

## IMPROPRIEDADES LEXICAIS EM TEXTOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

### LEXICAL INACCURACIES IN TEXTS BY UNIVERSITY STUDENTS

Beatriz Daruj Gil<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo (USP)

#### RESUMO

Professores universitários estão insatisfeitos com o desempenho linguístico-acadêmico de seus alunos. Os estudantes alegam que não sabem escrever, que são mal avaliados em suas produções e, finalmente, que desconhecem a saída para o problema. Em estudos a respeito do letramento (BARTON, 2000; GEE, 2004, 2015; LEA E STREET, 2014; STREET, 2003, 2014), afirma-se que todos, ao ingressarem na universidade, já possuem conhecimento advindo de vários letramentos anteriores e que, no contexto universitário, precisariam apenas conhecer a norma dos gêneros acadêmicos. A despeito do desconhecimento das convenções do gênero acadêmico, defende-se, neste artigo, que alunos universitários também desconhecem tópicos sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua, o que seria uma razão importante para seu baixo desempenho linguístico. Em função dessa hipótese, analisa-se um conjunto de produções escritas de alunos universitários com o objetivo de identificar impropriedades lexicais que podem contribuir para a avaliação negativa dos textos por eles produzidos.

#### PALAVRAS-CHAVE

gênero acadêmico; impropriedade lexical; letramento.

#### ABSTRACT

University teachers are dissatisfied with the academic linguistic performance of their students. Students claim that they do not know how to write, that they are poorly evaluated in their writing and, finally, that they do not know how to solve the problem. In studies on literacy (BARTON, 2000; GEE, 2004; LEA E STREET, 2014; STREET, 2003), it is stated that, when students enter the university, they already have knowledge from several previous literacy programs and that, in the university context, they would only need to know the norm of the academic genres. In spite of ignorance of the conventions of the academic genre, or in addition to that, this article argues that university students do not know topics about the linguistic discursive functioning of the language, which would be an important reason for their low linguistic performance. Based on this hypothesis, a set of texts written by university students is analyzed in order to identify lexical inaccuracies that can contribute to the negative evaluation of such texts.

#### KEY WORDS

academic genre; lexical inaccuracy; literacy.

#### INTRODUÇÃO

Professores universitários costumam manifestar insatisfação em relação ao desempenho linguístico de seus alunos em trabalhos de conclusão de disciplinas, em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Alega-se frequentemente que a responsabilidade desse baixo desempenho é da escola básica, em cuja etapa o aluno deveria ter desenvolvido sua proficiência escrita, motivo pelo qual muitos desses professores não se sentem responsáveis por ensinar seus alunos a escreverem gêneros acadêmicos.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da área de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pós-doutoranda do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: [biagil@usp.br](mailto:biagil@usp.br)

Segundo Simões e Juchum (2014), os alunos, por outro lado, principalmente os calouros, demonstram muita dificuldade na produção de textos da esfera acadêmica, especialmente na modalidade escrita. Mais afetados seriam os alunos oriundos dos grupos populares, atendidos por instituições privadas, desfavorecidos sócio e economicamente, que apenas recentemente passaram a ter acesso ao ensino superior, o que, historicamente, os distancia ainda mais da linguagem acadêmica.

Nos chamados Novos Estudos do Letramento (BARTON, 2000; GEE, 2004; LEA e STREET, 2014; STREET, 2003), tem-se defendido uma abordagem para a compreensão da escrita no contexto acadêmico em que se rejeita a ideia do *déficit*, que consiste na crença de que o aluno tem baixo desempenho e de que não sabe escrever quando ingressa na universidade. De acordo com essa abordagem, não há uma linguagem boa e outra ruim, e o aluno universitário, desde seu ingresso no ensino superior, já é letrado, uma vez que conhece inúmeras outras formas de escrita, sem ter ainda se apropriado das práticas e dos gêneros acadêmicos exigidos no contexto da universidade. Por isso seria necessário que se explicitassem os conhecimentos prévios de escrita dos alunos para que fossem desenvolvidos e ajustados ao padrão dos gêneros acadêmicos.

