

Daniel Fernando Rodrigues

O Ensino de Vocabulário em Aulas de Inglês como Língua Estrangeira: Foco na Produção Oral



1910001113



DANIEL FERNANDO RODRIGUES

**O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM AULAS DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: FOCO NA
PRODUÇÃO ORAL**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2002



DANIEL FERNANDO RODRIGUES

O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: FOCO NA PRODUÇÃO ORAL

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo



T 1.113/02

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2002



t 41
R 696e

Rodrigues, Daniel Fernando.

O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira :
foco na produção oral / Daniel Fernando Rodrigues. – São José do Rio
Preto : [s.n.], 2002
190 f. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3.
Vocabulário - Estudo e ensino. 4. Estratégia - Estudo e ensino. I.
Consolo, Douglas Altamiro II. Universidade Estadual Paulista. Instituto
de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'33

DANIEL FERNANDO RODRIGUES

**O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
FOCO NA PRODUÇÃO ORAL**

Dissertação defendida em São José do Rio Preto, em 13 de setembro de 2002.

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Unesp – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
Unesp – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci
Unicamp – Campinas

Suplentes

Profa. Dra. Cláudia Maria Xatara
Unesp – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG – Belo Horizonte



Dedico este trabalho à pessoa que sempre esteve ao meu lado, apoiando meus projetos, ajudando a realizar meus sonhos, sofrendo com as adversidades. **Silmara**, a realização deste trabalho é nossa vitória.

AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e divulgação deste trabalho. Meu especial agradecimento a todas as pessoas que colaboraram como participantes da pesquisa.

Ao Douglas, meu orientador, pela confiança, dedicação, compreensão e principalmente pelo incentivo e parceria, na fase de conclusão deste trabalho;

À FAPESP, pelo apoio financeiro, que viabilizou o desenvolvimento e a divulgação deste trabalho;

Às professoras Maria Helena Vieira-Abrahão e Cláudia Maria Xatara, pelas sugestões enriquecedoras por ocasião da qualificação;

À pesquisadora Sandra Gattolin, pela leitura do texto final da dissertação e pelos seus importantes comentários;

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos deste câmpus, por compartilhar seus conhecimentos, em especial, ao Douglas, à Maria Helena e à Ana Mariza;

À Sueli Seixas, pelo apoio profissional desde a graduação, pela compreensão quando precisei me desligar de sua escola e, sobretudo, pelas lições de vida que me ensinou;

A meus pais, pelo apoio aos meus estudos, pela confiança em meu potencial e pelas vitórias conquistadas;

À minha avó, Aparecida, pelo apoio durante a fase mais complicada de minha vida pessoal e pela ajuda financeira no início de minha graduação;

À amiga Simone Afini Cardoso, pelo apoio, pela troca de experiências e pelo incentivo constante;

À Juracir, pelo carinho e pela dedicação durante todos esses anos que nos conhecemos;

À Silmara, pela leitura dos trabalhos, pela ajuda nas transcrições e pela revisão dos textos.

Ao Márcio, do Departamento de Recursos Visuais, pela instalação semanal dos equipamentos de gravação e pelas cópias das fitas dos dados coletados;

Ao Rodrigo, meu irmão, pela filmagem das aulas;

A todos os colegas com os quais convivi durante o desenvolvimento deste trabalho, em especial à Cristiane, Carla, Marta, Lílian, Bete e Angélica; e

Aos demais funcionários desta instituição, pelos serviços prestados.



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
→ 1.1 O VOCABULÁRIO E AS ABORDAGENS DE ENSINO	13
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 OBJETIVO	16
1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2 METODOLOGIA	18
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	18
2.2 DADOS PRIMÁRIOS	20
2.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	21
2.3.1 A escolha de um contexto para o estudo principal	24
2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	26
2.4.1 Questionários	26
2.4.2 Diários de pesquisa	27
2.4.3 Gravações em áudio e vídeo	28
2.4.4 Entrevistas	29
2.4.5 Testes	30
2.4.5.1 <i>Oxford Placement Test</i>	31
2.4.5.2 Teste oral do FCE da Universidade de Cambridge	31
2.4.5.3 Inventário de estratégias de aprendizagem (SILL)	33
2.4.5.4 Teste oral motivado	34
2.5 O CORPUS DO ESTUDO DE CASO	35
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
3.1 MÉTODO, METODOLOGIA E ABORDAGEM	36
3.2 A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)	37
3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PAPEL DAS CRENÇAS DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES DE LE	40
→ 3.4 ENSINO DE VOCABULÁRIO: ABORDAGEM TRADICIONAL VS. COMUNICATIVA	41
→ 3.5 VOCABULÁRIO ATIVO/PRODUTIVO VS. PASSIVO/RECEPTIVO ...	45
→ 3.6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE VOCABULÁRIO	48
→ 3.7 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO	50
3.8 LEMBRANDO PALAVRAS APRENDIDAS	53
3.9 O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL	55
3.9.1 Problemas encontrados no ensino da linguagem oral	55
3.9.2 Alguns fatores que influenciam a produção oral	56
3.9.3 A gramática na produção oral	56
3.9.4 O vocabulário na produção oral	57
3.9.5 Os turnos	58

4 ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO	59
4.1.1 Perspectivas de professores e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário	60
4.1.2 O professor de LÊ e o ensino do vocabulário em sala de aula	69
4.1.2.1 Escolas de ensino médio	70
4.1.2.2 Escolas de idioma	73
4.1.2.3 O contexto universitário	75
4.2 ESTUDO DE CASO	77
4.2.1 A Abordagem de P5	78
4.2.2 O nível de proficiência dos participantes	87
4.2.3 O perfil e a variação lexical da fala dos alunos	89
4.2.4 Teste oral motivado	96
4.2.5 As estratégias de ensino de vocabulário	97
4.2.5.1 Momentos da aula em que ocorre explicação de vocabulário	98
4.2.5.2 Classificação das estratégias de ensino de vocabulário	99
4.2.5.3 Distribuição do uso das estratégias de ensino	117
4.2.6 Estratégias de aprendizagem de vocabulário	118
4.2.6.1 Inventário das estratégias de aprendizagem	118
4.2.6.2 Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para aprender o vocabulário ativo	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	123
5.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO	123
5.2 ESTUDO DE CASO	126
5.3 ENCAMINHAMENTOS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo linear da recuperação de vocabulário	54
Figura 2: Processo cíclico da recuperação de vocabulário	54
Figura 3: No momento da conversação em língua estrangeira, qual é o fator que lhe traz mais dificuldades para expressar suas opiniões?	61
Figura 4: O que é fundamental aprender em uma aula de língua inglesa?	63
Figura 5: Você estuda vocabulário?	64
Figura 6: Você, geralmente, estuda o vocabulário de uma aula para a outra?	64
Figura 7: Se você estuda o vocabulário, como faz para estudá-lo?	65
Figura 8a: Você acredita que seria útil lhe ser ensinado diferentes estratégias para aprender o vocabulário? Por quê?	66
Figura 8b: Você acredita que seria útil lhe ser ensinado diferentes estratégias para aprender o vocabulário? Por quê?	67
Figura 9: Como seu professor ensina vocabulário?	68
Figura 10: Como que você gostaria que o vocabulário fosse ensinado?	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil das instituições participantes e respectivas classes	23
Tabela 2: Perfil das professoras participantes	23
Tabela 3: Descrição do corpus	35
Tabela 4: Estratégias diretas	51
Tabela 5: Estratégias indiretas	52
Tabela 6: Estratégias de aprendizagem de vocabulário	53
Tabela 7 – Distribuição dos turnos na atividade	84
Tabela 8: Correlações dos resultados do <i>Oxford Placement Test</i>	88
Tabela 9: Resultados dos participantes no <i>Oxford Placement Test</i>	89
Tabela 10: Análise da primeira avaliação oral pelo <i>VocabProfile</i>	91
Tabela 11: Análise da segunda avaliação oral pelo <i>VocabProfile</i>	92
Tabela 12: Resultados do PFL	93
Tabela 13: Tabela condensada do PFL	94
Tabela 14: Variação lexical	95
Tabela 15: Frequência de uso das estratégias de ensino de vocabulário	116
Tabela 16: Resultados dos participantes no SILL	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

Adaptada de Consolo, 1996 e Marcuschi, 1999.

AC	Abordagem comunicativa
LD	Livro didático
ILE	Inglês como língua estrangeira
ISL	Inglês como segunda língua
E1	Escola de ensino fundamental e médio
E2	Escola de ensino fundamental e médio
E3	Escola de idiomas
E4	Escola de idiomas
E5	Universidade pública - 4º ano do curso de Licenciatura em Letras
E6	Universidade pública - 2º ano do curso de Licenciatura em Letras
P1	Professora da E1
P2	Professora da E2
P3	Professora da E3
P4	Professora da E4
P5	Professora da E5 e E6
F, M, SO, AL, LD	Iniciais dos alunos participantes
JN, JQ, KA, SL, SE, LI, LO	Iniciais dos outros alunos da turma
A	Aluno não identificado
AA	Alunos em coro
PQ	Pesquisador-observador
BEST	Palavra pronunciada com entonação mais forte
PORtuguese	Sílaba tônica
+ / ++ / +++	Pausa de 1, 2 ou 3 segundos, respectivamente
(n seg.)	Pausa de n segundos
Erm / er / hum	Hesitações na fala
:	Alongamento do som
E=	(posição final) enunciado de um falante que é um fluxo contínuo do discurso (e categorizado como um ato) mas separado graficamente.
=E	(posição inicial) continuação de um enunciado, iniciado em um turno anterior, e que é categorizado dentro do mesmo ato.
,	Entonação ascendente
?	Pergunta
[]	Sobreposição de discurso
()	O que foi provavelmente dito (dúvida na transcrição)
(incomp.)	Discurso incompreensível
{{RISOS}}	Riso (vocalizações não verbais)
(= =)	Comentário do pesquisador

Resumo

Conforme consta na literatura, o vocabulário tem sido uma área um tanto negligenciada na pesquisa em Lingüística Aplicada (FOLSE, 1998; BOWEN; MARKS, 1994; MEARA, 1984). Em sala de aula, o vocabulário também tem sido colocado em segundo plano, não recebendo nenhuma atenção especial, mesmo sendo um dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades dos alunos em se expressar em LE. Considerando ainda que a maior parte da pesquisa existente em vocabulário tem como foco a compreensão e produção escritas, o presente estudo se justifica por somar-se a outros poucos trabalhos que enfocam a oralidade, no escopo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Diante da necessidade de preenchimento dessa lacuna, o objetivo deste estudo é analisar a relação existente entre as estratégias de ensino e de aprendizagem de vocabulário e a produção oral de alunos de ILE. Além disso, pretende-se traçar um perfil de como o vocabulário está sendo trabalhado em sala de aula, analisar o grau de desenvolvimento lexical dos alunos na sua produção oral no decorrer do curso, e fornecer encaminhamentos e sugestões para o ensino de vocabulário. Esta pesquisa é de natureza etnográfica e combina procedimentos qualitativos e quantitativos. Os instrumentos de pesquisa constituem-se de gravações de aulas em áudio e vídeo, entrevistas com alunos e professores, diários de classe feitos pelo professor, pesquisador e pelos alunos, e questionários. Além disso, foram aplicados testes de proficiência, exames orais e um inventário sobre estratégias de aprendizagem. Inicialmente foi feito um mapeamento sobre como o vocabulário era trabalhado em diferentes contextos. Com base nesse mapeamento, foi selecionada uma classe para a realização de um estudo de caso com o objetivo de verificar o uso das estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário à medida que ele aparecia nas aulas, e seu reflexo na produção oral dos alunos. Os resultados indicam que a abordagem utilizada pela professora para lidar com o vocabulário (que consistia, basicamente, em explicar o significado das palavras para solucionar problemas de compreensão) não favorece a retenção dessas palavras para o uso produtivo. Para que sejam possíveis o desenvolvimento do perfil lexical do aluno e uma melhor variação lexical, faz-se necessário uma abordagem que trabalhe o vocabulário com objetivos produtivos, visando o uso da língua na compreensão e produção oral.

Palavras-chave: vocabulário, estratégias de ensino e aprendizagem, produção oral

Abstract

Many researchers state that vocabulary has been a neglected area in Applied Linguistics (Folse, 1998; Bowen & Marks, 1994; Meara, 1984). In language classrooms, vocabulary has also been put aside, and no special attention has been given to it, even though it is one of the main factors that make it difficult for students to put their ideas across in a foreign language. Taking into consideration that most research about vocabulary focuses on written production or reading comprehension, this study finds its importance among the few that focus on oral speech in foreign language learning and teaching. Considering the need to fill in this gap, this study aims at analysing the relationship between vocabulary teaching and learning strategies and EFL students' oral production. It intends to provide a profile of how vocabulary has been taught in language classrooms, to analyse students' lexical development in oral production during the semester, and to give some suggestions to teach vocabulary in EFL lessons. This research study has an ethnographic nature and comprises a combination of qualitative and quantitative procedures. The research instruments are video and audio recordings, interviews with students and teachers, research diaries written by the teacher, the researcher and the students, as well as questionnaires answered by the students. Besides, proficiency tests, oral evaluations and a learning strategy inventory were applied to the students. At first, a study aiming at giving an overview of how vocabulary was being dealt with in different contexts was carried out. Based on this study, a group was chosen to participate in a case study whose objective was to analyze the teaching of vocabulary and learning strategies as they occurred in classes, as well as their effect on the students' oral production. Results show that the approach used by the teacher to deal with vocabulary, which was basically to explain the meaning of words to cope with difficulties in comprehension, does not help students to retain such words for productive use. In order to improve students' lexical profile and lexical variation, it is necessary to use an approach that deals with vocabulary with productive goals and targets at language practice both in oral production and comprehension.

Keywords: vocabulary, learning strategies, teaching strategies, oral production

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um assunto muito importante na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) que, no entanto, vinha sendo constantemente negligenciado nas pesquisas desta área até alguns anos atrás: o vocabulário (CARTER, 1992; BOWEN; MARKS, 1994). Nos últimos anos, contudo, foi possível verificar um crescente interesse, tanto de pesquisadores estrangeiros (NATION, 2001; LAUFER, 1994, 1995, 1998; MCCARTHY, 1990; MEARA, 1984; entre outros) quanto brasileiros, pelo estudo do vocabulário (SCARAMUCCI, 1995; GATTOLIN, 1998; LEFFA, 2000; ZILLES, 2001; entre outros).

Como estudante de inglês e, atualmente, como professor de inglês como língua estrangeira (doravante ILE), tenho observado que, apesar deste enfoque maior nas pesquisas, o ensino de vocabulário não tem, ainda, recebido essa mesma ênfase durante as aulas. O vocabulário, em geral, tem sido tratado apenas como um “coadjuvante” na sala de aula, não recebendo nenhuma atenção especial, mesmo sendo, segundo os próprios alunos, um dos principais fatores responsáveis por suas dificuldades durante as interações verbais. Segundo Meara (1984),

Os próprios alunos são os primeiros a identificar os problemas lexicais como sendo sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta auto-avaliação é sustentada por grandes coletas de erros que — como o corpus Utrecht — mostram, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de três ou quatro por um¹. (p. 229)

Carter (1992, p. 145) acrescenta que os erros referentes à opção lexical são menos tolerados fora da sala de aula do que os erros de sintaxe. É possível perceber, portanto, que existe um grande paradoxo no ensino de ILE, pois os alunos, em sala de aula, são muito

¹ No original: “Learners themselves, for instance, are very quick to identify lexical problems as their greatest single source of difficulty in the L2, and this self-assessment is borne out by the fact that large collections of errors — such as the Utrecht corpus — consistently show lexical errors outnumbering grammatical errors by three or four to one.”

cobrados por seus erros gramaticais, ao passo que, fora dela, esse aspecto não lhes é cobrado com a mesma intensidade.

Fowler sintetiza o que foi discutido nos parágrafos acima com as seguintes palavras:

O vocabulário tem sido uma área pouco explorada no ensino de língua inglesa nos últimos anos. Ao concentrar seus esforços na precisão gramatical ou na comunicação autêntica, os professores podem facilmente ignorar o fato de que a fonte de muitos erros ou a incapacidade dos alunos de se expressarem ocorre tão somente por eles não saberem as palavras certas².

(apud BOWEN; MARKS, 1994, p. 91)

O modo pelo qual o vocabulário tem sido ensinado nas aulas de ILE pode ser considerado um reflexo da abordagem adotada pelo professor, uma vez que, cada abordagem focaliza a questão do léxico de forma diferente. Passo agora a discutir algumas questões com relação ao ensino do vocabulário com base nos aspectos teóricos de diferentes abordagens de ensino de línguas.

1.1 O vocabulário e as abordagens de ensino

Bowen e Marks (1994) afirmam que, na área de ensino de línguas, tem-se visto surgir vários métodos de ensino. Dentre eles, pode-se destacar o método gramática-tradução, o audiolingual, o código-cognitivo, o método direto, a resposta física total, a sugestopédia e, mais recentemente, a abordagem comunicativa. Alguns desses métodos se tornam bastante populares e predominam por um período mais longo, enquanto outros têm uma vida mais curta. A razão básica para o permanente aparecimento de novos métodos é a busca por maneiras que favoreçam a aprendizagem da língua a ponto de fazer com que o aluno consiga se comunicar de modo eficiente. Para que isto possa acontecer, é preciso que o aluno tenha um vocabulário ativo que lhe seja útil nas mais diversas situações. Ressalto, porém, que apenas o conhecimento do vocabulário não garante ao aluno uma competência lingüística suficiente para comunicar-se plenamente em uma língua estrangeira. No entanto, reconheço que ele se torna um dos principais fatores que contribuem para isso, pois “as palavras são a base de uma língua, e, portanto, a base da comunicação³” (BOWEN; MARKS, 1994, p. 106).

