st* recebendo um *e* antes do *s*, como em: “*spatium* > *espace*; *species* > *espèce*; *spiritus* > *esprit*”; contudo, ele explica que a língua erudita manteve a palavra mais próxima da língua latina, como em “*spacieux*, *spécieux*, *spirituel*”. Este *e* pode receber um acento agudo para substituir o *s*: “*scola* > *escole* > *école*; *studium* > *estude* > *étude*; *status* > *estat* > *état*”, mantendo a grafia latina: “*scolaire*, *studieux*, *station*” no padrão formal.

A prática pedagógica no ensino de FLE- *Français Langue Étrangère*- na Central de Línguas-CELIN foi permeada por esses princípios de ensino de vocabulário propostos por Comenius, com o uso da ferramenta de imagens do *Google* no ensino de vocabulário concreto e verbos que eram claros com apresentação de vídeos da *Internet* via *Youtube*. Os princípios para o ensino de colocações foram trabalhados a partir das abordagens propostas por Galisson (1970), Lewis (1993), Cyr (1998), e Ur (2005).

A abordagem, a partir da Linguística Histórica e da comparação linguística entre as línguas ocidentais mencionadas, foi embasada em Bortolanza (2004), Masip (2003) e Carré (1915).

A receptividade dos alunos quanto a esta prática pedagógica foi excelente pelas seguintes razões: pelo fato dos alunos gostarem de História, sentiram-se motivados durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira; as explicações da história dos vocábulos latinos que compõem o léxico das línguas modernas, e a explicação objetiva de como eles vieram a ser o

que são hoje, os tranquilizou quanto à desafiadora ortografia francesa. O dado da avaliação foi coletado a partir de questionários entregues ou enviados aos alunos via e-mail para que fossem respondidos e reenviados em formato PDF. Essa pesquisa foi realizada durante dois anos, de 2009 a 2011, período que durou o estágio, atuando em oito turmas de Básico I a Básico III, atendendo a um público de aproximadamente 140 alunos.

O público que não se adaptou a esta abordagem foi aquele que não tinha o conhecimento de uma segunda língua, para quem a explicação teve um caráter mais informativo.

## Conclusão

Objetivamos compartilhar uma experiência bem-sucedida, porém não inédita no Ensino de FLE com jovens e adultos numa instituição pública, esperando que um pouco de luz tenha sido lançada com relação ao valor da Linguística Histórica para o ensino de línguas estrangeiras. Buscamos mostrar ao professor a importância que a História das Línguas pode ter ao se tornar parte do ensino em sala de aula de uma forma mais prática, considerando-se que a quantidade de regras fonéticas que regem os metaplasmos não é inacessível, imensa ou complicada. Dispensa-se o uso de termos técnicos em sala de aula, mas não a aceção neles contidas. Buscamos despertar nos alunos a visão da utilidade e praticidade que o conhecimento dessas transformações que vêm ocorrendo há milênios, pode ter no aprendizado de uma língua estrangeira.

## Referência Bibliográfica

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. **Aulete Digital: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa** Caldas Aulete. Lexikon Editora Digital, 2009. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br/download.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BORTOLANZA, João. Considerações diacrônicas. In: **Humanitas** 56 (2004), 485-492. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas56/20\\_J\\_Bortolanza.pdf](http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas56/20_J_Bortolanza.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2011.

CANTONI, Maria Mendes. **Máximo e próximo: um estudo sobre opacidade lexical no português brasileiro segundo modelos baseados no uso**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/post/13.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

CARRÉ, I. **Mots dérivés du Latin et du Grec: étymologie – formation sens principaux et dérivés – famille de mots**. Paris: Librairie Armand Colin, 1915.

CORAÇÃO VALENTE. Produção de Mel Gibson. Estados Unidos: Fox Filmes, 1995. 1 DVD.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Collection dirigé par Robert Galisson. Paris : CLE International, 1998.

GALISSON, Robert. **L'apprentissage systématique du vocabulaire**- livre du maître. Paris, 1970.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Collection dirigé par Robert Galisson. Paris : CLE international, 1993.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. São Paulo: Editora Objetiva, 2009. CD-ROM.

KLARE, Johannes. Lexicologia e fraseologia no português moderno. In: **Revista de Filologia Românica, IV**. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1986.

LEWIS, Michael. **The Lexical Approach**. London: Thomson Heinle, 1993.

MASIP, Vicente. **Gramática Histórica Portuguesa e Espanhola: um estudo sintético e contrastivo**. São Paulo: EPU, 2003.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. In: **Revista de Letras, nº 28**, vol. 1 / 2, jan/dez, 2006. p. 11-20. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art02.pdf>>. Acesso em 01 out. 2011.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching: practice and theory**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.