Simões e Juchum (2014) defendem que o aluno deve ser visto como sujeito da linguagem e que se deve reconhecê-lo como aprendiz da escrita na esfera acadêmica, para que se aproprie do contexto de produção do texto acadêmico que envolve, por exemplo, relações de poder dentro das instituições, exigências burocráticas governamentais e institucionais, que vão orientá-lo a fazer escolhas linguísticas diferentes daquelas com que estava familiarizado na escrita pré-universitária.

Ao tratar de pesquisas etnográficas sobre letramento, Street (2003) atesta que a imposição do letramento, que nega a experiência prévia do aprendente, irá fatalmente afastar o aluno desse objeto de aprendizagem. Para o autor, modelos autônomos de letramento funcionam “com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2003, p. 4), entendimento que ele mesmo desafia ao propor o modelo ideológico de letramento, que tem cunho social, nunca se dá de modo neutro e não se limita a aprendizagem de uma técnica. O que Street (2003) contesta é a visão de letramento como uma técnica neutra que pode ser transmitida a qualquer pessoa ou grupo social de maneira igual, perspectiva à qual subjaz a compreensão de uma escrita neutra e não situada em diferentes esferas sociais.

De acordo com o modelo ideológico, o letramento já adquirido pelo aluno antes de entrar na universidade é parte da construção da escrita acadêmica. É preciso expandir aquilo que os estudantes já conhecem das inúmeras práticas de letramento das quais participaram e participam e que levam para a sala de aula, incorporando-as à construção do letramento acadêmico, em um exemplar de prática docente construtivista, e não centrada na transmissão unilateral de conhecimentos. O letramento acadêmico será produzido na experiência cooperativa entre alunos e professores, ambos acionando seus conhecimentos letrados prévios.

No contexto universitário, tem-se ampliado o número de disciplinas específicas dedicadas ao letramento acadêmico. Em duas dessas disciplinas, intituladas *Leitura e produção de textos* e *Língua Portuguesa*, oferecidas para o Instituto de Geociências da Universidade de São Paulo (IGc/USP) e para o Instituto de Matemática e Estatística da mesma universidade (IME/USP), respectivamente, e que estão, há vários semestres, sob nossa responsabilidade docente, pode-se observar que os estudantes:

- a) são letrados e precisam ajustar suas produções aos gêneros acadêmicos;
- b) reproduzem o discurso dos professores de que não sabem escrever;
- c) alegam que são mal avaliados como se nunca tivessem escrito antes da universidade;
- d) desconhecem formas de aprimorar a escrita.

Entretanto, além do desconhecimento das convenções dos gêneros acadêmicos, notou-se que esses estudantes também desconhecem aspectos do funcionamento da língua, que deve ser um problema advindo de suas práticas de letramento anteriores ao ingresso na universidade.

A afirmação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) de que

o domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso (...), passa pela compreensão e apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível

serve de base para que se defenda, neste estudo, a hipótese de que:

a) as falhas encontradas nos textos dos estudantes universitários não se restringem ao desconhecimento das especificações do gênero acadêmico; b) se o domínio da sintaxe não se restringe ao gênero e está associado à apropriação das regras gerais de organização da frase, o emprego lexical pode ser parte dessas regras.

Em função dessa hipótese, identificam-se e analisam-se, neste estudo, exemplares de problemas de emprego lexical encontrados em 30 textos<sup>2</sup> produzidos por alunos que cursaram as disciplinas *Leitura e produção do texto escrito* e *Língua Portuguesa*, no IGc/USP e no IME/USP, respectivamente, no ano de 2016, tendo como referência a análise feita por Oliveira (2006), em que se descreve um conjunto de causas das quais decorre o emprego lexical em contextos inadequados, em textos de vestibulandos e de ingressantes no curso de Letras de uma universidade do Rio de Janeiro.