² No original: “Vocabulary has been a neglected area in English language teaching in recent years. In concentrating their efforts on grammatical accuracy or authentic communication, teachers can easily overlook the fact that the source of many mistakes or of students being unable to express themselves is quite simply that they do not know the right words.”

³ No original: “Words are the basis of language, and thus the basis of communication.”

Vejo, portanto, um paradoxo, neste caso, entre a efervescência do surgimento de novos métodos e a pouca importância dada ao vocabulário, em termos metodológicos, até a década de setenta. Até então, não havia muitas pesquisas que visassem um melhor entendimento do processo de aquisição do vocabulário e de suas abordagens de ensino para os alunos de línguas estrangeiras. Os estudos existentes eram apenas de natureza estrutural e quantitativa, se preocupando apenas com a quantidade de palavras aprendidas e com a frequência de uso dessas palavras que, embora sejam aspectos importantíssimos na área de estudos lexicais, são insuficientes por não considerarem alguns dos fatores que podem influenciar a aquisição; dentre eles, o modo pelo qual o insumo é apresentado.

Com o surgimento da abordagem comunicativa (AC), cujas principais características são a relevância do conteúdo de textos, diálogos e exercícios, a problematização do universo do aluno e a consideração dos erros como sinal de crescimento, a gramática em si deixou de ser o foco das aulas e as quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler) passaram a ter igual valor, sendo que o principal objetivo é fazer com que o aluno consiga se comunicar efetivamente. Com a AC, a habilidade oral passou a ter um enfoque maior do que vinha tendo nas outras abordagens, favorecendo o desenvolvimento da fluência oral e não apenas da precisão gramatical. Pode-se notar, entretanto, que a maioria dos estudos sobre aquisição de vocabulário em sala de aula foram realizados tendo como objetivo o desenvolvimento lexical do aluno com relação à compreensão de leitura e à produção escrita, aplicando-se somente testes escritos, que na maior parte dos casos são do tipo preenchimento de lacunas.

Pode-se perceber, portanto, uma lacuna, quanto ao aspecto da oralidade, nesses estudos: pouco foi pesquisado sobre a relação entre as estratégias usadas pelo professor para ensinar o vocabulário e a produção oral do aluno. Além disso, a maioria das pesquisas existentes foi realizada em contexto de ensino de inglês como segunda língua (doravante ISL). Há algumas diferenças importantes a serem consideradas entre o contexto de ensino de ISL e ILE. Na seção a seguir, apresento a justificativa deste trabalho e discuto alguns aspectos que caracterizam esses dois contextos, a fim de esclarecer meu ponto de vista com relação à aprendizagem de ILE.



1.2 Justificativa

Há algum tempo, em uma lista de discussões sobre lingüística (SLART)⁴, surgiu um debate sobre o ensino de vocabulário. Levantaram-se muitos temas e as estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário foram bastante discutidas. No entanto, vários pesquisadores alegaram que ainda faltam estudos empíricos sobre tais estratégias. Keith Folse, da Universidade do Sul da Flórida, resume sua opinião da seguinte forma: "... antes de começar a dizer aos alunos o que funciona e o que não funciona, seria interessante conhecer dados por meio de uma pesquisa empírica⁵". (Comunicação Pessoal, nov., 1998).

Existe, portanto, uma lacuna na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de vocabulário, uma vez que a maioria dos trabalhos realizados sobre o vocabulário tanto no Brasil quanto no exterior focaliza a linguagem escrita. Como a globalização e a emergência do inglês como "língua internacional" fazem com que os alunos de inglês possuam, atualmente, uma necessidade cada vez maior de se expressarem bem na linguagem oral, este trabalho também se justifica por ter como foco a produção oral dos alunos.

Outro fator que justifica a pesquisa é o contexto: ensino de vocabulário em aulas de ILE. Muitos autores não fazem distinção entre o ensino de ILE e o ensino de ISL, pois argumentam que, em ambos os casos, o que ocorre é o aprendizado de uma outra língua que não a materna. Embora reconheça que existam muitas semelhanças na aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua, acredito que existe uma diferença crucial entre os dois contextos: o aluno de ISL está imerso num contexto em que a língua que está sendo estudada é a língua corrente.

Enquanto um aluno de ISL tem a possibilidade de estar em contato freqüente com a língua que está aprendendo, a maioria dos alunos de ILE entra em contato com a língua-alvo apenas na sala de aula, apesar do grande avanço nos meios de comunicação (rádio, internet, filmes e TV a cabo). A influência dessas condições na aquisição do vocabulário é clara, já que se sabe que quanto mais oportunidades o aluno tiver para se expor à língua estrangeira, menor será o tempo gasto para adquiri-la (KRASHEN, 1987).

Além do mais, em algumas escolas de idiomas nos países onde ISL é ensinado, existem disciplinas que lidam somente com o ensino do vocabulário⁶, ao passo que no Brasil,

⁴ *Second Language Acquisition Research and/or Teaching*, listserv@cunyvm.cuny.edu

⁵ No original: "... before I start telling students what works and what doesn't work, it would be nice to know the facts from empirical research."

⁶ Informação encontrada no folheto informativo do curso de ISL do *Houston Community College*, em Houston, EUA.

de modo geral, o ensino do vocabulário se dá juntamente com o ensino das outras habilidades. Assim, boa parte dos estudos sobre vocabulário realizados em outros países não reflete diretamente nosso contexto de ensino de inglês. Seus resultados, portanto, devem ser analisados levando-se em consideração essas diferenças entre os contextos de ensino e de uso da língua-alvo.

Talvez por influência das pesquisas em ISL, e da utilização de material didático importado, que não visa especificamente o contexto de alunos de ILE, os professores tendem a deixar que a aquisição de vocabulário ocorra de maneira incidental. Essa prática sugere que os professores não seguem, ainda, as orientações sugeridas pela teoria, uma vez que há pesquisas que indicam ser necessário chamar a atenção do aluno para as palavras a serem aprendidas.

Assim, as interações em sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno e atividades de grupo) tornam-se oportunidades para que haja essa prática necessária para a aprendizagem e aquisição do vocabulário, tanto em aulas de ISL quanto nas de ILE. Considerando-se que a AC favorece essas interações, e que os alunos consideram o vocabulário como sendo sua maior fonte de dificuldades no momento de interagir, torna-se de suma importância a realização de um estudo que analise as estratégias do professor para ensinar o vocabulário e o resultado da aprendizagem de tais palavras por meio das interações verbais dos alunos.

1.3 Objetivo

Este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre o ensino de vocabulário em aulas de LE. Como já foi dito anteriormente, pouco foi feito nesta área de estudos e, menos ainda, no que se refere à oralidade. Considerando a necessidade de preenchimento dessa lacuna, o objetivo deste estudo é analisar a relação existente entre as estratégias de ensino e de aprendizagem de vocabulário e a produção oral de alunos de ILE.

Em outras palavras, pretendo traçar um perfil das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas para lidar com o vocabulário em sala de aula, analisar o grau de desenvolvimento lexical dos alunos na sua produção oral no decorrer do curso, e fornecer encaminhamentos e sugestões para o ensino de vocabulário.

Dado este propósito, explico abaixo as perguntas que buscarei responder no decorrer desta pesquisa:



1. Qual é a visão que alunos e professores têm a respeito da relação ensino/aprendizagem do vocabulário?
2. Quais são as estratégias de ensino de vocabulário utilizadas pelo professor? Como ele as utiliza?
3. O perfil e a variação lexical da fala de alunos de LE de nível intermediário mudam após um semestre letivo? Como?
4. Que uso os alunos fazem das estratégias de aprendizagem para aprender o vocabulário ativo?

Uma vez explicitados a lacuna, a justificativa e os objetivos desta pesquisa, descrevo, a seguir, a estrutura da dissertação.

1.4 A estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, sendo este um capítulo introdutório, no qual procurei justificar o trabalho e expor os seus objetivos. Além disso, também apresento uma discussão sobre o vocabulário e as abordagens de ensino, e discuto a questão da diferença entre os contextos de ensino de inglês como língua estrangeira e como segunda língua.

No capítulo dois, descrevo a metodologia da pesquisa, detalhando o contexto pesquisado e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como sua finalidade.

No terceiro capítulo, faço uma síntese do arcabouço teórico no qual se baseia esta pesquisa, com a discussão da natureza do vocabulário e do papel por ele desempenhado em algumas abordagens de ensino, além da questão da sua avaliação e aquisição.

No quarto capítulo, apresento a análise dos dados procurando responder às perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho. No quinto e último capítulo, faço algumas considerações finais sobre a pesquisa e sugiro encaminhamentos que podem contribuir para o ensino de vocabulário nas aulas de ILE.



CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1. A natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza etnográfica. Este tipo de pesquisa originou-se na sociologia e na antropologia, e focaliza o contexto social a partir da perspectiva dos participantes. Para Erickson (1986), a pesquisa de base etnográfica busca responder a quatro questões:

- o que está acontecendo no contexto sob investigação?;
- como os eventos estão organizados?;
- o que significam para os participantes?; e
- como podem ser comparados a outros, em contextos diferentes?.

A pesquisa etnográfica envolve sempre a pesquisa de campo, que, por sua vez, pressupõe:

- a participação intensa e de longo prazo no campo da pesquisa;
- o registro cuidadoso do que acontece no local por meio de notas de campo e coleta de evidências documentais, como diários, exemplos do trabalho dos alunos, gravação em vídeo ou áudio etc;
- uma reflexão analítica subsequente sobre o material obtido na coleta de dados, usando, por exemplo, excertos narrativos, citações das entrevistas, gráficos analíticos e tabelas com dados estatísticos.



De acordo com Erickson, o que se busca em uma pesquisa etnográfica não são universais abstratos, alcançados por meio de generalizações estatísticas, a partir de uma amostra da população. Buscam-se universais concretos, alcançados pelo estudo detalhado de um caso específico e pela comparação deste caso com outros, também estudados em detalhes. O principal objetivo da interpretação dos casos estudados é a particularização, ao invés da generalização.

O pesquisador busca interpretar os significados construídos pelos participantes. Para isso, utiliza-se de instrumentos de pesquisa como diários, gravações em áudio e/ou vídeo, entrevistas, documentos etc. A partir da análise dos dados coletados, o pesquisador levanta asserções, que são confrontadas com a base de dados coletados para o trabalho. Para que consiga testar suas asserções, o pesquisador conduz uma busca sistemática em todo o corpus, procurando as evidências que as confirmem ou não, tendo sempre em mente a necessidade de reestruturar as asserções à medida que procede a análise. Havendo casos de discrepâncias em número maior do que aqueles que confirmam as asserções, estas não serão, portanto, confirmadas pelos dados. Contudo, mesmo no caso de asserções confirmadas, eventuais discrepâncias devem ser anotadas para análise subsequente.

Nesta pesquisa, os dados foram analisados tanto qualitativamente, como pressupõe a pesquisa etnográfica, quanto quantitativamente. Como a pesquisa qualitativa surgiu como uma resposta à pesquisa quantitativa ortodoxa, ainda hoje há vários pesquisadores que não vêem compatibilidade entre o método quantitativo e a pesquisa qualitativa, associando esta às pesquisas de base positivista. No entanto, Bogdan e Biklen (1998, p. 152) dizem que “os dados quantitativos podem ter usos convencionais em pesquisas qualitativas¹”. De acordo com esses autores, os dados estatísticos também servem como uma confirmação das idéias que foram desenvolvidas durante a pesquisa. A grande diferença está no fato de que o pesquisador qualitativo não toma os dados numéricos como a verdade absoluta, mas analisa e considera importantes para o estudo os processos sociais envolvidos na coleta desses dados e os efeitos da quantificação no modo como as pessoas pensam e agem. Silverman (2000, p. 155) também defende que o uso dos dados estatísticos pode trazer benefícios significativos à pesquisa qualitativa.

Outros pesquisadores, que trabalharam com a pesquisa do léxico em sala de aula, também utilizaram os dois métodos, defendendo a combinação de ambos. Scaramucci (1995) e Gattolin

¹ No original: “Quantitative data can have conventional uses in qualitative research.”



(1998) fazem uma discussão interessante sobre esse assunto. Assim como esta pesquisa, o trabalho desenvolvido por elas possui seu foco tanto no processo quanto no produto, o que justifica a opção metodológica adotada.

Neste trabalho, o uso da análise quantitativa fez-se necessário para a análise dos questionários da fase de mapeamento da pesquisa e também para a análise dos resultados de alguns testes aplicados aos alunos, com o objetivo de mapear a extensão e profundidade de seu vocabulário. A estatística é utilizada como forma de validar e confrontar esses dados que, posteriormente, foram analisados qualitativamente, junto aos dados obtidos com o auxílio dos outros instrumentos de pesquisa.

A seguir, discuto quais são os dados considerados primários nesta investigação.

2.2. Dados primários

O desenho metodológico da pesquisa dividiu a coleta de dados em duas fases. A primeira teve como objetivo realizar um estudo exploratório que possibilitasse mapear o ensino de vocabulário em diferentes contextos de ensino de língua inglesa, e verificar as percepções dos alunos e professores com relação a este ensino. Para isso, foram observadas aulas em duas escolas de ensino fundamental e médio, duas escolas de idiomas e duas turmas do curso de Letras de uma universidade pública do interior paulista. De acordo com a disponibilidade oferecida pelos professores, o número de aulas observadas em cada contexto variou de quatro a oito.

Foram considerados como dados primários do estudo exploratório as respostas dos alunos e professores, nos questionários aplicados, e os diários de pesquisa do pesquisador. A partir desse estudo exploratório, foi escolhido um grupo para a realização da segunda fase de coleta de dados, que visava obter dados para a realização de um estudo de caso que analisou o perfil e a variação lexical dos alunos no decorrer do semestre e as estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário utilizadas pelos participantes.

As transcrições das explicações de vocabulário e as interações dos alunos em sala de aula foram consideradas como os dados primários dessa análise. Os demais dados foram trazidos para a análise à medida que se mostraram necessárias a triangulação ou a ilustração de algum outro aspecto.

Como foram as fases?
Objetivos?

dados das fases

*

Durante as observações em sala de aula, atuei apenas como observador não-participante, não exercendo nenhuma interferência explícita nos contextos observados. Os dados foram coletados por meio de diversos instrumentos, descritos na seção 2.4, e analisados utilizando-se tanto procedimentos qualitativos quanto quantitativos. A seguir descrevo, em detalhes, o contexto e os participantes da pesquisa.

como
pesq.
atua

2.3. O contexto e os participantes da pesquisa

Como o estudo exploratório também seria utilizado para selecionar um contexto para a realização de um estudo de caso cujo foco seria a produção oral dos alunos, buscou-se observar turmas de nível intermediário. Foi escolhido este nível porque existem dados comprovando que, nos estágios iniciais, a aprendizagem de vocabulário receptivo é duas vezes maior que a aprendizagem do vocabulário produtivo, e que, embora esta lacuna torne-se maior à medida que a proficiência na língua aumenta, ela tende a diminuir em favor da aprendizagem produtiva, em níveis mais avançados (WARING, 1998).

Vale ressaltar que, para a realização do estudo exploratório, não foi aplicado nenhum teste aos alunos pelo pesquisador a fim de verificar seu nível de proficiência. As turmas foram indicadas pelos próprios professores que escolheram àquelas em que trabalhavam com material didático² direcionado a alunos de nível de proficiência intermediário inferior, intermediário ou intermediário superior.

Além disso, algumas pesquisas têm demonstrado a importância de um nível limiar de vocabulário para um bom desempenho dos alunos em atividades de leitura (GATTOLIN, 1998; SCARAMUCCI, 1995). Apesar de não ter trabalhado com a leitura, mas sim com a linguagem oral, também acredito ser necessário que os alunos tenham um vocabulário produtivo satisfatório para desempenhar as atividades propostas. Desta forma, alunos de nível intermediário de proficiência satisfaziam esse requisito.

² E1 = New Interchange 2; E2 = Triple Jump 2; E3 = True Colors 4; E4 = Intermediate 2 (da própria escola); E6 = New Headway Intermediate

OBS.: E5 não seguia nenhum livro didático, mas P5 tinha realizado um teste de proficiência com a classe no semestre anterior cujo resultado indicou que a média da turma era o nível intermediário.

Na primeira fase da coleta, observei, ao todo, seis grupos participantes, representantes de três contextos de ensino diferentes. No primeiro contexto, composto por duas escolas particulares de ensino médio, observei duas turmas do segundo ano, em duas escolas diferentes. Em uma dessas escolas, os alunos eram submetidos, no início do semestre, a uma prova de classificação para definição do nível da turma. As turmas das aulas de inglês eram formadas de acordo com a classificação dos alunos no teste de classificação. O objetivo da escola era fazer com que as turmas fossem menos heterogêneas e que os alunos pudessem aprender a língua inglesa como se estivessem em uma escola de idiomas. A turma indicada para a coleta de dados era do segundo ano e utilizava um material didático de nível intermediário (*New Interchange 2*). Para que pudesse realizar uma análise comparativa entre os dois contextos de ensino médio, optei por analisar o segundo ano de uma outra escola, que também utilizava um material didático de semelhante (*Triple Jump 2*).

O segundo contexto foi o de escolas de idiomas, sendo uma delas a escola onde eu lecionava e a outra uma escola que, de acordo com a coordenadora pedagógica, utilizava uma metodologia “diferente” e “moderna”, baseada na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). Nas escolas de idiomas, o parâmetro utilizado para a definição do nível intermediário se baseou na própria classificação dos alunos pelas escolas analisadas, não sendo aplicados testes de proficiência a esses alunos.

O terceiro e último contexto foi o universitário. Coletei dados em duas turmas diferentes de uma mesma professora, recém-contratada por uma universidade pública do interior paulista. A professora se mostrou bastante receptiva e escolheu pessoalmente os grupos que considerava de nível intermediário, dentre os que ela lecionava, uma vez que na universidade não há a mesma classificação explícita de nível de proficiência que se verifica nas escolas de idiomas. Para fazer tal seleção, a professora se baseou no resultado que os alunos tiveram no *Oxford Placement Test* (OPT) que tinha sido aplicado por ela no início do ano. Nesse contexto, foram observadas as aulas da disciplina *Língua Inglesa II* (da turma do segundo ano de Licenciatura em Letras) e *Língua Inglesa IV* (da turma do quarto ano de Licenciatura em Letras).

As tabelas, a seguir, possuem informações que possibilitam uma melhor caracterização dos contextos descritos acima:



Tabela 1 - Perfil das instituições participantes e respectivas classes

Escolas	Tipo de Instituição	Público	Duração das Aulas	Nº alunos
E1	escola particular de ensino fundamental e médio	alunos de classe média do 2º ano	2 aulas semanais de 50 min.	14
E2	escola particular de ensino fundamental e médio	alunos de classe média do 2º ano	2 aulas semanais de 50 min.	18
E3	escola particular de idiomas	alunos de classe média	2 aulas semanais de 90 min.	06
E4	escola particular de idiomas	alunos de classe média	2 aulas semanais de 90 min.	12
E5	universidade pública	alunos do 4º ano do curso de Letras	2 aulas semanais de 50 min.	18
E6	universidade pública	alunos do 2º ano do curso de Letras	4 aulas semanais de 50 min.	12

Tabela 2: Perfil das professoras participantes

Professoras	P1	P2	P3	P4	P5 = P6
Formação	Licenciatura em Letras no IBILCE ³ em 1987	Licenciatura em Letras na Fundação Educacional de Votuporanga - 1985	Licenciatura em Letras na Puccamp em 1997	Tradução no IBILCE em 1992; Licenciatura em Letras no Soares de Oliveira em 1998	Licenciatura em Letras no IBILCE em 1986
Tempo de docência	13 anos	10 anos	15 anos	10 anos	21 anos
Estadas em países de língua inglesa	Curso de inglês em nível avançado em Boston, EUA, por 20 dias em 1998	Nenhuma	Nenhuma	High school nos EUA em 1987-8 e curso de especialização para professores em 1998	High school nos EUA em 1980
Tempo que leciona na escola observada	1 ano	1 ano	2 anos e meio	5 anos	8 meses
Outras experiências de ensino	faculdade particular de Letras e colégio	escola de idiomas	escolas de idiomas	escolas de idiomas	faculdades particulares e escolas de idiomas
Cursos de capacitação	doutoranda em Ciências da Educação	nenhum	"sim, vários"	pós-graduação Latu-Sensu na Unesp, 1999	RSA COTE, ⁴ da UCLES ⁵
Participação em congressos	3 vezes por ano	Congressos regionais de 2 a 3 vezes por ano	Congressos locais de 1 a 2 vezes por ano	Congressos regionais de 1 a 2 vezes por ano	2 vezes por ano (TESOL, GEL, JELI, etc)

³ Instituto de Biociências, Letras e Exatas da Unesp de São José do Rio Preto.

⁴ Royal Society of Arts, Certificate for Overseas Teachers of English.

⁵ University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

2.3.1 A escolha de um contexto para o estudo principal

Como já foi dito, a primeira fase de coleta de dados teve dois objetivos. O primeiro era a obtenção de dados que possibilitassem um estudo exploratório de como o vocabulário estava sendo trabalhado, em diferentes contextos de ensino da língua inglesa, em uma cidade do interior paulista. O segundo objetivo era a escolha de um dos contextos para a realização de um estudo mais aprofundado, a fim de obter dados para uma análise mais ampla, envolvendo alguns aspectos do ensino de vocabulário, já mencionados na introdução deste trabalho.

A priori, foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha do contexto para a realização do estudo de caso:

1. O professor deveria adotar uma abordagem comunicativa que favorecesse a interação oral aluno-aluno em aula;
2. O professor deveria trabalhar questões relacionadas ao ensino de vocabulário e estar ciente da sua importância para a aprendizagem; e
3. A língua inglesa deveria ser utilizada como *lingua franca* em sala de aula.

Além disso, outro fator importante em pesquisas dessa natureza é a disponibilidade e a vontade de alunos e professores de se tornarem participantes em um estudo mais longo e detalhado, que necessitaria da elaboração de diários, de respostas a outros questionários, da disponibilidade de tempo para entrevistas e da realização testes de proficiência, por exemplo.

Dentre os três contextos observados, o que melhor correspondeu a esses pré-requisitos foi o universitário. O de ensino médio não satisfaz a nenhum deles, e o de ensino de idiomas, embora tenha atendido parcialmente os pré-requisitos estipulados, não se mostrou “aberto” a ponto de permitir a utilização de alguns dos instrumentos necessários, como as gravações em áudio e vídeo. Essa falta de abertura, neste caso, em particular, se deve ao receio que as diretoras das escolas têm de que sua “fórmula” seja revelada ao concorrente, acarretando-lhes prejuízos comerciais. Mesmo sabendo da seriedade de todos os envolvidos na pesquisa, não permitem que suas aulas sejam registradas em vídeo.

Considerando os dados coletados no contexto universitário, as aulas de E5 pareceram mais adequadas aos critérios estabelecidos pela pesquisa, uma vez que foram aulas que

apresentaram bastante interação entre os alunos e cujas tarefas exploravam o vocabulário em práticas orais. No entanto, havia um problema bastante sério, pois esses alunos estavam muito desmotivados com seu curso, chegando sempre atrasados e faltando muito às aulas.

Como a participação dos alunos seria fundamental no decorrer da pesquisa, optei por realizar o estudo de caso com E6, cujos alunos se mostraram mais solícitos. Além disso, as características desse contexto se aproximavam muito daquelas do contexto das escolas de idiomas, e assim, seria possível obter resultados que poderiam oferecer encaminhamentos aplicáveis a ambos os contextos, mesmo não havendo a intenção de generalizar os dados, como prevê a natureza deste trabalho.

A classe E6 era formada por 12 alunos regularmente matriculados no curso, dentre os quais cinco foram escolhidos para serem os participantes da pesquisa. A seleção desses cinco alunos teve como objetivo possibilitar um enfoque maior em suas interações durante as aulas e um acompanhamento mais detalhado, com a elaboração de diários semanais. No entanto, todos os alunos da turma participaram da realização dos testes propostos pelo pesquisador, para que se pudesse ter uma visão global do desempenho da classe.

A professora (P5) começou a dar aulas nessa universidade no ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, e esta foi uma de suas primeiras turmas. No entanto, P5 já tinha experiência anterior com o ensino universitário, tendo lecionado em três faculdades particulares da cidade. Como se pode observar no quadro 2, P5 se formou em Licenciatura em Letras pelo Ibilce em 1986 e possuía 21 anos de experiência docente na época em que foi realizada a coleta dos dados. Além disso, já teve a experiência de morar no exterior durante a adolescência, quando cursou o último ano do ensino médio nos Estados Unidos. A professora também já fez curso de especialização em língua inglesa, possui o certificado do RSA COTE de UCLES e é doutora em Letras.

É importante ressaltar que, em virtude da greve ocorrida no primeiro semestre do ano, o segundo semestre letivo teve início na última semana de agosto e terminou na terceira semana de dezembro. A paralisação acarretou em um semestre atípico, com reflexos no andamento de todo o curso.

Portanto, os participantes diretos da pesquisa foram seis, P5 e os cinco alunos desta turma. A escolha dos alunos aconteceu durante uma reunião entre P5 e mim, na qual discutimos o perfil



de cada um dos alunos, uma vez que eu os havia observado em apenas quatro aulas na primeira coleta, tempo insuficiente para obter informações mais precisas a respeito de cada um.

P5 descreveu alguns alunos e indicou os cinco que, segundo ela, aceitariam participar da pesquisa e estariam abertos às filmagens e entrevistas. Para a seleção, P5 levou em consideração o nível dos alunos e seus estilos cognitivos, uma vez que seria interessante, visto o escopo da pesquisa, contar com alunos de níveis lingüísticos diferentes, que, possivelmente, utilizassem estratégias de aprendizagem diversas. Vale ressaltar que o julgamento das diferenças nos estilos cognitivos dos alunos se pautou apenas pela intuição de P5, não tendo sido feito, inicialmente, nenhum teste para a sua comprovação. Estabelecida a relação de alunos, foi realizado um encontro para a formalização do convite aos mesmos. Nesse encontro também foram discutidas as responsabilidades que teriam que assumir, caso aceitassem o convite. Expostas as exigências, os cinco alunos aceitaram participar da pesquisa e se comprometeram a elaborar os diários de pesquisa após cada aula.

2.4. Instrumentos de Pesquisa

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, diários de pesquisa, gravações em áudio e vídeo, entrevistas e alguns testes. Explico, a seguir, como cada um desses instrumentos foi utilizado nesta pesquisa.

2.4.1 Questionários

Inicialmente, foi utilizado um questionário de perguntas abertas, aplicado aos alunos dos grupos cujas aulas foram observadas (vide Anexo A). Este questionário já havia sido pilotado anteriormente para que pudessem ser levantados alguns dados para a proposta de meu projeto de pesquisa. Embora os dados obtidos tivessem sido descartados, procurei observar as deficiências do questionário pilotado e reformular algumas questões, ou incluir outras, para a obtenção de um melhor resultado.



Com as informações obtidas por meio deste questionário foi possível fazer um mapeamento das percepções dos alunos com relação ao ensino do vocabulário. Outro questionário foi aplicado aos professores participantes da pesquisa com o mesmo intuito; suas perguntas, no entanto, enfocavam diretamente a prática pedagógica do professor (vide Anexo B).

2.4.2 Diários de pesquisa

Todas as aulas observadas, tanto na primeira quanto na segunda fase, foram registradas em diários de pesquisa, nos quais procurei incluir o maior número possível de informações pertinentes, para que pudessem servir como roteiro durante a análise dos dados. Os diários têm um teor crítico-descritivo, pois procurei descrever da melhor maneira possível as aulas que estavam sendo observadas e, à medida que detectava algum fato de relevância para a pesquisa, fazia observações críticas, anotando sugestões e propostas de encaminhamentos. No estudo de caso, cada um dos participantes também fazia seu diário semanalmente.

Foram dadas algumas perguntas norteadoras para que os participantes respondessem em seus diários (vide Anexos C e D), que buscavam, basicamente, registrar qual a opinião dos alunos com relação ao ensino de vocabulário em cada aula. Além disso, os diários também foram muito importantes para a obtenção de informações sobre as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizavam para aprender o vocabulário e para a elaboração uma lista das palavras que eles diziam ter aprendido durante o curso.

Por opção dos alunos, os diários eram feitos no computador e gravados em disquetes, fornecidos pelo pesquisador. Dois participantes tiveram problemas para fazer os diários e não os entregavam com frequência, sendo que um deles era a própria professora. A razão alegada para o não cumprimento da tarefa era sempre a falta de tempo para escrever o diário ou a não disponibilidade de um computador. No entanto, mesmo depois de ter esclarecido que a elaboração do diário no computador não era uma obrigatoriedade e que eles poderiam ser feitos à mão, os diários continuavam não sendo entregues. Como era de fundamental importância o ponto de vista da professora sobre suas aulas para esta pesquisa, pedi para que ela assistisse às fitas com suas aulas durante as férias escolares e escrevesse os diários que faltavam. Embora tivesse concordado em fazer os diários após assistir as fitas, a professora acabou não os escrevendo.

2.4.3 Gravações em áudio e vídeo

Como na primeira fase da pesquisa seriam observadas poucas aulas, o que não permitiria a familiarização dos alunos com o pesquisador a ponto de não se inibirem com a presença de uma filmadora, foram realizadas apenas gravações em áudio, descartando o uso de filmagens. No entanto, o eco, resultante do amplo espaço físico das salas, e a sobreposição contínua das vozes dos alunos fizeram com que as gravações em áudio apresentassem uma qualidade muito ruim, impossibilitando, na maioria dos casos, sua transcrição.

Na segunda fase da coleta, foram realizadas gravações em vídeo a partir da terceira aula observada. Como esses alunos já tinham sido observados previamente, na primeira fase de coleta, já estavam familiarizados com o pesquisador. Nesta segunda fase, optei por não realizar gravações em áudio, em virtude dos problemas encontrados anteriormente. As aulas foram gravadas com auxílio de um microfone fixo em um pedestal para facilitar a captação do som. A câmera ficava sempre próxima ao quadro negro, de frente para os alunos, e o microfone, no meio da sala, próximo à mesa da professora. No entanto, quando os alunos participavam de atividades em pares ou em grupos, o microfone era colocado junto a um determinado par ou grupo, a fim de registrar a interação ocorrida entre os alunos participantes. A escolha de qual grupo ou par seria gravado baseou-se na presença dos alunos participantes da pesquisa (M, F, SO, LD e AL). Em geral, escolhia-se o grupo com maior número de alunos-participantes ou grupos nos quais havia um aluno-participante cujas interações haviam sido gravadas em menos ocasiões.

O uso do microfone fez com que a qualidade do som das fitas melhorasse muito em relação à fase anterior, resultado que pôde ser percebido pelo baixo número de frases incompreensíveis durante as interações dos alunos. A gravação foi feita por um colaborador voluntário, com conhecimentos técnicos restritos e sem familiaridade alguma com esse tipo de pesquisa. Embora algumas orientações gerais tivessem sido transmitidas a ele no decorrer do semestre, houve alguns problemas técnicos nas gravações. Contudo, ressalto que essas eventuais falhas não comprometeram o corpus, pois se restringiram a falhas simples, como ajuste do foco, enquadramento etc. Em algumas atividades em que o grupo inteiro participava, a câmera parecia “perdida”, já que o colaborador tinha que ficar à procura dos alunos que estavam falando em diferentes locais da sala, pois a lente da câmera não possibilitava a gravação de todos os alunos em um só quadro. Um outro fator a ser ressaltado é o nível de conhecimento de língua inglesa

desse colaborador, praticamente nulo, o que impossibilitava, muitas vezes, que ele se antecipasse às ações dos participantes. Alguns desses problemas foram causados também por limitações do equipamento utilizado para gravação.

Em virtude da grande extensão de material registrado, optou-se pela transcrição apenas dos momentos em que o vocabulário foi explicado durante as aulas ou em que havia interação entre os alunos participantes da pesquisa. Para determinar tais momentos, todas as fitas foram cuidadosamente analisadas, com o registro de todas as atividades realizadas em cada aula.

2.4.4 Entrevistas

Na primeira fase da pesquisa, foram realizadas apenas conversas informais, seguidas de entrevistas semi-estruturadas na segunda fase. As entrevistas foram realizadas para auxiliar a observação, seguindo as sugestões oferecidas por Bodgan e Biklen (1998). De acordo com esses autores, uma entrevista utilizada como apoio à observação deve se parecer mais com uma conversa, pois os entrevistados não serão estranhos para o entrevistador. No entanto, para que se possa obter melhores resultados, eles aconselham o pesquisador a seguir os seguintes passos: a) ser direto; b) informar ao entrevistado o objetivo da entrevista; c) informar o entrevistado que a entrevista é confidencial; d) ser encorajador e dar apoio ao entrevistado; e) não interromper o entrevistado para mudar a conversa; e f) não se preocupar com os momentos de silêncio.

Ainda de acordo com esses autores, uma boa entrevista deve se preocupar em revelar a perspectiva do entrevistado, ser detalhada e ter exemplos. Além disso, o entrevistado deve estar à vontade para expressar seu ponto de vista. Para isso, sugerem que sejam feitas algumas perguntas de aquecimento. Também é aconselhado que se evitem as perguntas que possam ser respondidas muito diretamente, com um simples sim ou não, deixando de fornecer detalhes importantes para a pesquisa.

No final do segundo semestre de 2000, foram realizadas as entrevistas com a professora e com um dos alunos participantes, com o objetivo de esclarecer alguns pontos importantes (vide Anexo E). As entrevistas também foram utilizadas para discutir o próprio processo de execução da pesquisa, a fim de se perceber a opinião dos participantes sobre a experiência de serem pesquisados. Além disso, também foram discutidos assuntos que pudessem vir a complementar os dados utilizados para a análise, tais como as estratégias de ensino que julgaram mais

eficientes, sua opinião sobre a abordagem adotada pela professora, seu método de estudo de vocabulário em casa, entre outros.