Para o autor, a prática escolar, na educação básica, demonstrou-se satisfatória no que se refere ao enriquecimento vocabular por meio da leitura, do uso do dicionário e do ensino dos processos de formação de palavras, mas ainda tem como desafio levar o aluno a empregar o léxico com propriedade. Essa dificuldade de emprego do léxico percebida por Oliveira (2006) corrobora a ideia de que os problemas apresentados pelos alunos não se restringem ao desconhecimento do gênero, mas que uma tradição centrada na transmissão de conteúdos pelo professor ao aluno deve ter, provavelmente, deixado de lado o aluno e o seu próprio letramento, sem tratar do emprego que ele faz da língua.

Os textos cujos empregos lexicais serão analisados são resultado de uma prática de letramento acadêmico realizada com os alunos das disciplinas *Leitura e produção do texto escrito* e *Língua portuguesa*, citadas anteriormente. A professora apresentou alguns modelos de textos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento para que os alunos percebessem a variação do letramento acadêmico, assim como alguns de seus aspectos comuns e normativos. Os alunos produziram, em seguida, dois textos acadêmicos (resumo acadêmico e introdução de monografia) com base em um tema de sua área do conhecimento, aos quais se seguiu o trabalho de edição coletiva dessa produção que envolveu a cooperação dos colegas e a cooperação e

---

<sup>2</sup> Os estudantes autores dos textos analisados nesta pesquisa autorizaram o uso de suas produções para fins de pesquisa acadêmica.

intervenção da professora: em pequenos grupos, alunos e professora analisaram aspectos linguístico-gramaticais e linguístico-discursivos, em uma prática de audição coletiva, por meio da qual todos os alunos desenvolveram seu letramento acadêmico. A professora fez intervenções pontuais para demonstrar impropriedades no uso linguístico e discursivo e ouviu dos alunos alternativas de edição desses usos. Com isso, os estudantes começaram a aprender a editar seu próprio texto e perceberam que compartilhando suas dificuldades com colegas e professor podem se apropriar de conhecimentos ao qual não teriam acesso se o letramento fosse transmitido como uma técnica neutra, consubstanciada em um conjunto de regras.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta Introdução, sendo que na primeira trata-se de discorrer sobre a tradição do ensino e aprendizagem do léxico; na segunda comenta-se a análise de Oliveira (2006) sobre impropriedades no emprego lexical; na terceira discutem-se as incompatibilidades lexicais encontradas nos textos do corpus desta pesquisa; e na última apresentam-se considerações finais.

## 1 Ensino e aprendizagem do léxico

É antiga a constatação de que o ensino e aprendizagem de léxico é uma área negligenciada, principalmente em relação à morfossintaxe, que sempre teve status superior nos programas de ensino de línguas, assim como o ensino da metalinguagem como fim em si mesmo e a classificação gramatical (UCHÔA, 2009). Em uma tradição mais antiga, quando presente, o ensino do léxico está fundamentado no princípio da equivalência lexical: transmite-se um único conteúdo semântico correspondente à unidade lexical desconhecida, de modo a tratá-la como portadora de um significado absoluto, que pode ser encontrado em um sinônimo, no caso da língua materna, ou em uma forma traduzida para a língua materna do aluno, quando se trata de ensino de língua estrangeira.

Nessa perspectiva, a relação entre significante e significado é unívoca: isola-se a unidade lexical de seu contexto, seja linguístico, textual ou discursivo, para atribuir a ela um sentido único. Às propriedades gramaticais da unidade lexical destina-se tradicionalmente papel estritamente formal, tendo sido ensinadas por meio de exercícios de classificação de categorias linguísticas ou de atividades em que a metalinguagem é considerada um fim em si mesmo.

Nas práticas docentes, tende-se a priorizar a estrutura gramatical, sem se dar conta de que ambos módulos da língua, léxico e gramática, são interdependentes. As unidades lexicais costumam ser explicadas com sinônimos, à medida que aparecem em textos, trechos de textos ou exercícios. Os objetivos associados ao léxico são, frequentemente, a construção de listas de palavras supostamente desconhecidas, associadas a um dos seus possíveis significados. O que subjaz as listas é o princípio de que ensinar vocabulário seria favorecer o acúmulo de um maior número de palavras no léxico individual do aluno, sem se considerar o ensino e a aprendizagem do *emprego lexical*, campo em que seriam tratadas relações de sentido como polissemia, parassinonímia e antonímia; formação de palavras como parte da textualidade, assim como condicionantes discursivos da escolha lexical.