Os outros participantes foram entrevistados apenas no início do ano letivo de 2001, pois estavam sobrecarregados e não dispuseram de tempo para a realização da entrevista no semestre anterior. A fim de aprimorar as questões e obter respostas mais objetivas, transcrevi a primeira entrevista realizada com uma das alunas participantes, analisei-a, e elaborei um outro roteiro partindo dos resultados obtidos com as perguntas anteriores (vide Anexo F). Desta forma, as entrevistas realizadas com os outros alunos participantes acabaram sendo mais curtas e objetivas que a primeira.

2.4.5 Testes

Quatro testes diferentes foram utilizados durante a pesquisa, cada um deles com um objetivo específico. Os testes foram utilizados para fornecer alguns dados importantes a respeito dos alunos participantes. Apesar disso, reconheço que eles são bastante limitados e não dão conta de “medir” realmente todo o conhecimento de um aluno, pois vários outros fatores, que não podem ser medidos por testes desse tipo, também estão envolvidos na aprendizagem de uma língua.

Como os dados primários foram as interações dos alunos em sala de aula, acredito ser possível abordar qualitativamente outros fatores não abrangidos pelos testes e confrontar os seus resultados com os dados obtidos nas aulas, para confirmá-los ou não. Apesar dessas limitações, acredito que tais testes são importantes por constituírem um instrumento a mais na pesquisa.

A seguir, serão discutidos os seguintes testes: *Oxford Placement Test*, o teste oral do FCE⁶ da Universidade de Cambridge, o inventário de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e o teste oral motivado.

⁶ *First Certificate in English*



2.4.5.1 *Oxford Placement Test*

O primeiro teste aplicado aos alunos foi o *Oxford Placement Test* (OPT), versão 1 (vide Anexo G). O único objetivo de sua aplicação foi estabelecer o nível da competência lingüística geral dos alunos em língua inglesa na época da coleta de dados, uma vez que eles tinham realizado esse mesmo teste no ano anterior. Essa avaliação é adotada como procedimento padrão pela universidade, para estabelecer os níveis dos alunos e facilitar a consulta aos materiais do *ERIC*⁷ dessa instituição.

De acordo com Allan (1992), o teste provou ser altamente eficaz e confiável como instrumento de verificação do nível dos alunos, a partir do nível elementar. O teste é dividido em duas partes, uma que focaliza a compreensão oral e outra que trabalha questões estruturais da língua inglesa. Esse teste não avalia o aluno quanto ao conhecimento de vocabulário, pois o autor procurou utilizar um vocabulário que fosse o mais neutro possível, que não interferisse no resultado do desempenho estrutural. Isso tampouco interessava à pesquisa, pois um teste nestes moldes avaliaria apenas o vocabulário passivo do aluno e a pesquisa visa avaliar o vocabulário ativo em sua produção oral. Para isso foi realizado o teste oral do FCE.

O OPT foi aplicado ao grupo todo, logo no início do estudo, durante uma de suas aulas regulares de língua inglesa, e levou cerca de uma hora para ser concluído. Embora soubessem que o teste não seria considerado para a atribuição de notas, os alunos o realizaram com bastante seriedade.

2.4.5.2 Teste oral do FCE da Universidade de Cambridge

O teste oral do FCE foi escolhido por ser amplamente reconhecido, válido e confiável, e foi aplicado com o objetivo específico de obter uma avaliação da competência oral dos alunos participantes. Além disso, a realização do teste foi gravada em vídeo, e foi possível analisar a fala dos alunos com o auxílio do programa *VocabProfile*, para verificar o tipo de vocabulário empregado durante o teste.

⁷ *English Resource and Information Centre*, utilizado pelos alunos para aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa.



Saville e Hargreaves (1999) descrevem o exame oral do FCE da seguinte forma (vide Anexo H):

- formato em pares, dois examinados e dois examinadores;
- um dos examinadores atua como interlocutor e o outro apenas como avaliador, não se envolvendo nas interações;
- o teste é dividido em fases para facilitar a avaliação de diferentes padrões da interação;
- padronização dos formatos obtida por meio de estruturas controladas do interlocutor e estímulos visuais genéricos;
- o candidato é avaliado tanto pelo interlocutor quanto pelo avaliador, sendo que o interlocutor oferece uma avaliação holística/global e o avaliador, uma avaliação analítica.

O teste é dividido em quatro partes. Na parte 1, os alunos devem responder algumas perguntas sobre si mesmos. Como o exame foi feito em duplas, um aluno leu as perguntas para o outro e vice-versa. Na parte 2, os alunos tiveram que responder algumas perguntas pré-estabelecidas, baseando-se em uma fotografia fornecida a eles. Na parte 3, tiveram que emitir suas opiniões e responder algumas perguntas, baseando-se em um excerto de jornal apresentado. Na última parte, responderam algumas perguntas mais gerais sobre o assunto discutido até então (vide Anexo I).

Esta avaliação foi elaborada com a colaboração do orientador desta pesquisa e P5, avaliando os alunos em pares e em trios. A atividade, avaliada por P5, serviu também para atribuir uma nota aos alunos como parte de suas avaliações periódicas. Esta medida visou garantir que os alunos estivessem realmente empenhados em realizar tal tarefa, uma vez que teriam um retorno do seu desempenho oral em forma de nota.

O exame foi realizado na segunda aula, depois do início do semestre, mas já tinha sido agendado com os alunos desde o término do semestre anterior. As versões dos testes foram escolhidas por P5 e houve uma preocupação para que os alunos participantes da pesquisa fizessem o teste conjuntamente, formando um par (M e AL) e um trio (SO, LD e F).

Um segundo teste, de moldes semelhantes, foi aplicado logo após o início do primeiro semestre letivo de 2001, visando obter resultados que ajudassem a definir o grau de desenvolvimento lexical atingido pelos alunos no decorrer do curso. Julguei relevante dar aos alunos esse intervalo de tempo para a realização do teste na tentativa de verificar o vocabulário

realmente adquirido, uma vez que os participantes não estariam mais sob efeito das condições da memória de curto prazo, após mais de dois meses sem aulas de inglês na universidade. Esse período de três meses também foi utilizado em outros estudos sobre aprendizagem de vocabulário (ELLEY, 1989 apud READ, 2000; GATTOLIN, 1998).

Utilizando o programa de computador já mencionado, foi possível traçar algumas correlações sobre o desenvolvimento lexical dos alunos. Como todos os trabalhos que também utilizaram este mesmo programa com os quais pude ter contato, lidavam apenas com a linguagem escrita, foram levantadas algumas questões importantes para serem discutidas neste trabalho com a língua oral.

2.4.5.3 Inventário de estratégias de aprendizagem (SILL)

Este teste, elaborado por Oxford (1990), tem sido considerado bastante confiável para verificar com qual frequência os alunos utilizam suas estratégias de aprendizagem. O teste é composto por seis partes, sendo que cada uma delas avalia o uso de uma estratégia específica (vide Anexo J). Os alunos têm que dizer com qual frequência fazem o que está dito em cada item, utilizando uma escala de 1 a 5, que varia do “nunca ou quase nunca” ao “sempre ou quase sempre”. No total há 50 itens, que verificam seis estratégias. Quanto maior a média do aluno em cada parte do teste, maior a frequência de uso da estratégia correspondente.

Existem duas versões do teste, e a que foi utilizada é específica para alunos de inglês como língua estrangeira. Como os alunos participantes são de nível intermediário e como Oxford procurou elaborar o teste com uma linguagem facilitada, o teste foi aplicado em sua versão original, em inglês. Durante a realização do teste, fiquei na sala para sanar eventuais dúvidas dos alunos com relação a algumas palavras contidas no mesmo.

Após a análise do teste, os resultados foram colocados em um gráfico e entregues para todos os alunos, que se mostraram ansiosos por algum tipo de retorno. Assim como ocorreu com os outros testes, todos os alunos do grupo o realizaram, embora sejam considerados, na análise, apenas os resultados dos alunos participantes.



2.4.5.4 Teste oral motivado

De acordo com Read (2000, p. 68), uma abordagem utilizada para se verificar as estratégias lexicais de comunicação é a realização de uma tarefa de conversação para avaliar o desempenho dos alunos. De certa forma, o FCE foi um teste que forneceu resultados gerais quanto ao desempenho oral dos avaliados. No entanto, ainda era preciso ter um instrumento que fornecesse subsídios para analisar o vocabulário aprendido, naquele contexto, mais detalhadamente. Como o foco da pesquisa é a linguagem oral, e não a escrita, decidi, então, incluir um outro teste oral bastante utilizado pelos pesquisadores nessa área de estudos, o qual consiste na explicação de um objeto por meio de uma fotografia ou figura.

Para isso, foram selecionadas 15 palavras da lista de palavras ensinadas durante o semestre (vide anexo K). O critério de seleção foi a frequência dessas palavras nos diários dos alunos. Além disso, também era necessário que as palavras escolhidas fossem ou substantivos concretos ou verbos de ação, facilitando, desta forma, sua representação por meio de uma fotografia. Após a seleção das palavras, foi realizada a escolha das fotografias que fariam parte do teste. Para isso, recorri a um banco de imagens na internet que oferece fotos em diversas categorias. Foram escolhidas as que melhor representavam as palavras escolhidas e que retratavam uma situação de fácil interpretação pelos avaliados.

O teste foi realizado individualmente e gravado em áudio. As fotos eram mostradas uma de cada vez para os alunos, na mesma sequência para todos, e eles tinham que descrever da melhor maneira possível a situação da foto. Para uma boa descrição, a palavra alvo deveria ser utilizada, já que ela constituía um elemento importante em todas as fotografias (vide Anexo L).

Além de verificar alguns indícios de aquisição pelos alunos, à medida que se lembravam ou não das palavras-alvo, este teste também forneceu dados interessantes a respeito das estratégias lexicais de comunicação utilizadas pelos alunos para comunicar um conteúdo cuja palavra específica desconheciam. Inicialmente, estes dados seriam levantados a partir das interações durante as aulas observadas, mas que, em virtude do pouco número de atividades em pares ou grupos realizadas no semestre, não foram encontrados em quantidade suficiente. Desta forma, o teste também ajudou a suprir a falta desses dados, importantes para responder as perguntas de pesquisa desta investigação.



2.5. O corpus do estudo de caso

A disciplina Língua Inglesa II é anual, com carga horária de 120 horas. As aulas foram observadas no decorrer do segundo semestre letivo. Inicialmente, estavam programadas 64 aulas para o semestre, sendo que 48 delas foram observadas ou utilizadas para realização de testes relevantes para a pesquisa. As 16 restantes não foram observadas por diferentes razões. Em seis delas foram realizadas provas escritas ou de compreensão oral, que não faziam parte dos objetivos desta investigação. Em outras, os alunos foram dispensados por causa de eventos programados no câmpus, como a Semana de Letras e um Congresso de Iniciação Científica.

A maioria das aulas foi gravada em vídeo, mas algumas foram registradas apenas em diários, que se tornaram o único registro. Isso ocorreu porque o equipamento de filmagem utilizado para as gravações era cedido pela própria universidade e, em algumas ocasiões, foi solicitado para outros eventos no câmpus.

Algumas aulas também não foram registradas em virtude da minha participação em eventos acadêmicos, cujas datas coincidiam com os dias das aulas. Apresento, abaixo, uma tabela que resume o corpus final da segunda coleta de dados da pesquisa:

Tabela 3: Descrição do corpus

CORPUS – Estudo de caso	Nº de aulas
Total de aulas programadas	64
Total de aulas registradas em vídeo e diários	30
Total de aulas registradas apenas em diários	10
Total de aulas suspensas (eventos no campus)	08
Total de aulas não observadas (congressos)	06
Total de aulas com avaliações	08
Aulas iniciais para apresentação da pesquisa	02
Aula para realização do Oxford Placement Test	02
Aula final utilizada para entrega de notas	02

No capítulo a seguir, apresento a fundamentação teórica desta pesquisa. Serão abordados alguns tópicos relevantes para este estudo enfocando alguns aspectos relacionados ao ensino de vocabulário por diferentes abordagens, a questão da competência na abordagem comunicativa, a formação do professor e o papel das crenças dos alunos e dos professores de LE, estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário, a questão da dicotomia vocabulário ativo/passivo, e alguns aspectos do ensino da linguagem oral.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, optei por abordar alguns termos teóricos que fundamentam a discussão realizada neste trabalho. Por razões práticas, os aspectos teóricos mais específicos, que foram necessários para embasar algum ponto específico da análise dos dados, foram discutidos e explicados no próprio capítulo de análise.

A seguir, defino o que entendo por método, metodologia e abordagem; discuto a questão da competência na Abordagem Comunicativa; abordo a importância da formação do professor e o papel das crenças dos alunos e dos professores de LE; traço uma perspectiva histórica do ensino de vocabulário, visto pela abordagem tradicional e pela comunicativa; debato a questão da dicotomia existente entre os termos vocabulário passivo/receptivo e ativo/produtivo; discuto as estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário; apresento um modelo para o processo de recuperação de palavras aprendidas; e abordo alguns aspectos sobre o ensino da linguagem oral.

3.1 Método, metodologia e abordagem

Os termos método, metodologia e abordagem têm se mostrado uma confusão lexicográfica. Há vários autores que os utilizam com significados diferentes, e isso faz com que seja necessário explicitar o significado que tais termos terão neste trabalho.

Brown (1994) faz um histórico das principais acepções adotadas para esses termos e ressalta as de Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1982, 1986). Anthony define abordagem como sendo um conjunto de pressuposições relacionadas à natureza da linguagem, aprendizagem e do ensino; e método como sendo um plano geral para apresentação sistemática da língua baseada em uma abordagem.

Já Richards e Rodgers reformulam o conceito de método proposto por Anthony, chamando-o de abordagem. O que era método passa, portanto, a ser chamado de abordagem e o

termo método passa a designar um processo superordenado que engloba a abordagem, o desenho e o procedimento. Para eles, método é um termo abrangente que se refere à especificação e à inter-relação da teoria e da prática.

Brown salienta que na literatura esses termos são utilizados, na maioria dos casos, com uma conotação que se aproxima mais das definições originais propostas por Anthony, sofrendo apenas alguns acréscimos importantes. Para efeito prático, nesta pesquisa esses termos são utilizados de acordo com as definições propostas por Brown (1994, p. 51). Assim sendo, o termo *metodologia* é definido como o estudo das práticas pedagógicas em geral, incluindo questões teóricas e pesquisas relacionadas a essa prática. *Abordagem* é o conjunto de posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas, e da aplicabilidade de ambas a contextos pedagógicos. *Método* é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos lingüísticos determinados, englobando, principalmente, os papéis e os comportamentos do professor e do aluno.

Na próxima seção, discuto a questão da competência, e traço um perfil histórico, desde a proposta de Chomsky pela dicotomia competência vs. desempenho, até a competência como ela é vista hoje pela Abordagem Comunicativa.

3.2 A questão da competência na Abordagem Comunicativa (AC)

Para uma melhor compreensão da AC, necessitamos de um respaldo teórico advindo de algumas teorias lingüísticas. Ao fazer um traçado do pensamento da teoria lingüística recente, Hymes (1976, p. 5) usa a seguinte citação de Chomsky:

A teoria lingüística se preocupa primeiramente com um falante/ouvinte ideal, inserido em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetado pelas condições gramaticalmente irrelevantes como limitação da memória, distrações, mudanças de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua para um desempenho real.

Concordo que tal concepção nos leva à imagem de uma criança que nasce com a capacidade de dominar qualquer língua, com uma facilidade e uma velocidade milagrosas. Uma criança que não é meramente moldada pelo condicionamento e reforço, mas que processa ativamente a interpretação teórica inconsciente da fala, tanto que aos cinco anos já tem uma

capacidade infinita de produzir e entender, em princípio, toda e qualquer sentença gramatical da língua. Esta pressuposição do falante ideal não é exatamente o que observamos em nossas salas de aula, pois as crianças, durante a aprendizagem da fala, sofrem influências de fatores sócio-culturais que desempenham um papel importante neste processo.

De acordo com a teoria de Chomsky, o falante ideal nasce com uma certa competência lingüística, constituída pelo conhecimento da estrutura da língua que o falante possui. Este conhecimento não está implícito nos enunciados produzidos pelo falante, que também não consegue explicá-lo de forma fácil e consciente. O termo *competência* é utilizado em oposição a *desempenho*, que, por sua vez, é entendido como o processo de codificação e decodificação da língua, seu uso propriamente dito. Como colocado por Hymes (1976, p. 13), uma das maiores críticas feitas a Chomsky é que, para ele, competência quer dizer apenas conhecimento do sistema lingüístico, ou seja, conhecimento gramatical. Por outro lado, o desempenho é visto apenas como uma categoria residual da teoria, que não recebe muita atenção. Chomsky não considera, em sua teoria, os fatores sociais e/ou psicológicos envolvidos no desempenho lingüístico.

Essa dicotomia proposta por Chomsky nos lembra a dicotomia proposta por Saussure entre *langue* e *parole*, sendo a primeira a estrutura da língua em si e a última a fala, que é justamente onde as interferências sociais e psicológicas se dão. Assim como Saussure, Chomsky prioriza o sistema lingüístico e não sua produção, com o uso sempre relegado ao segundo plano.

Assim sendo, Hymes acredita que as noções de *competência* e *desempenho* precisam ser redefinidas. Segundo ele, temos que aceitar que a competência lingüística envolve muito mais do que apenas o conhecimento gramatical. Nas próprias palavras de Hymes, “há regras de uso sem as quais as regras gramaticais se tornariam inúteis¹” (p. 15). A competência comunicativa é vista, então, como capacidade e conhecimento lingüísticos, que incluem conceitos de adequação e aceitação, noções estas que são vistas como parte do desempenho na teoria de Chomsky. Portanto, o estudo da competência, inevitavelmente, implicará em considerar variáveis como atitude, motivação e diversos fatores sócio-culturais. Canale e Swain (1981, p. 5), por outro lado, advogam que também “há regras de uso da linguagem que seriam inúteis sem as regras gramaticais²”. No entanto, concordam com Widdowson (1978) que em uma conversa normal, os

¹ No original: “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.”

² No original: “There are rules of language use that would be useless without rules of grammar.”

falantes nativos prestam mais atenção no uso da língua que na gramática. No que se refere ao vocabulário, foram realizados estudos que comprovam esta afirmação de Widdowson. Meara (1984) obteve dados que confirmam que um falante nativo tem mais dificuldade para entender um falante estrangeiro com limitações no seu léxico e uma gramática acurada, que para entender um falante com limitações gramaticais, mas com um léxico mais rico.

A aquisição da linguagem ocorre não apenas porque a criança dispõe dos mecanismos intelectuais necessários, mas também para atender às necessidades impostas pelo meio social em que vive. Tais necessidades, experiências e razões que propiciam o aprendizado da língua variam de cultura para cultura, o que faz com que cada criança tenha que aprender a ser competente em sua própria cultura. Desta forma, Hymes conclui que um modelo de linguagem deve ser elaborado de forma que se volte para a conduta comunicativa e para a vida social. A *competência comunicativa* de um falante não se restringe, portanto, apenas ao sistema gramatical, mas acaba se tornando apenas um dos fatores, somado aos psicolinguísticos, sócio-culturais e probabilísticos.

Pesquisas como a de Savignon (apud CANALE; SWAIN, 1980, p. 13), que comparou a habilidade comunicativa e gramatical em três grupos de alunos universitários, mostram que o desenvolvimento da competência comunicativa não se deve apenas à competência gramatical, pois, nesse estudo, embora nenhum dos grupos apresentasse diferenças quanto à competência gramatical, um deles teve um resultado bem mais elevado que os demais em quatro testes comunicativos realizados pela pesquisadora. Uma das contribuições deste tipo de estudo foi apontar o valor da prática das habilidades comunicativas desde o início do curso de língua estrangeira.

Nenhum dos autores pretende afirmar, com isso, que o desenvolvimento da competência comunicativa independe da competência gramatical. O que se questiona é a ênfase dada até então ao ensino da gramática, como se esta fosse a base necessária, sem a qual não seria possível o desenvolvimento de nenhuma atividade de comunicação em sala de aula. Como dizem Oller e Obrecht, “não há razão para enfocar todos os aspectos da gramática antes de dar ênfase à comunicação³” (apud CANALE; SWAIN, 1980, p. 14).

³ No original: “... there is certainly no reason to focus on all aspects of grammar before emphasis is put on communication.”

A partir dessas novas concepções de competência e desempenho, o ensino de línguas pára de se preocupar apenas com a gramática da língua e passa a trabalhar a língua de uma maneira mais dinâmica, visando sua aplicação direta em situações de comunicação. As habilidades comunicativas começam a ser inseridas no curso de língua e o objetivo final não é mais ter um aluno que domine completamente a gramática, mas que consiga se comunicar efetivamente nas diversas situações de uso da língua que virá a presenciar.

Considerando o contexto em que foram coletados os dados para o estudo de caso, uma turma do 2º ano de Letras, e a proposta da pesquisa de mapear a visão que o aluno e o professor têm a respeito da relação ensino/aprendizagem do vocabulário, discuto, na próxima seção, questões como a formação do professor e o papel das crenças de alunos e professores de LE.

3.3 A formação do professor e o papel das crenças dos alunos e dos professores de LE

Almeida Filho (1993, 1999) descreve as competências que devem fazer parte da formação básica do professor, que, segundo ele, são as seguintes: 1) a competência implícita, considerada a mais básica, que é formada pelas intuições, crenças e experiências do professor; 2) a competência aplicada, que é aquela que capacita o professor a ensinar, de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém; 3) a competência profissional, que é capaz de fazer o professor conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério, na área de ensino de línguas; 4) competência lingüístico-comunicativa, que é a capacidade de dominar a língua alvo e de se comunicar por meio dela.

Dentre essas competências, destaco neste trabalho a competência implícita, pois percebi que as crenças dos professores influenciam bastante em sua abordagem. É interessante contrastar o dizer e o fazer do professor. Como Almeida Filho (1993, p. 14-7) mesmo diz,

para conhecer ou nos aproximar da abordagem de um professor não bastaria perguntar a ele qual a sua abordagem, nem só apontar as características metodológicas do seu ensinar. (...) A abordagem de ensinar, portanto, se revela com muito maior segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor, isto é, nas atividades que desenvolvem os professores em suas aulas típicas.

Além das crenças do professor, Almeida Filho também esclarece que outros dados podem ser obtidos nos gestos de aprender dos alunos com que o professor trabalha. Além disso, as crenças dos alunos também influenciam bastante o processo de ensino/aprendizagem. Barcelos (1999, p. 158) afirma que “o conhecimento da *cultura de aprender línguas dos alunos*, possibilitaria (...) um trabalho mais consciente, visando ao sucesso na aprendizagem”.

As crenças são adquiridas das experiências anteriores de aprendizagem e são aceitas pela sociedade. Muitas vezes, algumas crenças podem ser prejudiciais ao processo de ensino/aprendizagem, e, por isso, seria necessário que o professor tomasse consciência delas para melhor explorá-las, auxiliando os seus alunos.

Félix (1999, p. 103) descreve um problema encontrado em seu estudo sobre as crenças de duas professoras, que consiste no desenvolvimento, pelo professor, de crenças a respeito dos alunos que não são condizentes às que os alunos têm das aulas. Ele diz o seguinte: “verifica-se, nessa posição, um outro aspecto relevante nesta análise. Os alunos, por um lado, querendo aprender a falar, e não a decorar, e a P2, por outro, tentando se justificar dizendo não estar pedindo para que os alunos decorem e sim que aprendam o texto”.

Depois de ter definido o que entendo por método, metodologia e abordagem, e considerado aspectos gerais do ensino de línguas, como a questão da competência comunicativa, a formação de professores e o papel das crenças na aprendizagem, passo à discussão, a partir de agora, dos aspectos teóricos diretamente relacionados às pesquisas com foco no vocabulário. Na próxima seção, faço um histórico das concepções envolvidas no ensino de vocabulário, realizado por meio de uma abordagem tradicional ou de uma abordagem comunicativa.

3.4 Ensino de vocabulário: abordagem tradicional vs. comunicativa

Uma vez que o foco desta pesquisa é o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário, torna-se fundamental a análise da abordagem de ensino adotada pelo professor, que pode determinar a forma como o vocabulário é ensinado, utilizado em sala de aula e, até mesmo, estudado pelos alunos. A abordagem de ensino também pode determinar a existência ou não de interação entre os alunos, importante para o desenvolvimento da oralidade.

Atualmente, a abordagem comunicativa tem recebido bastante destaque por proporcionar uma aprendizagem contextualizada, em que o aluno usa a língua com um objetivo comunicativo. Ela favorece o trabalho de todas as habilidades, sem que haja, necessariamente, o predomínio de uma em detrimento à outra. Assim sendo, já era de se esperar que das cinco professoras observadas, apenas uma tenha declarado trabalhar com uma abordagem tradicional de ensino. Todas as outras afirmaram utilizar a abordagem comunicativa. No entanto, os diários das observações mostram que as características das aulas, em geral, estavam distantes dos princípios norteadores dessa abordagem, e se aproximavam, muitas vezes, de uma abordagem tradicional de ensino, pautada pela gramática, e até mesmo pela tradução.

Considerando o papel da abordagem no processo de ensino e aprendizagem, torna-se importante fazer um breve resumo das principais características de três abordagens muito usadas nos últimos anos (tradicional, estrutural e comunicativa), descrevendo como o vocabulário é visto por cada uma delas.

As principais características da abordagem tradicional (método gramática-tradução), de acordo com O'maggio (1986) e Brown (1994), são as seguintes:

- as aulas são ensinadas na língua materna;
- há pouco uso ativo da língua alvo;
- primeiro, ensina-se aos alunos as regras gramaticais, por meio de longas explicações dedutivas;
- os exercícios de tradução, geralmente, são frases desconexas, sem contextualização, que são passadas da língua alvo para a língua materna;
- há poucas oportunidades para prática de atividades que trabalham com a oralidade, quer na compreensão, quer na produção;
- trabalha-se com textos cujo conteúdo recebe pouca atenção e cuja compreensão é testada por meio da tradução.

A respeito dessa abordagem tradicional, Brumfit e Johnson (1979) dizem que, como o foco está na gramática, o vocabulário é tratado como secundário. Há a visão de que, enquanto o aluno não tiver aprendido a maior parte do sistema gramatical, a aprendizagem de vocabulário deve se limitar apenas ao que for pedagogicamente necessário.

Na abordagem tradicional, o vocabulário, na maioria das vezes, é extraído dos textos e trabalhado em forma de listas bilingües de palavras isoladas, ou seja, descontextualizadas. Outras vezes, prefere-se fornecer uma lista de vocabulário com as palavras mais difíceis do texto, para facilitar sua tradução. Como o foco é gramatical, trabalha-se bastante a questão da forma e inflexão das palavras. Além disso, muitas das explicações são baseadas na etimologia das palavras, e os dicionários bilingües são ferramentas comuns.

Percebe-se que as palavras supostamente ensinadas não são utilizadas pelo aluno em sala de aula, uma vez que ele apenas as reconhece no texto e faz sua tradução. As listas são decoradas e, como não há a contextualização das palavras, os alunos também acabam utilizando as mesmas em contextos em que não são adequadas.

Para o professor, esse método é de fácil aplicação, pois não exige muita competência lingüística, já que o livro didático fornece a tradução dos textos a serem trabalhados. Além disso, não há interação em pares ou em grupos, portanto, esse método tem pouco a oferecer em termos de proficiência oral. As lições, geralmente, não levam em consideração as experiências pessoais dos alunos, suas necessidades e seus interesses; o foco é puramente gramatical e leva em conta apenas a precisão lingüística. Os alunos não são incentivados a criar com a língua ou a expressar suas próprias opiniões, e os fatores afetivos são desconsiderados, ou melhor, são considerados inexistentes.

É, ainda, importante ressaltar que, nessa abordagem, as listas de vocabulário, longas demais e descontextualizadas, acabam desestimulando os alunos para o estudo do vocabulário, com reflexos perceptíveis até os dias de hoje. Infelizmente, nas escolas, em geral, ainda não são ensinados outros modos de estudo do vocabulário e o aluno, quando precisa estudar, ainda recorre à elaboração dessas listas.

Zimmerman (1997) diz que a abordagem estrutural, ou método audiolingual como é mais conhecida, sugere que a maioria dos problemas dos aprendizes de uma língua estrangeira está relacionada aos sistemas estruturais diferentes das línguas. A gramática é vista como um ponto de partida para o ensino. Como está embasada em uma teoria behaviorista, que acredita que a aprendizagem da língua ocorre por meio da formação de hábitos trabalhados em aula, os exercícios de pronúncia e de repetição de sentenças básicas são enfatizados.

O vocabulário é escolhido de acordo com sua familiaridade e simplicidade, com a introdução de palavras novas por meio de exercícios de repetição. No entanto, inicialmente é

ensinado apenas um vocabulário básico, pois “acreditava-se que aprender muito vocabulário no processo inicial de aprendizagem de uma língua dá aos alunos uma falsa sensação de segurança.”⁴ (ZIMMERMAN, 1997, p. 11)

Freeman Twaddell (apud ZIMMERMAN, 1997, p. 12) discute uma preocupação de Fries de os aprendizes de língua geralmente supervalorizarem o conhecimento lexical, igualando-o ao conhecimento da língua. Segundo ele, os teóricos e professores reagiram a esse exagero dos alunos a respeito da importância do vocabulário, diminuindo seu papel nas aulas e, conseqüentemente, superenfaticando a gramática.

Já a AC apresenta pressupostos muito diferentes dos observados nas duas abordagens anteriores. Na AC, o significado é o que há de mais importante. O objetivo final é fazer com que o aluno consiga atingir uma competência comunicativa que permita a comunicação na língua-alvo, nas situações em que isso se fizer necessário. A precisão não tem um papel central, como na abordagem tradicional; o principal é ser fluente e possuir uma linguagem aceitável (Brown, 1994).

Almeida Filho (1993) descreve o ensino comunicativo como sendo aquele que organiza as experiências de aprender por meio de atividades relevantes e de tarefas de interesse do aluno, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para a realização de ações de verdade. Essa abordagem favorece, portanto, a interação entre alunos por meio de atividades em pares e em grupos. A negociação do significado se torna muito importante, uma vez que o sistema da língua alvo é aprendido melhor por meio do esforço realizado no processo de tentativas de comunicação.

A contextualização é uma premissa e os interesses e as experiências dos alunos são levadas em consideração na sala de aula. Além disso, o professor tem o papel de ajudar na motivação de seus alunos, para que eles se sintam à vontade para utilizar a língua em diversas situações.

O vocabulário não é nem o foco de pesquisa, nem parte da metodologia da AC; acredita-se que a simples exposição à língua alvo já possibilite a aprendizagem do vocabulário. O vocabulário é ensinado de forma contextualizada e visa satisfazer as necessidades do aluno, para o desenvolvimento de determinadas atividades comunicativas.

⁴ No original: “... learning too much vocabulary early in the language learning process gives students a false sense of security.”

Como, de acordo com a AC, o desenvolvimento do vocabulário ocorre naturalmente, por meio de linguagem contextualizada e sequenciada de maneira natural, ele será desenvolvido mediante exposição natural e comunicativa em língua alvo. Assim, as interações dos alunos passam a ser momentos que propiciam a aprendizagem do vocabulário. Se pensarmos em um contexto de ensino de língua estrangeira, no qual a exposição natural é quase inexistente, as atividades comunicativas propostas em aulas adquirem um papel ainda mais importante para o ensino e a aprendizagem do léxico.

O aluno não tem mais de fazer listas bilíngües das palavras aprendidas, mas alguma forma de sistematização pode lhe ser útil. O caderno de vocabulário, que tem sido um exemplo de sistematização bastante freqüente, segundo a literatura (McCARTHY, 1990; SCHMITT, 1997; BLACHOWICZ, 2002), é utilizado para fazer anotações de palavras novas. Mas juntamente com uma definição, é colocado um exemplo que contextualiza a palavra ou um desenho que ajude a memorização.

A AC é a que oferece maior abertura para que se possa trabalhar ativamente com o vocabulário, pois os alunos interagem freqüentemente e, portanto, podem utilizar ou reutilizar as palavras aprendidas em suas interações, incorporando-as ao seu vocabulário produtivo. A seguir, posiciono-me com relação à dicotomia, adotada pelas pesquisas, do vocabulário “ativo/produtivo” ou “passivo/receptivo”.

3.5 Vocabulário ativo/produtivo vs. passivo/receptivo

A distinção entre vocabulário receptivo e produtivo é uma das primeiras diferenciações feitas pelas pesquisas sobre ensino e avaliação de vocabulário. O uso do vocabulário receptivo envolve o reconhecimento da forma de uma palavra ao lê-la ou ouvi-la, e a recuperação de seu significado; enquanto que o uso do vocabulário produtivo pressupõe querer expressar um significado em particular por meio da escrita ou da fala, a recuperação e produção da forma escrita ou falada apropriada da palavra (NATION, 2001).

Laufer (1998) utiliza três tipos de conhecimento lexical: passivo, ativo controlado e ativo livre. Ela descreve o vocabulário passivo, também chamado de receptivo, como sendo o entendimento do significado básico e mais freqüente de uma palavra. O vocabulário ativo,

também chamado de produtivo, divide-se em controlado e livre. O primeiro caso se refere à produção de palavras sugeridas a partir de alguma atividade, como completar uma lacuna com uma palavra cujo início já foi fornecido. O segundo caso refere-se ao uso das palavras de acordo com a escolha de cada um, sem que haja qualquer tipo de sugestão para determinadas palavras; ao escrever uma composição livre ou ao elaborar uma argumentação, por exemplo.

Esse trabalho adota a nomenclatura “ativo/produtivo” e “passivo/receptivo” sem fazer qualquer distinção entre eles. Além disso, o foco dessa pesquisa está centrado na definição de vocabulário ativo-livre proposta por Laufer. Esse é o termo que mais se enquadra aos seus propósitos, uma vez que no estudo foi analisado o vocabulário que os alunos utilizaram durante suas interações. Portanto, o aluno teve liberdade de escolher as palavras que conseguia recuperar no momento de expressar o significado que desejava.