Em algumas definições de lexicologia, pode-se verificar como a unidade lexical é pluridimensional. Vilela (1994, p. 10), por exemplo, chama atenção para os múltiplos aspectos da unidade lexical, ao afirmar que a lexicologia “pode incluir a etimologia, a formação de palavras, a importação de palavras, a morfologia, a fonologia e a sintaxe, mantendo uma especial ligação com a semântica”. Para ele, a ciência do léxico da língua “tem como objeto o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do

léxico, nas suas relações e inter-relações”. Para Biderman (2001), a lexicologia trata das unidades formais, referindo-se às unidades lexicais do sistema da língua, e dos vocábulos: as unidades atualizadas. Roca- Pons (1976) considera as unidades lexicais do ponto de vista da forma externa e do ponto de vista da significação como objeto de estudo da lexicologia, além de incluir o plano estático e evolutivo da língua como dimensões importantes para o estudo do léxico.

Richards (1976), já há mais de quatro décadas, procurou discutir 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. Ampliar o vocabulário, na perspectiva do autor, não significa ampliar a quantidade de signos conhecidos, como se costumava ensinar em uma tradição escolar mais antiga, por meio de listas de palavras ou de exercícios de sinonímia isolados de um texto. Significa saber empregar o léxico, o que define uma *dimensão discursiva* do vocabulário em que se considere, por exemplo, a probabilidade da ocorrência de determinada unidade lexical na fala e na escrita; o conhecimento das unidades do léxico que costumam estar acompanhadas e as limitações impostas no uso de acordo com a variação linguística. O conhecimento lexical teria também, para Richards (1976), uma *dimensão gramatical*, a medida em que se considera o conhecimento da formação de palavras como parte da competência lexical, assim como as relações sintáticas estabelecidas pela unidade lexical. Finalmente, há uma *dimensão semântica* do saber lexical que pode ser vista no conjunto de relações associativas no nível do paradigma, de que participa o léxico da língua; na polissemia e em outras relações de sentido estabelecidas entre unidades lexicais como a parassinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia.

Schimitt (2010) discute os vários tipos de conhecimento lexical necessários para o uso apropriado de uma unidade lexical em contextos variados. Acredita que é preciso haver, nas práticas de ensino e aprendizagem de vocabulário, um aprofundamento na investigação em todas as dimensões da unidade lexical que permitem conhecê-la.

Ao tratar dos vários tipos de conhecimento lexical necessários para usar uma unidade lexical, Schimitt (2010) comenta que associar o conhecimento de uma unidade lexical ao conhecimento do que ela significa é apenas o primeiro passo. Com esse conhecimento é possível apenas usá-la de forma muito básica, e improvavelmente será possível utilizá-la em contextos variados. Para isso será necessário um conhecimento mais profundo da unidade lexical. Enfatiza que conhecer o significado pleno da unidade lexical envolve conhecer diferentes sentidos, chamando atenção para o fenômeno da polissemia como parte essencial do estudo do léxico.

Retoma também a estrutura gramatical da unidade lexical (categorização, flexão e derivação); a colocação, como relação de unidades que se atualizam frequentemente juntas; o registro, que significa a apropriação da unidade para gêneros mais ou menos formais; a frequência com que a unidade lexical ocorre em determinado discurso e as associações paradigmáticas que as unidades estabelecem, organizando-se em campos léxico-semânticos.

Scaramucci (2007, p. 84) identificou que o desconhecimento do significado de uma unidade lexical depende também de um “bloco de informações”, porque as unidades lexicais, para além de seu significado isolado, contém informações sobre como se relacionam umas com as outras. Na situação de uso, o acesso ao significado exige conhecimento de relações de outros níveis linguísticos, como as morfossintáticas, e não apenas o conhecimento lexical. Tampouco depende do encontro de um equivalente lexical.

Em todas essas considerações, ressalta-se o aspecto plural e relacional da unidade lexical, demonstrando-se que conhecê-la envolve não somente a apreensão de um significado único e estático, como também a polissemia, as convencionais relações sintagmáticas que ela estabelece, as redes associativas das quais faz parte, sua adequabilidade estilística, assim como as informações fonológicas, morfológicas, sintáticas nela contidas.

## 2 As impropriedades lexicais segundo Oliveira (2006)

Ao defender o ensino do emprego do vocabulário com *propriedade*, Oliveira (2006, p. 50) considera importante definir a *impropriedade vocabular* como sendo o emprego de uma palavra em uma combinação inadequada que gera uma sequência aleatória de palavras. A partir daí apresenta nove causas das quais pode decorrer a impropriedade vocabular, identificadas em uma pesquisa sobre falhas redacionais em redações de vestibulandos e de calouros do curso de Letras (OLIVEIRA, 2006). São elas: a) substituição de palavras em expressões idiomáticas; b) criação, ainda que por processos válidos de formação de palavras, de neologismos comunicacionalmente inadequados; c) incompatibilidade entre a palavra escolhida e o tema ou o gênero do texto; d) conflito entre a natureza pejorativa ou melhorativa das escolhas lexicais e a orientação argumentativa do texto; e) incompatibilidade semântica entre vocábulos no interior do sintagma ou da oração; f) inexatidão com redundância; g) emprego de vocabulário informal em situações formais e vice-versa; h) confusão de parônimos em virtude da semelhança fônica entre eles; i) vaguidade decorrente do emprego, em contextos inadequados, de palavras com baixa densidade semântica.

Na maioria das causas pode-se verificar que o emprego impróprio está relacionado a dimensões semânticas, gramaticais e discursivas da unidade lexical, o que sugere que o ensino centrado no valor absoluto da unidade isolada em uma lista pode ter prejudicado a percepção do aluno de que o sentido da unidade lexical se constitui na pluridimensionalidade. Ao se observar a impropriedade encontrada por Oliveira (2006) decorrente do *emprego de vocabulário informal em situações formais e vice-versa* (causa **g**), verifica-se que a falha advém do desconhecimento que tem o aluno da dimensão discursiva de sua escolha lexical: para escolher a unidade lexical é necessário avaliar o registro em que se enquadra o gênero discursivo do texto que se está produzindo. Para ilustrar essa impropriedade, Oliveira (2006, p. 65) transcreve o seguinte trecho extraído do corpus de sua pesquisa: “A **moleza** da Justiça tem uma explicação, que seria o número excessivo de processos para cada juiz julgar”, em que, segundo o autor, usa-se um vocabulário informal (*moleza*) em gênero escrito no qual seria apropriado o uso de vocabulário semiformal ou formal.

Na causa **e**, *incompatibilidade semântica entre vocábulos no interior do sintagma ou da oração*, encontra-se um conflito semântico entre unidades lexicais da mesma oração. Trata-se de falha na percepção da dimensão semântico-gramatical das unidades lexicais postas em relação, já que está mal construída a relação sintagmática, como se vê nos exemplos dados por Oliveira (2006, p. 58): “Não **possuímos** nenhum **representante** nesse colégio eleitoral” e “Talvez pelo fato de os pais **possuírem** um maior **diálogo** com os filhos nos dias atuais, tal tabu foi sendo deixado de lado”. Em ambos casos não há compatibilidade entre o verbo **possuir** e o núcleo dos complementos: **diálogo** e **representante**, em função de um problema de combinatória sêmica inadequada:

O verbo possuir seleciona objetos diretos com especificação semântica – digamos – “comercializável”, da qual os substantivos **representante** e **diálogo** não são portadores, daí intuirmos como inaceitáveis as sequências “possuir um representante” e “possuir um diálogo”.(OLIVEIRA, 2006, p. 58)

Ao se observar as causas das quais decorrem as impropriedades no emprego lexical, identificadas por Oliveira (2006), percebe-se que a escolha lexical não é vista pelo aluno como uma propriedade discursiva dependente das relações gramaticais e semânticas. Na análise que se fará na seção seguinte será possível observar como, no corpus desta pesquisa, as falhas no emprego lexical também estão associadas a dificuldades de, no ato da escolha lexical, se tratar a unidade lexical de forma relacional e pluridimensional.