Embora adote essa nomenclatura dicotômica, o faço puramente com fins práticos, visando tornar a discussão mais clara e até pedagógica, pois, assim como Melka (1997, p. 84), minha posição é de que essa dicotomia não está bem definida. Esse autor afirma que “o vocabulário produtivo e receptivo tem sido bastante estimado, mas raramente (ou nunca) definido⁵”. O autor diz ainda que a idéia de familiaridade ou de graus de conhecimento deveria ser considerada como um conceito de medida:

Os graus de conhecimento são imperceptíveis e infinitos, começando com o conhecimento mais elementar: o primeiro encontro com uma palavra, o reconhecimento visual da palavra (ou parte dela) em um contexto, sua extensão, por exemplo. Neste ponto, é difícil dizer se a palavra já está armazenada no léxico mental. Se estiver, ela deve estar armazenada de um modo incompleto que não permite que o sujeito reproduza ou produza a palavra.⁶ (Melka, 1997, p. 85)

O autor sugere que a distância que separa a recepção da produção poderia ser dividida em vários estágios, começando pela imitação ou reprodução sem assimilação, passando pela compreensão ou reprodução com assimilação e terminando com a produção. Esses estágios não são restritos ou exaustivos, ou seja, pode haver outros estágios intermediários entre eles. Para ele,

⁵ No original: “... R and P have been widely estimated, but rarely (or not at all) defined.”

⁶ No original: “Degrees of knowledge are imperceptible and infinite, starting with the most elementary knowledge: the first encounter with a word, the visual recognizing of (part of) a word in a context, its length, for example. At this point, it is difficult to say whether the word is already stored in the mental lexicon. If it is, it must be stored in an incomplete way which does not allow the subject to either reproduce or produce the word.”

“essa imagem de numerosos estágios interrompendo a linha de produção e recepção sugere uma nova maneira de ver a distância entre produção e recepção⁷” (p. 99).

Blachowicz e Fisher (2002), ao abordarem essa questão, utilizam uma metáfora comparando a aprendizagem de vocabulário a um *dimmer* de luz. Inicialmente o aluno desconhece a palavra (escuridão) e, aos poucos, vai intensificando seus conhecimentos sobre ela, até chegar o ponto em que ele a domina completamente (claridade). Os autores também vêem o conhecimento de uma palavra como um processo contínuo que não pode ser dividido simplesmente em dois estágios estanques.

Essa divisão da distância recepção-produção não elimina, porém, as características da produção descritas pelos autores que propuseram a dicotomia, uma vez que a produção continua existindo como estágio final, sendo, portanto, o mais complexo nível de conhecimento de uma palavra. É facilmente perceptível que temos muito mais dificuldade no momento da produção do texto (seja ele oral ou escrito) que no momento que devemos apenas compreender um texto (seja lendo-o ou ouvindo-o). Da mesma forma que isso acontece na língua materna, também percebemos sua ocorrência na língua estrangeira.

Wallace (1982, p. 23) confirma que qualquer pessoa que aprenda uma língua estrangeira geralmente é capaz de reconhecer muito mais palavras do que pode produzir, e quanto a isso diz que:

É muito mais difícil produzir uma palavra corretamente: é necessário pronunciá-la ou escrevê-la da maneira correta, usá-la na forma gramatical correta, usá-la com as palavras corretas (antes e depois dela) antecedendo-a e pospondo-a, e assim por diante. Portanto, pode ser importante para o professor decidir quais palavras ele quer que o aluno *produza* corretamente, e quais palavras que quer que o aluno simplesmente *reconheça*.⁸ (grifos do autor)

Portanto, para que o aluno caminhe nesse continuum do conhecimento lexical até chegar no estágio produtivo, é necessário que haja bastante empenho e contato com a língua. A abordagem adotada pelo professor pode favorecer o desenvolvimento lexical do aluno, uma vez

⁷ No original: “This image of numerous stages ‘interrupting’ the R and P line suggests a new way of viewing the distance between R and P.”

⁸ No original: “It is much more difficult to produce a word correctly: one has to pronounce or spell it in the right way, use it in the correct grammatical form, use it appropriately with the correct words coming before and after it, and so on. It may therefore be important for a teacher to decide which words he wishes a student to *produce* correctly, and which words he wishes him merely to *recognize*.”

que ele pode optar pela utilização de estratégias que tenham como foco a produção, e não apenas a recepção.

Na próxima seção, continuo essa discussão a respeito das estratégias de ensino de vocabulário utilizadas em sala de aula. Como foi possível verificar por meio dos dados coletados, tais estratégias não são utilizadas apenas pelos professores, mas também pelos alunos ao ensinarem uma palavra conhecida a um colega que a desconhece.

Além disso, também faço uma breve discussão a respeito das estratégias de aprendizagem de vocabulário que podem vir a ser utilizadas pelos alunos, pois elas também influem diretamente no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

3.6 Estratégias de ensino de vocabulário

As estratégias utilizadas pelo professor podem ser decisivas para a aprendizagem do vocabulário. O professor é o responsável por escolher o tipo de vocabulário que pretende trabalhar na aula e, dependendo do objetivo que pretende alcançar, deverá escolher as estratégias que possam vir a apresentar o resultado esperado. Caso o interesse do professor seja ensinar palavras especificamente para aumentar o vocabulário ativo livre dos seus alunos, certamente utilizará estratégias diferentes das que usaria caso quisesse que os alunos desenvolvessem seu vocabulário receptivo.

Tenho percebido que os professores, embora desejem fazer com que seus alunos tenham seu vocabulário ativo ampliado, atêm-se muito ao aspecto passivo, satisfazendo-se com o simples reconhecimento do vocabulário presente nas atividades propostas, e não se importando com o fato de que seu aluno está sempre utilizando as mesmas palavras para sustentar seus argumentos em discursos distintos. Faz-se necessário que o professor comece a instigar os alunos a dar mais atenção ao vocabulário ativo.

A respeito desse tema, Nattinger (1988, p. 62) argumenta que

Qualquer discussão sobre aquisição de vocabulário e desempenho na língua em geral precisa estabelecer uma distinção clara entre compreensão e produção, pois estas são habilidades diferentes que requerem métodos diferentes na sala de aula. A compreensão do vocabulário baseia-se em estratégias que permitem que se *entenda* as palavras e que as *armazene*, isto é, colocá-las na memória, enquanto que a produção se preocupa com as estratégias que ativam o que foi retido *recuperando* estas palavras da memória e *usando-as* em situações apropriadas.⁹ (grifos do autor)

Blachowicz e Fisher (2002) também fazem uma discussão interessante sobre esse assunto e declaram que ensinar vocabulário depende muito do propósito que se tenha, pois é diferente ensinar vocabulário para ser utilizado em uma atividade de compreensão oral ou em uma atividade de produção oral. Ainda de acordo com eles, são vários os fatores que os professores devem considerar ao elaborarem seu programa para desenvolvimento de vocabulário em sala de aula. Concluímos assim que, como em todo processo de aprendizagem, é necessário que haja um planejamento objetivo para que o ensino de vocabulário aconteça de maneira realmente efetiva.

Para esses autores, o professor que ensina o vocabulário de modo eficiente segue os seguintes princípios. Ele:

- constrói um ambiente rico em palavras, no qual o aluno fica imerso em palavras tanto para aprendizagem incidental quanto intencional;
- ajuda o aluno a ser tornar um aprendiz de palavras independente;
- usa estratégias de ensino que não apenas ensinam o vocabulário com eficácia, mas também modelam comportamentos para um bom aprendizado de palavras;
- usa avaliações que se adequam aos propósitos da instrução.

Cabe, portanto, ao professor, o papel de organizar o ensino de vocabulário, tornando essa atividade parte de sua aula. Além disso, é interessante que o professor tente envolver o aluno nesse processo. Para tanto, Blachowicz e Fisher sugerem que ele: 1. faça perguntas que levem a entender a palavra ao respondê-la; 2. torne o significado e as relações das palavras visíveis,

⁹ No original: "Any discussion of vocabulary and of language performance in general needs to draw a clear distinction between comprehension and production, for these seem to be different skills that require different methods in the classroom. Comprehension of vocabulary relies on strategies that permit one to *understand* words and *store* them, to commit them to memory, that is, while production concerns strategies that activate one's storage by *retrieving* these words from memory, and by *using* them in appropriate situations."

utilizando teias semânticas, mapas, organizadores, gráficos e tabelas, por exemplo; 3. faça uso de *brainstorming*¹⁰; 4. agrupe e classifique as palavras; 5. construa mapas de definições relacionados a mapas de hierarquia; 6. torne a aprendizagem pessoal, utilizando representações ou criando imagem ou mímica próprias; e 7. ajude os alunos a buscarem informações no texto.

Todas essas sugestões objetivam um enfoque maior no trabalho do vocabulário durante as aulas para que, dessa maneira, os alunos passem também a valorizar mais seu estudo e tenham ferramentas para fazê-lo. O professor é responsável por auxiliar o aluno a se tornar um aprendiz mais independente.

Além das estratégias de ensino utilizadas, quer pelo professor quer pelos alunos, é válido ressaltar a importância das estratégias de aprendizagem dos alunos ao abordar o vocabulário. Na próxima seção, discuto as estratégias de aprendizagem propostas por dois pesquisadores da área: Oxford (1990), que enfoca as estratégias de aprendizagem em geral, e Schmitt (1997), que trabalha com estratégias de aprendizagem de vocabulário especificamente.

3.7 Estratégias de aprendizagem de vocabulário

A AC favorece bastante os estudos sobre estratégias de aprendizagem, uma vez que reconhece que as diferenças de uso de tais estratégias pelos alunos influenciam diretamente a sua aprendizagem. Da mesma forma que o professor pode auxiliar a aprendizagem, adotando estratégias de ensino adequadas aos seus objetivos, os alunos também podem otimizar sua aprendizagem, dependendo do uso que fazem de suas próprias estratégias. Oxford (1990) define estratégias de aprendizagem como “ações específicas realizadas pelo aprendiz para fazer sua aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-direcionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações.”¹¹

Oxford divide as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: as diretas e as indiretas. A fim de facilitar a compreensão e para que se possa ter uma visão geral de tais estratégias, apresento a seguir um quadro baseado no esquema apresentado por Oxford.

¹⁰ Chuva de idéias, tempestade de idéias (Almeida Filho e Schmitz, 1997)

¹¹ No original: “... learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.”

Tabela 4 - Estratégias Diretas

I. Estratégias de Memória			
A. Criação de relações mentais: Agrupamento Associação / Elaboração Contextualização	B. Uso de imagens e sons: Figuração Mapeamento semântico Uso de palavras chaves Representação dos sons na memória	C. Revisão: Revisão estruturada	D. Empregar ação: Uso de resposta física ou sensação Uso de técnicas mecânicas
II. Estratégias Cognitivas			
A. Praticar: Repetição Prática formal com sistemas escrito e sonoro Reconhecimento e uso de fórmulas e padrões Recombinação Prática naturalística	B. Receber e enviar mensagens: Compreensão rápida da idéia Uso de recursos para receber e enviar mensagens	C. Analisar e raciocinar: Dedução Análise de expressões Análise contrastiva Tradução Transferência	D. Criar estrutura para insumo e produção: Anotações Resumos Destaques
III. Estratégia de Compensação			
A. Adivinhar de maneira inteligente: Uso de pistas lingüísticas Uso de outras pistas		B. Superar limitações na fala e na escrita: Mudança para a língua materna Pedido de ajuda Uso de mímica ou gestos Evitar a comunicação parcial ou totalmente Seleção do tópico Ajuste ou aproximação da mensagem Cunho de palavras Uso de circunlocução ou sinônimo	

Tabela 5 - Estratégias Indiretas

I. Estratégias Metacognitivas		
A. Centralizar a aprendizagem Visão geral e ligação com material já conhecido Prestar atenção Demora na produção do discurso oral para enfocar a compreensão oral	B. Organizar e planejar a aprendizagem: Descobertas sobre a aprendizagem de língua Organização Estabelecimento de objetivos e metas Identificação do propósito das tarefas (leitura, fala...) Planejamento para a tarefa Procura de oportunidades para praticar	C. Avaliar a aprendizagem: Auto-monitoração Auto-avaliação
II. Estratégias Afetivas		
A. Baixar a ansiedade: Uso de relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação Uso de música Uso de risada	B. Auto-motivação: Dizer frases positivas Arriscar-se sabiamente Recompensar-se	C. Controlar a temperatura emocional: Ouvir seu corpo Usar uma escala de verificação Escrever diário de aprendizagem de línguas Discutir seus sentimentos com outra pessoa
III. Estratégias Sociais		
A. Fazer perguntas: Pedir clarificação ou verificação Pedir correção	B. Cooperar com os outros: Cooperação com os colegas Cooperação com os usuários proficientes de nova língua	C. Sentir empatia pelos outros Desenvolvimento da compreensão cultural Conscientização a respeito dos pensamentos e sentimentos dos outros

Schmitt (1997) propõe uma taxonomia de estratégias de aprendizagem de vocabulário porque, segundo ele, os estudos nesta área receberam pouca atenção até então. O autor diz que há indícios de que os estudantes realmente usam as estratégias para aprender vocabulário, especialmente quando se faz uma comparação com outros aspectos da língua. Uma de suas conclusões, que pode ser muito relevante para este trabalho, é que um maior uso das estratégias pode ser resultado da conscientização do aluno sobre a importância do vocabulário.

O estudo de Schmitt é importante porque mostra como as estratégias têm um papel ativo na aprendizagem do léxico. As principais categorias propostas por Schmitt são as seguintes:

Tabela 6: Estratégias de aprendizagem de vocabulário

Estratégias de descoberta	
→ estratégias de determinação	adivinhar pelo contexto, estrutura, cognatos, etc.
→ estratégias sociais	perguntar a quem conhece (resposta por meio de tradução, sinônimos, paráfrase, etc.)
Estratégias de consolidação	
→ estratégias sociais	trabalho em grupo para praticar o vocabulário
→ estratégias de memória	relacionar a palavra a ser aprendida com conhecimento prévio
→ desenhos/imagens	associação da palavra com sua imagem
→ palavras relacionadas	coordenação, sinonímia, antonímia, etc.
→ agrupamento	padrão da página
→ forma ortográfica ou fonológica	encontrar uma palavra na L1 que seja semelhante à L2
→ estratégias cognitivas	listas de palavras, <i>flashcards</i> , anotações, gravação das palavras, caderno de vocabulário (meios mecânicos)
→ estratégias metacognitivas	controlar e avaliar a aprendizagem

A seguir descrevo os passos, propostos por Scrivener (1994), que o aluno dá para lembrar as palavras que foram aprendidas. Com base em outras leituras realizadas para a elaboração deste trabalho, proponho uma adaptação ao modelo de Scrivener, tornando-o mais adequado às minhas concepções de aprendizagem de vocabulário.

3.8 Lembrando palavras aprendidas

Scrivener (1994) propõe quatro passos dados pelos alunos a fim de lembrar as palavras aprendidas. Por acreditar que o modo pelo qual o professor fornece o insumo ao aluno é um fator decisivo para a aprendizagem do vocabulário, proponho uma adaptação aos passos de Scrivener para lembrar as palavras aprendidas, acrescentando um outro passo, que antecede os quatro propostos por ele. Assim, o esquema dos passos para lembrar as palavras aprendidas fica da seguinte forma:



Figura 1: Processo linear da recuperação de vocabulário
[Adaptado de Scrivener (1994)]

No entanto, não é possível satisfazer-se apenas com a ocorrência linear deste processo, pois, por ser um processo contínuo (durante as interações, o aluno sempre estará tentando lembrar as palavras que precisa). A partir do terceiro passo, inicia-se um processo cíclico. Para que se possa usar as palavras desejadas, é necessário que elas sejam “buscadas” na memória, e para recuperá-las é preciso que elas permaneçam constantemente armazenadas. Por sua vez, para que seja possível fazer com que elas fiquem armazenadas é preciso que elas sejam utilizadas, pois assim haverá uma outra exposição a elas, facilitando, portanto, a aquisição. Este processo pode ser exemplificado na seguinte figura:

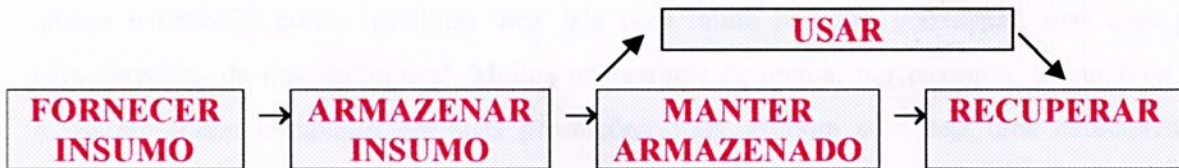


Figura 2: Processo cíclico da recuperação de vocabulário

Como todos os dados analisados para responder às perguntas de pesquisa deste trabalho foram extraídos da linguagem oral, abordo, na seção a seguir, alguns aspectos teóricos com relação à oralidade, finalizando, assim, este capítulo de fundamentação teórica.

3.9 O ensino da linguagem oral

3.9.1 Problemas encontrados no ensino da linguagem oral

Concordo com Bygate (1987) quando ele afirma que o problema básico do ensino de uma língua estrangeira é preparar os estudantes para que eles se tornem capazes de usar a língua. A língua pode ser usada de várias formas e é parte do papel do professor trabalhá-las em suas aulas, de modo que os objetivos dos alunos sejam alcançados. Para usar a língua, no entanto, o aluno deve ter algum conhecimento de sua gramática e de seu vocabulário. Como já mencionei anteriormente, este trabalho enfoca apenas o uso da linguagem oral. Embora tenha como objetivo específico estudar a relação do vocabulário com a produção oral dos alunos, não é possível ser simplista e reduzir a produção oral aos conhecimentos gramatical e lexical do aluno. Essa habilidade envolve vários outros fatores que devem ser tratados pelos professores em suas aulas, como aponta o próprio Bygate.