### 3 Incompatibilidade entre unidades lexicais em textos de estudantes universitários

A análise do emprego lexical nos textos que compõem o corpus desta pesquisa resultou em um conjunto de impropriedades no uso do léxico, que foram organizadas em três tipos: incompatibilidade de especificações semânticas; incompatibilidade por redundância e incompatibilidade por hipérbole. Apesar de o conteúdo dos dois primeiros tipos já terem sido tratados por Oliveira (2006), optou-se por fazer aqui uma categorização mais sintética e condizente com os problemas encontrados nesse novo corpus.

#### 3.1 Incompatibilidade de especificações semânticas

Neste caso ocorre uma combinação de vocábulos cujos traços semânticos não se relacionam bem no contexto em que foram colocados, como se pode ver nos exemplos a seguir:

a) **A noção de modelo é o conjunto de símbolos** que representam algo, por meio de imagens, projetos, esquemas gráficos, leis matemáticas, dentre outros.

Vê-se incompatibilidade entre o substantivo **noção**, núcleo do sintagma nominal e do sujeito, e seu predicativo **conjunto de símbolos**. **Noção** tem traço semântico de abstração e **conjunto de símbolos** tem traço semântico de concretude: uma **noção** não pode ser um **conjunto de símbolos**.

Essa incompatibilidade está relacionada a um esvaziamento de sentido causado pelo mau uso do substantivo abstrato. Apesar da baixa especificidade semântica contida na unidade lexical **noção**, ela é o núcleo do sujeito, o que lhe garante um status na oração frente à expressão adjetiva **de modelo**, que é um modificador. O que se vê é que o substantivo abstrato **noção** ocupou uma posição hierarquicamente superior ao substantivo **modelo**, que é o que deveria ocupar o principal lugar para que a combinação sintático-semântica fosse feita entre **modelo** e **conjunto de símbolos**.

b) **Esses locais** amparados e apoiados por importantes instituições internacionais **trazem maiores discussões** entre alunos, docentes e demais interessados, frente às unidades de conservação, servindo assim como suporte pedagógico para o professorado em geral.

Nesse enunciado, existe incompatibilidade entre o substantivo **locais**, núcleo do sujeito, que tem traço semântico inanimado e as unidades lexicais do predicado **trazem** e **discussões** que têm traço semântico animado. Provavelmente o que se pretendia dizer é que algo que ocorre nos locais (que, no caso, eram os geoparques) traria discussões.

c) **O impacto da promoção de geoparques tem o formato de uma pirâmide**, onde a base representa a comunidade local, o mais atingido, influenciando ainda as comunidades periféricas.

O substantivo **impacto**, que tem função de núcleo do sujeito, tem traço semântico abstrato enquanto o verbo **tem**, aliado ao complemento **o formato de uma pirâmide**, ambos formadores do predicado, possuem traços semânticos de concretude, o que indica que o **impacto** não poderia ter o formato de uma pirâmide, a não ser em gêneros em que é habitual a exploração da linguagem conotativa. O que se percebe é uma impropriedade na escolha do verbo **tem** que poderia, por exemplo, ser substituído pela expressão **pode ser descrito por meio de**.

### 3.2 Incompatibilidade por redundância

A incompatibilidade por redundância pode ser considerada também uma ausência de paralelismo semântico entre itens lexicais, já que consiste na incompatibilidade entre itens por conterem, naquele contexto, ideia igual ou similar, de modo a prejudicar o sentido do enunciado, como se pode observar nos exemplos que se seguem:

- a) **A implementação de geoparques surge inicialmente** no continente europeu, possibilitando estudos e pesquisas que contemplem aspectos físicos, antrópicos e biológicos, sendo assim espaços propícios a uma maior interação do homem com a natureza e oferecendo apoio educacional para diversos campos do conhecimento, dentre eles as Geociências.

**Implementação**, que é parte do sujeito **a implementação de geoparques**, não combina com o verbo **surge**, já que **implementação** e **surge** possuem traço semântico de “início”. Também não é compatível a relação do verbo **surge** com o seu modificador, o advérbio **inicialmente**, já que são redundantes, pois a ideia de princípio aparece repetida em **surge** e em **inicialmente**.

- b) Em meio a tantos problemas ambientais, mais especificamente a questão do acúmulo do lixo, **uma alternativa é a reciclagem, sendo apontada como uma boa solução para esse problema**. No entanto, ao voltarmos todas as atenções apenas à reciclagem, e esquecermos o real motivo dessa acumulação de lixo, estaremos cometendo um erro.

A **reciclagem** é tratada como **alternativa** e logo em seguida como **solução** (para o problema do acúmulo do lixo). Tanto **alternativa** quanto **solução** contêm o traço semântico de “saída para um problema”. Enquanto a unidade lexical **alternativa** comporta a ideia de “possibilidade para resolução de algo”, a unidade **solução** é a própria “saída do problema”.

- c) Em meio a tantos problemas ambientais, mais especificamente a questão do acúmulo de lixo, uma alternativa é a reciclagem, sendo apontada como uma boa solução para esse problema. **No entanto, ao voltarmos todas as atenções apenas à reciclagem e esquecermos o real motivo dessa acumulação do lixo, estaremos cometendo um erro. Esse foco todo direcionado apenas à reciclagem é um equívoco** e uma prática reducionista, pois o verdadeiro motivo desse problema (o acúmulo de lixo cada vez maior) é o consumismo da sociedade.

Na oração adverbial **ao voltarmos todas as atenções apenas à reciclagem e esquecermos o real motivo dessa acumulação do lixo** subordinada à principal **estaremos cometendo um erro**, a ênfase dada à reciclagem aparece em **ao voltarmos todas as atenções**. Na oração absoluta **Esse foco todo direcionado apenas à reciclagem é um equívoco** retoma-



se a ênfase à reciclagem agora em **Esse foco todo direcionado**. Há redundância, dessa forma, entre **Ao voltarmos todas as atenções** e **Esse foco todo direcionado**.

Nas duas orações critica-se a ênfase à reciclagem: na oração principal, a reciclagem é tratada como **erro** e na absoluta como **equivoco**, não havendo nenhum acréscimo de informação semântica, mas apenas repetição.

### 3.3 Incompatibilidade por hipérbole

Esse tipo de incompatibilidade ocorre nas relações de modificação entre as unidades lexicais, em que há um abuso de intensificadores, que pode marcar um uso subjetivo da linguagem com baixa aceitabilidade nos gêneros acadêmicos. Além disso, ocorre o enfraquecimento semântico da unidade lexical modificada pelo léxico hiperbólico.

- a) **A diversidade geológica está intimamente ligada aos seres vivos**, sobretudo os seres humanos, portanto os geoparques têm como filosofia a conservação do patrimônio geológico por meio da geoconservação.
- b) Certos estudantes mais aplicados **chegaram a resultados extremamente satisfatórios** para o trabalho e no geral avaliou-se que eles perceberam a importância da matemática para a resolução de problemas do dia-a-dia.
- c) A finalidade do trabalho é realizar um modelo matemático ensinando os alunos a relevância da Estatística, esta que é **tópico matemático deveras importante** para a formação do estudante de diversos cursos superiores e ainda assim é pouco abordada no Ensino Médio.