O primeiro problema encontrado com o ensino da linguagem oral em uma LE é o próprio modo pelo qual o ensino se dá. Muitos professores acreditam que, quando dizem uma frase em LE, com a pronúncia e entonação corretas, e pedem para os alunos a repitam, estão trabalhando a produção oral dos alunos.

Outro grande problema encontrado é que grande parte dos professores se baseia em modelos da linguagem escrita para ensinar a linguagem oral, desprezando as diferenças entre ambas e obtendo como resultado uma fala com muita precisão gramatical, mas com poucas características da linguagem oral. Muitos professores de língua, por exemplo, obrigam os alunos a usarem frases completas em suas produções orais, embora essa seja uma característica da linguagem escrita e não da oral. Como diz Bygate “a fala não é um texto escrito falado”¹² (1987, p. 10). As características da linguagem oral são importantes e devem ser levadas em conta pelos professores de língua. Segundo Brown e Yule (1989), a principal diferença entre a língua falada e a escrita está na densidade das informações transmitidas. Na linguagem escrita, as informações estão muito mais condensadas que na linguagem oral, dizendo-se muito mais, com menos palavras.

¹² No original: “Speech is not spoken writing.”



3.9.2 Alguns fatores que influenciam a produção oral

Além dessa diferença básica da linguagem oral, sua produção também é influenciada por vários fatores, que foram considerados durante a análise da produção oral dos alunos. Entre esses fatores que a influenciam, estão a limitação de tempo, a preocupação excessiva com a precisão gramatical e o fato de estar sendo produzida sob pressão. Brown e Yule (1989) utilizam o termo “estresse comunicativo” para se referirem às condições sob as quais um falante se sente mais ou menos confortável para produzir o que ele quer dizer. De acordo com os autores, torna-se mais fácil produzir em língua estrangeira:

- quando há apenas um ouvinte ao invés de muitos, principalmente se este for algum colega;
- quando há um ambiente familiar e privado;
- quando o ouvinte tem o mesmo nível lingüístico do falante;
- quando o falante possui uma informação que o ouvinte não possui, mas que necessita saber;
- se o falante estiver familiarizado com o vocabulário, em LE, essencial para desenvolver a tarefa;
- se as informações da atividade fornecerem sua própria estrutura.

3.9.3 A gramática na produção oral

Na linguagem oral, em virtude da limitação do tempo, os falantes, nativos ou não, fazem uso de certos recursos que facilitam a produção. Entre eles está o uso de uma sintaxe menos complexa por meio da simplificação da estrutura. O fator tempo também leva ao abreviamento da mensagem, provocando a produção de frases incompletas (elipse), e ao uso de expressões formulaicas que facilitam a produção e contribuem para fluência oral do falante. Além disso, o falante faz uso de preenchedores e hesitações, que o permitem ganhar tempo para falar.

Embora reconheça que a preocupação dos professores ao exigirem respostas completas exista porque querem que o aluno possa praticar as estruturas novas, a fim de memorizá-las, as

características da linguagem oral devem ser consideradas, para que os alunos não sejam submetidos, por causa de sua programação pedagógica, a situações em que precisem se comportar de modo distinto que qualquer outro indivíduo que domine o idioma o faria. Ou seja, situações em que eles tenham que falar como “livros” e não como interlocutores reais.

Este é um ponto fundamental na abordagem de ensino adotada por grande parte dos professores de língua. Eles vêem a produção do aluno como um espelho de seu conhecimento e exigem que façam produções sempre corretas e completas. Conseqüentemente, desconsideram, que geralmente cometemos erros sintáticos na fala porque nos perdemos na gramática de nossos enunciados (Bygate, 1987). Assim, não acredito ser papel do professor ficar à espera de uma produção com erros do aluno para corrigi-lo. Se erros dessa natureza são cometidos por falantes nativos durante uma conversa, os estudantes de uma língua estrangeira também devem ter permissão para cometê-los. Infelizmente, muitos professores encaram tais erros negativamente e acreditam que devem destacá-los para que não sejam mais cometidos.

3.9.4 O vocabulário na produção oral

Quanto ao vocabulário na linguagem oral, devemos nos lembrar de que esta é mais extensa e menos densa do que a linguagem escrita; uma produção oral é, geralmente, constituída de um vocabulário mais simples e genérico. Ao cumprir a função básica da linguagem oral, de manter as relações sociais, o falante não necessita de um vocabulário muito amplo. No entanto, ao usar a linguagem oral como forma de transmissão de informações, será preciso dominar o vocabulário necessário para realizar essa transação com sucesso (Brown e Yule, 1989).

Essa constatação é de grande importância para o ensino de línguas, pois indica que o ensino direto de vocabulário pode ser importante para fornecer ao aluno o mínimo de vocabulário necessário para desempenhar as tarefas atribuídas a ele durante as aulas de LE. Talvez aí esteja uma possível solução para a redução da dificuldade da maioria dos alunos em desempenharem as tarefas de produção oral, por falta do vocabulário necessário para tal.

Outro fator interessante da linguagem oral, com relação ao vocabulário, é a reciprocidade, isto é, a opção, durante a interação com um interlocutor, por um certo tipo de vocabulário, apenas para assegurar-se de que o ouvinte seja capaz de compreender a mensagem que se deseja

transmitir. O conhecimento do vocabulário torna-se, dessa forma, fundamental para a *negociação de significado*, entendida aqui como a habilidade de comunicar idéias com clareza, fazendo, para isso, adequações e explicações de vocabulário.

6

3.9.5 Os turnos

A tomada de turnos é um outro ponto importante na análise da conversação, mas que neste trabalho não receberá um tratamento em todas as suas implicações. Serão consideradas apenas algumas características básicas da tomada de turnos, como reconhecer o momento certo para tomá-lo, saber demonstrar que quer falar, saber usar a estrutura apropriada para cada turno e não perdê-lo, antes de se dizer o que quer, reconhecer os sinais das outras pessoas que desejam falar e saber dar o turno a outra pessoa (Brown e Yule, 1989).

Além disso, também serão levadas em conta as implicações dos turnos longos e curtos. Um turno curto consiste em apenas um ou dois enunciados, enquanto que um turno longo é composto por vários enunciados interligados. Os turnos curtos estão presentes na maioria das interações orais, enquanto que os turnos longos aparecem ao se contar uma história ou uma piada, ou ao descrever alguém ou algum lugar. Nesse caso, é necessário, além de expressar suas idéias, saber organizá-las de modo coerente, para que seu interlocutor consiga compreender sua mensagem.

Esta fundamentação teórica teve como objetivo discutir alguns pontos importantes da teoria que, de certo modo, balizaram a análise dos dados desta pesquisa, apresentada no capítulo seguinte. Como houve duas fases de coleta, a análise foi dividida em duas partes. A primeira se refere aos dados coletados para a realização do estudo exploratório e a segunda, na realização do estudo de caso.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi dividido em duas partes. Cada uma delas visa contribuir com elementos que constituem as respostas para as perguntas de pesquisa deste trabalho. Na primeira, trabalho com os dados coletados no estudo exploratório, que teve como objetivo mapear as percepções de professores e alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de vocabulário, além de traçar um perfil de como o vocabulário está sendo ensinado pelos professores de diferentes contextos de ensino de inglês, no interior do estado de São Paulo.

Como já afirmado anteriormente, a partir desse estudo exploratório, foi possível selecionar o contexto que seria observado para a coleta dos dados utilizados no estudo de caso. A análise dos dados obtidos com o estudo de caso se encontra na segunda parte deste capítulo.

4.1 Estudo exploratório

O perfil dos participantes e das instituições que foram observados para a coleta dos dados e para a realização deste estudo pode ser encontrado nas tabelas 1 e 2, no capítulo de metodologia.

Inicialmente, apresento a análise dos questionários respondidos por alunos e professores, com o objetivo de descrever suas percepções com relação ao ensino e à aprendizagem de vocabulário, respondendo assim a primeira pergunta de pesquisa. Em seguida, faço uma análise da abordagem utilizada pelos professores dos diferentes contextos para ensinar o vocabulário, realizada com base nos dados dos diários das observações realizadas, respondendo a segunda pergunta de pesquisa.

4.1.1 Perspectivas de professores e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário

Embora os contextos pesquisados apresentem diferenças entre si, há uma certa homogeneidade no que se refere às percepções dos alunos e dos professores quanto ao ensino e ao estudo do vocabulário. Com o objetivo de traçar um perfil geral dessas percepções, comparei as respostas dadas aos questionários aplicados em cada um dos contextos. Os resultados encontrados foram representados graficamente, para facilitar a visualização das respostas em relação ao todo. Como não seria possível discutir todas as questões que faziam parte do questionário, optei por destacar aquelas que apresentaram resultados mais significativos para responder às perguntas desta pesquisa.

Analizando as respostas da pergunta 4 (Figura 3), percebemos que 50% dos alunos pesquisados consideram o vocabulário como sendo o fator que lhes traz mais dificuldades no momento de expressarem suas opiniões em LE. Alguns alunos declararam que, por não conhecerem as palavras que precisam para dizer o que querem, acabam não falando durante as aulas. Reconheço que, na maioria das vezes, não é possível, para o aluno, saber todas as palavras que necessita para expressar o que quer. Reconheço também que é necessário que o aluno seja capaz de utilizar estratégias de compensação para solucionar essa falta de conhecimento. No entanto, pude perceber que, muitas vezes, os alunos têm que desempenhar uma tarefa na qual devem discutir sobre algum assunto específico, cujo vocabulário básico lhes é desconhecido. Em uma de suas aulas, por exemplo, P5 pede para os alunos descreverem o cômodo preferido da casa deles. A maioria dos alunos, no entanto, não dominava o vocabulário básico de mobília e, por isso, ou falaram em português, ou ficaram sem falar.

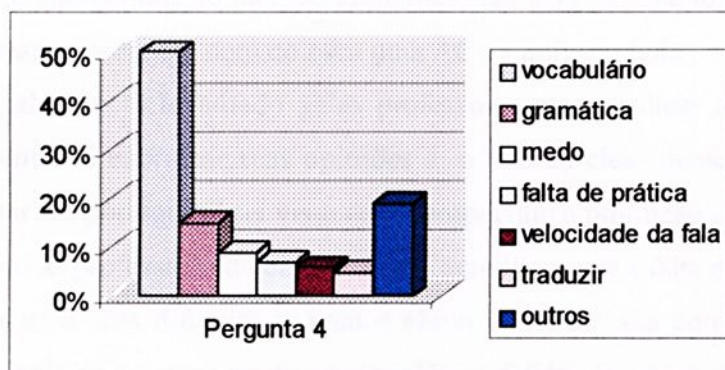


Figura 3: No momento da conversação em língua estrangeira, qual é o fator que lhe traz mais dificuldades para expressar suas opiniões?

No caso citado acima, o professor poderia ter ensinado previamente algumas expressões e palavras que possam ser úteis durante as interações. A partir desse insumo inicial, os alunos poderiam se sentir mais seguros e discutir com menor “estresse comunicativo”¹.

Fazendo uma análise individual dos contextos, percebi que a porcentagem do item “vocabulário” como dificuldade no momento da conversação é relativamente maior nos contextos em que os alunos estão mais acostumados a terem de interagir em inglês (escola de idiomas e ensino universitário). Isso indica que há uma certa necessidade de se trabalhar melhor o vocabulário, no desenvolvimento da competência oral. O que foi observado durante a coleta é que o vocabulário é trabalhado, na maioria das vezes, apenas para o reconhecimento.

Pude observar, também, que algumas das respostas refletem a abordagem de ensino adotada pelo professor. Apenas nos contextos em que os alunos eram submetidos a uma abordagem centrada no método gramática-tradução, a tradução apareceu como uma dificuldade para a expressão das opiniões. Nos contextos em que o professor trabalhava de forma mais comunicativa, nenhum dos alunos mencionou a tradução como um problema, uma vez que a Abordagem Comunicativa (AC) não pressupõe que o aluno deva traduzir sua produção, mas sim, produzir diretamente na língua-alvo. Vale a pena mencionar que os alunos de E6 também apontaram a tradução como um problema. Como constatado por meio das respostas dadas pelos alunos em seus questionários e também nas entrevistas, uma possível explicação para isso é o

¹ Termo utilizado por Brown e Yule (1989) para explicar a pressão que sofremos no momento de produzirmos um discurso oral.

fato de terem sido submetidos ao método gramática-tradução durante todos os anos anteriores e só há duas semanas estarem em contato com uma AC na universidade.

O principal aspecto levantado pelas professoras para explicar as dificuldades de seus alunos no momento de expressar suas opiniões é o fato de eles “pensarem” em português. O motivo do “pensar em português” ser visto como empecilho à produção oral varia de acordo com o contexto. Ambas as professoras do ensino médio acreditam que a falta de estruturas gramaticais na hora de traduzir é uma dificuldade para o aluno continuar sua conversa, enquanto que as professoras da escola de idiomas creditam o problema à falta do vocabulário. Para elas, o aluno pensa em uma palavra em português e, se não a conhecer em inglês, acaba não se comunicando. A professora universitária acredita também que o principal fator que leva esses alunos a “pensar em português” se deve mais ao desconhecimento do vocabulário do que ao desconhecimento da gramática.

Embora a maioria das professoras reconheça o vocabulário como um fator originário de problemas para os seus alunos, durante as aulas, de um modo geral, predominava um enfoque gramatical. As professoras passavam boa parte da aula dando explicações gramaticais e trabalhando suas estruturas, ao passo que o vocabulário raramente era trabalhado. Além disso, quando havia algum exercício enfocando diretamente o vocabulário no livro, ele era dado de forma rápida para que sobrasse tempo para fazer os exercícios gramaticais.

A fim de saber o que o aluno busca em seu curso de inglês, perguntamos o que ele considera fundamental aprender durante suas aulas (Figura 4). Foi constatada que a oralidade é a principal preocupação dos alunos atualmente, uma vez que 44% deram respostas como “conversação”, “falar a língua”, ou “expressão oral”, que foram todas agrupadas no gráfico como “conversação”. Com os efeitos da globalização e a necessidade de se ter inglês fluente para o mercado de trabalho, os alunos demonstram bastante interesse em aprender a se expressar oralmente. Esse aspecto, no entanto, nem sempre é trabalhado em sala de aula.

Essa porcentagem se mostra consistente em todos os contextos analisados, quando considerados individualmente, o que indica ser essa uma preocupação do estudante de língua em geral. É importante explicitar também que os alunos que responderam “tudo” também incluem a conversação como sendo fundamental. A maioria dos alunos que apresentou esse tipo de resposta pertence ao contexto universitário e são estudantes que já possuem uma postura crítica e um bom embasamento teórico com relação às questões de ensino e aprendizagem de idiomas. “Tudo”,

para eles, representa as quatro habilidades ensinadas na AC: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita. Para esses alunos, todas essas habilidades devem ser trabalhadas uniformemente durante as aulas.

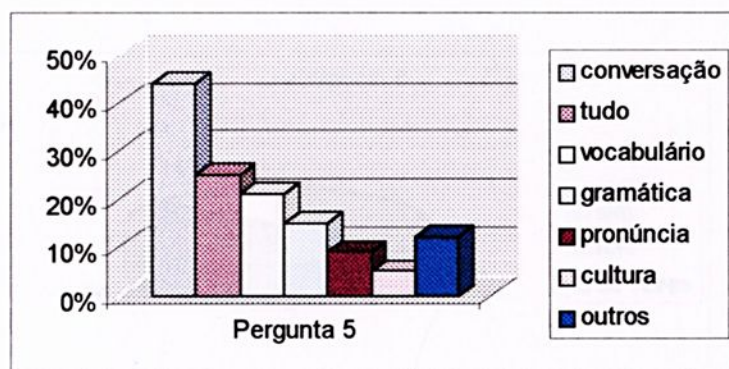


Figura 4: O que é fundamental aprender em uma aula de língua inglesa?

Também é expressivo o número de alunos que disseram ser o vocabulário um aspecto fundamental para o aprendizado de línguas. Ao explicar suas respostas, esses alunos confirmam os dados obtidos na pergunta anterior, pois acreditam que com um vocabulário mais rico serão capazes de conversar melhor em inglês.

É interessante observar ainda as respostas das professoras para essa pergunta. Embora a maioria esteja em sintonia com os alunos, dizendo que o fundamental é que eles aprendam a se comunicar, as explicações, principalmente das docentes do ensino médio, demonstram que os seus pressupostos ainda estão embasados em um ponto de vista tradicional de ensino. Elas acreditam que os alunos devem ter um bom conhecimento da estrutura gramatical para se comunicarem “corretamente”, como afirma P3. Essa crença talvez explique porquê o vocabulário tem sido negligenciado em favor do ensino da gramática.

Duas questões do questionário enfocam diretamente o estudo de vocabulário pelos alunos perguntando como e com que frequência eles estudam vocabulário (Figura 5 e 6). De acordo com as repostas, pode-se dizer que quase metade dos alunos não tem como hábito estudar o vocabulário, e apenas metade (50%) o faz. Ao verificar as respostas para a pergunta 8 (Figura 6), percebe-se que menos de 20% dos alunos dizem estudar o vocabulário de uma aula para outra.