São unidade lexicais intensificadoras: o advérbio **intimamente** que modifica a locução verbal **está ligada** (em a), o advérbio **extremamente** que modifica o adjetivo **satisfatórios** (em b) e o advérbio **deveras** que modifica o adjetivo **importante** (em c). O excesso de modificação de nomes e verbos retira o foco do leitor do objeto referido, além de sugerir a intenção do enunciador de super valorizar o objeto tratado, o que se pode tratar como marca de subjetividade. Nesse caso, essa incompatibilidade contraria não apenas as normas de organização do enunciado, mas também a tradição dos gêneros acadêmicos costumeiramente centrados no objeto e não no sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção do letramento acadêmico é necessário combater a teoria do déficit, por meio da qual se entende que o aluno chega a universidade sem saber escrever. Deve-se aproveitar o conhecimento que o aluno já possui, na escrita de variados gêneros, para a aprendizagem do gênero acadêmico. É preciso, porém, para além dessa consciência do gênero, tratar de dificuldades apresentadas pelo estudante universitário que estão relacionadas ao emprego inadequado das estruturas linguísticas. Na observação das falhas de emprego lexical em textos de estudantes universitários feita nesta pesquisa, com base na análise de impropriedades realizada por Oliveira (2006), concluiu-se que elas estão associadas à falta de consciência do aluno de que para se fazer uma escolha lexical é necessário ater-se às relações que a unidade lexical estabelece com outras unidades do sintagma e do paradigma e com as condições discursivas do enunciado.

A priorização da transmissão do saber metalinguístico e classificatório das estruturas da língua, desconsiderando-se os usos linguísticos e, mais especificamente, uma gramática de usos, indica ser a causa pela qual os estudantes não dão atenção ao seu próprio processo de escolhas linguísticas.

O tratamento das categorias gramaticais, em uma tradição mais antiga de ensino de língua, esteve limitado à apresentação dos nomes das classes (prática de ensino da metalinguagem), seguidos de exemplos de cada uma delas, de modo que foram, costumeiramente, vistas como portadoras de um valor absoluto. Em sua atualização discursiva, no ato da enunciação, a classe gramatical adquire função definida para cada contexto, instância em que se pode questionar esse valor absoluto.

Essa prática parece ter cristalizado uma visão avessa às relações que as unidades lexicais estabelecem dentro do texto, já que o próprio texto não costumava ser o objeto de ensino, mas apenas um pretexto para que se ensinassem tópicos gramaticais isolados.

O ensino mais tradicional da sintaxe também se limitou a considerar relações entre unidades lexicais em enunciados extraídos de seu contexto de produção e circulação. Além disso, nesse ensino também se privilegiou a classificação das relações, deixando de lado a análise da própria relação e sua importância para a compreensão do texto. Relações de modificação e complementação do nome e do verbo devem ser entendidas como nucleares para a constituição de sentido, já que consistem em escolhas realizadas pelos enunciadores com determinada intencionalidade.

Acredita-se que com o estímulo à atividade de edição, os estudantes poderiam passar a observar essas relações e perceber o seu próprio texto como objeto a ser retomado, relido e refeito. Naturalmente um estudo sobre a percepção que esses alunos têm sobre a própria prática de escrita ao longo da escolaridade colaboraria para que se esclarecessem as razões que levam o estudante a minimizar a fase de produção do texto escrito em que ele é ainda provisório e que deveria ser a etapa em que se analisam os empregos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

- BARTON, D. et al. **Situated literacies reading and writing in context**. London/New York: Routledge, 2000.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In: **Teoria linguística: teoria lexical e computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p 97-213.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- GEE, J. P. The new literacy studies. In: **The Routledge handbook of literacy studies**. London: Routledge, 2015. P. 35-48
- \_\_\_\_\_. **Situated language and learning: a critical of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.
- LEA, M.R.; STREET, B.V.. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicação. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- OLIVEIRA, H. F Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular. **Matraga**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 49-68, julho - dez. 2006.

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

ROCA-PONS, J. **Introducción a la gramática**. Barcelona: Teide, 1976.

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. 73-95.

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

SIMÕES, L. J.; JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem. **Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**. Língua, Texto e Ensino, Uberlândia/ MG: EDUFU, vol. 4, n. 1, 2014.

STREET, B. V.. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**. Outubro, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>. Acesso em 03/10/2018.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UCHÔA, C. E. F.. Tradição e inovação no ensino de língua e de literatura. **Confluência**. v.1, p.43-58, 2009. Disponível em: [www.llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/52.pdf](http://www.llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/52.pdf). Acesso em 29/10/2018.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

Submetido em 06/11/2018

Aceito em 11/12/2018