Portanto os alunos, em geral, não têm o hábito de estudar o vocabulário regularmente, o que pode contribuir para que o vocabulário seja citado como a maior fonte de problemas para a comunicação em inglês.

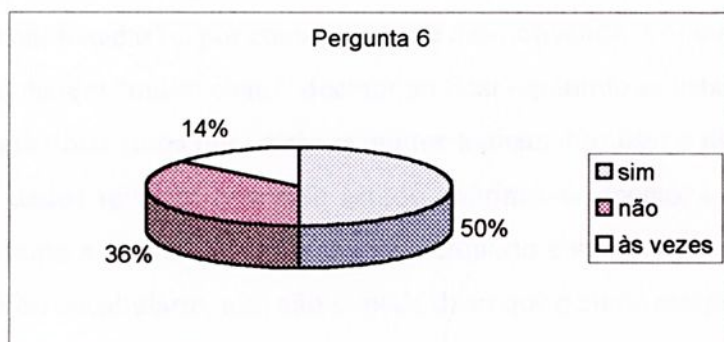


Figura 5: Você estuda vocabulário?

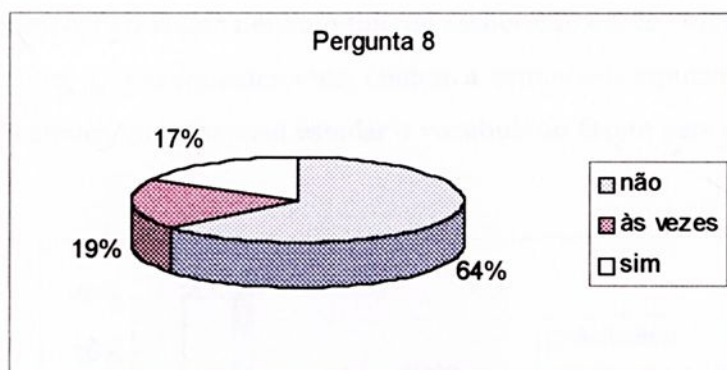


Figura 6: Você, geralmente, estuda o vocabulário de uma aula para a outra?

Analisando as estratégias que os alunos que dizem estudar o vocabulário utilizam, percebemos que são estratégias de estudo advindas de uma abordagem tradicional de ensino, baseada na gramática-tradução. Dentre os alunos que disseram estudar vocabulário, mais de 40% afirmaram fazer listas ou simplesmente decorar, procedimentos que, na verdade, acabam sendo equivalentes. As listas consistem no agrupamento, de um lado, das palavras em inglês, e do outro das traduções em português. Para estudá-las, os alunos passam a repeti-las à exaustão, até que as tenham na memória. Um grande problema é a falta de contextualização das palavras que constam desse tipo de listas feitas pelos alunos. Outro problema é o fato de os alunos estudarem tais listas

apenas antes da prova, quando tentam “decorar tudo”. Como eles mesmos declararam, após a prova eles acabam se esquecendo das palavras memorizadas.

Além disso, pode-se perceber que um dos fatores que leva os alunos a não estudarem o vocabulário é exatamente a falta de estratégias adequadas, já que eles simplesmente não sabem como fazê-lo. Sem orientação alguma do professor, acabam recorrendo aos meios tradicionais (como as listas já mencionadas) e, por conseguinte, se desmotivando. Muitos alunos disseram não estudar inglês por acharem “muito chato” decorar ou ficar repetindo as listas de palavras.

É interessante notar ainda que, embora muitos tenham dito usar o dicionário para estudar o vocabulário, os dados revelam que esse estudo restringe-se apenas à consulta de palavras desconhecidas, durante a leitura de um texto. O dicionário constitui uma ferramenta de muita utilidade no estudo do vocabulário, mas não se pode dizer que o aluno esteja realmente estudando vocabulário quando, na verdade, apenas o utiliza como referência; ainda mais considerando que a maioria deles usa o dicionário bilíngüe e busca apenas uma tradução para a palavra desconhecida. Durante esse processo, não fazem nenhum tipo de associação ou de contextualização da palavra que estão procurando, e, conseqüentemente, tendem a esquecê-la rapidamente. A figura 7 mostra como os 50% dos alunos que disseram estudar o vocabulário fazem para estudá-lo:

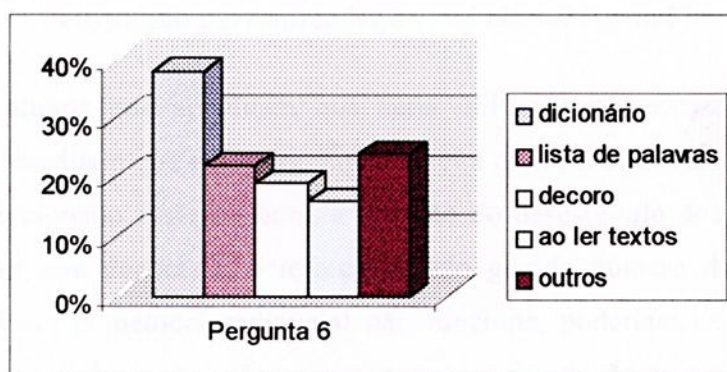


Figura 7: Se você estuda o vocabulário, como faz para estudá-lo?

Além do uso do dicionário e de listas de palavras que já foi discutido, os alunos também disseram estudar vocabulário ao ler textos. Por meio das explicações dadas nos questionários, pode-se dizer que esse estudo se refere principalmente à leitura de textos em sala de aula, pois, neste caso, em vez de consultarem o dicionário, os alunos pedem para o professor explicar as palavras que não entenderam.

O item “outros” corresponde a 24% das respostas dadas e agrupa as que foram escritas por apenas um aluno, não se tornando, portanto, um item individualmente expressivo. Dentre as respostas agrupadas neste item estão as seguintes: “aprendo palavras ouvindo música”, “procuro entender o que a palavra quer dizer”, “uso o caderno de vocabulário”, “descrevendo em inglês com minhas palavras”, e “repito palavras e olho objetos que me façam lembrá-la”.

A décima pergunta do questionário se relaciona diretamente com essa questão de como estudar o vocabulário. Foi perguntado aos alunos se eles acreditavam que seria útil o aprendizado de estratégias diferentes para aprender o vocabulário (Figura 8a). 91% dos alunos disseram que seria muito interessante.

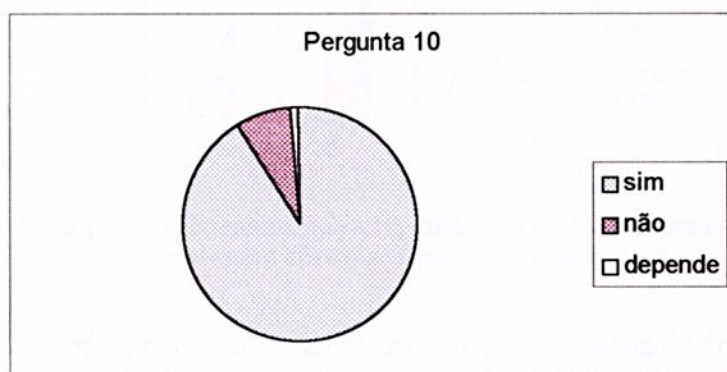


Figura 8a: Você acredita que seria útil lhe ser ensinado diferentes estratégias para aprender o vocabulário? Por quê?

Dentre os alunos que acreditam que seria útil aprender estratégias para estudar o vocabulário, 35% acreditam que essa seria uma maneira de facilitar a sua aprendizagem (Figura 6b). O que foi mencionado anteriormente, a respeito do desestímulo dos alunos ao estudar o vocabulário por ter que decorá-lo, é reforçado pelo grande número de alunos (18%) que declararam que, como o método tradicional não funciona, poderiam se beneficiar muito se aprendessem novas estratégias, que não exigissem apenas a tradução ou a repetição das palavras.

Em virtude da falta de conhecimento do que sejam as estratégias de aprendizagem e como elas podem auxiliá-los nos estudos, 18% dos alunos disseram que gostariam de aprendê-las, mas não souberam explicar o porquê.

Durante as observações, percebi que os professores de ensino médio, principalmente, acreditam que a tradução é fundamental para o aluno aprender o idioma, obrigando-os a traduzir todas as amostras da LE. No entanto, essa não parece ser a estratégia com a qual os alunos mais

se identificam, uma vez que criticam esse processo. Em suas respostas, eles deram a entender que gostariam de um professor que variasse suas estratégias de ensino durante as aulas, para que elas se tornassem mais interessantes e satisfizessem as diferentes necessidades. Acreditam, inclusive, que se o professor agisse dessa maneira, o processo de aquisição seria facilitado.

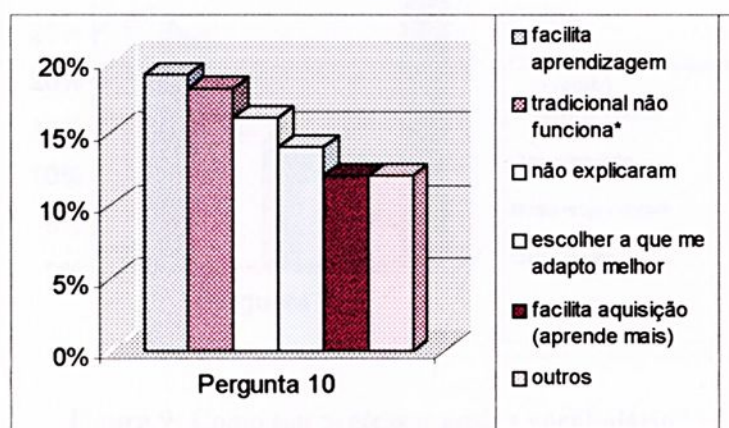


Figura 8b: Você acredita que seria útil lhe ser ensinado diferentes estratégias para aprender o vocabulário? Por quê?

Por sua vez, todas as professoras acreditam que as estratégias de ensino e aprendizagem são importantes e devem ser ensinadas ao aluno. Percebe-se, então, um certo distanciamento entre o fazer e o dizer das professoras. Embora os dados confirmem que as estratégias mais utilizadas, de modo geral, foram a paráfrase ou a tradução, todas as professoras disseram que utilizam diferentes estratégias em suas aulas, como associações, figuras, jogos, contextualizações, mímicas, cartazes, computador, e estão sempre procurando variar ao máximo para que isso favoreça a aquisição dos alunos. No entanto, tais recursos só foram observados nas aulas de P5.

Ao serem perguntados sobre os métodos de ensino de vocabulário de suas professoras (Figura 9), a maioria dos alunos relatou o uso da tradução (mais freqüente no ensino médio) ou a explicação das palavras em inglês (paráfrases, mais freqüentes nos outros contextos). Foi muito grande também o número de alunos que não respondeu essa pergunta. Como esses estudantes deixaram o espaço para resposta em branco, não se têm evidências do porquê não responderam. Entretanto, acredito haver duas hipóteses plausíveis. Uma seria o próprio desconhecimento e desinteresse do aluno, que não o levaria a prestar atenção na aula a ponto de fornecer tal tipo de resposta; outra seria o fato de o professor não trabalhar o vocabulário em sala de aula, hipótese essa que se baseia em indícios das próprias respostas dos alunos.

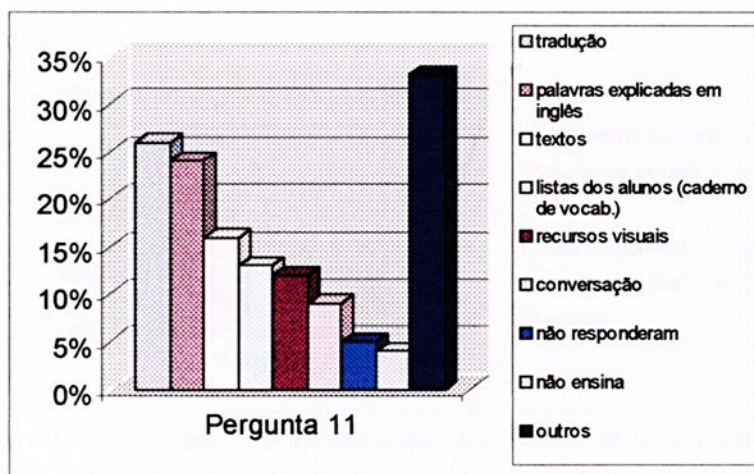


Figura 9: Como seu professor ensina vocabulário?

A categoria “outros” dessa pergunta inclui algumas estratégias citadas por apenas um ou dois alunos, não sendo estatisticamente expressivas como o uso de jogos, de ditados, de exemplos, ou com o uso de *flashcards*. Além disso, também foram incluídas nessa categoria respostas vagas como “de uma forma dinâmica”, “de maneira interativa”, “pelo livro”, “passando na lousa”, dentre outras.

Para finalizar esse mapeamento, passo para os resultados obtidos com a última pergunta do questionário. O intuito da questão era descobrir como os alunos gostariam que o vocabulário fosse ensinado. Pelas respostas, percebe-se que os alunos aparentemente estão satisfeitos com a abordagem que vem sendo adotada por seu professor, uma vez que a 30% deles disseram que gostariam que a aula fosse dada da mesma maneira. Na verdade, essa resposta é incoerente com a insatisfação demonstrada pelos alunos quanto à falta de estratégias disponíveis para estudar o vocabulário, o que pode indicar uma certa acomodação por parte deles.

Ao analisar os dados, notei que essa pergunta foi um pouco difícil para os alunos, pois, embora a maioria (70%) tenha sugerido outras alternativas para o ensino de vocabulário, tais alternativas foram vagas, sendo difícil agrupá-las em categorias. Também é significativo o número de alunos que deixou de responder essa pergunta ou que respondeu apenas “não sei”.

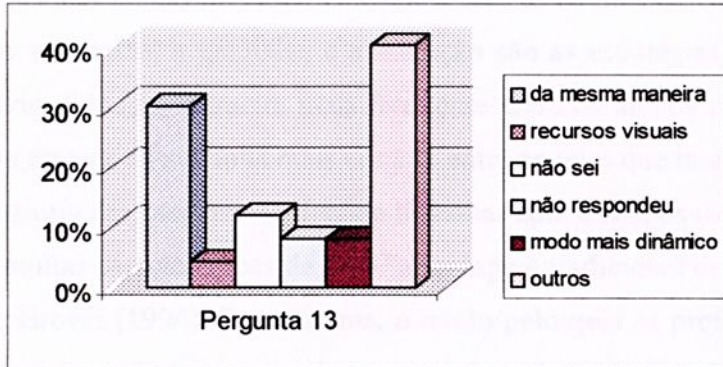


Figura 10: Como que você gostaria que o vocabulário fosse ensinado?

Mesmo assim, pode-se dizer que os alunos gostariam que as aulas fossem mais dinâmicas e mais práticas. De certa forma isso reflete um pouco o mundo atual, em que as pessoas são expostas o tempo todo a informações visuais. De todas as respostas dadas pelos alunos, a mais freqüente e estatisticamente significativa foi justamente a que diz que o professor deveria trabalhar mais com recursos visuais, como figuras, desenhos e vídeos. Dentre as demais, agrupadas em “outros” estão: música, explicação em inglês, jogos, exercícios específicos para praticar o vocabulário, tempo para estudar o vocabulário, conversas sobre assuntos em que seja possível usar o vocabulário aprendido para não esquecê-lo, utilização das mesmas palavras em várias aulas até que fiquem internalizadas, entre outras.

4.1.2 O professor de LE e o ensino do vocabulário em sala de aula

Essa descrição do ensino de vocabulário em aulas de ILE foi realizada com base nas observações realizadas no estudo exploratório. Embora os contextos sejam bastante diferentes entre si, nota-se que, quando se trata da questão do ensino de vocabulário, há mais semelhanças do que diferenças.

O vocabulário não recebe um enfoque especial em nenhum dos contextos, com exceção de uma das aulas do contexto universitário. Geralmente, as professoras explicam o vocabulário quando o aluno não entende alguma palavra e pede uma explicação, ou quando elas próprias supõem que os alunos desconhecem determinada palavra e decidem explicá-la.

Em todos os contextos, a paráfrase e a tradução são as estratégias mais utilizadas para ensinar o vocabulário. Sendo a primeira mais freqüente entre os alunos que utilizam a língua inglesa como *lingua franca* e a segunda mais comum entre aqueles que interagem em português.

Embora a maioria das professoras declare trabalhar com a AC, os dados indicam que sua abordagem possui muitas características de uma “abordagem tradicional de ensino”, citadas por O’maggio (1986) e Brown (1994). Dessa forma, o modo pelo qual as professoras lidam com o vocabulário também é influenciado pelos princípios da abordagem tradicional. Outra característica, marcante em todos os contextos, e que também causa um reflexo muito forte no ensino do vocabulário, é o fato de as professoras ficarem “presas” ao conteúdo do livro didático (doravante LD).

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, descrevo, a seguir, o modo pelo qual as professoras dos três contextos ensinaram a língua inglesa nas aulas que foram observadas para a realização desse estudo. Decidi apresentar uma breve descrição da condução das aulas em cada um dos contextos, para que se possa observar como a abordagem de ensino desses professores afetou o ensino do vocabulário nesses contextos. Apresento, primeiramente, uma descrição do contexto de ensino médio; em seguida, passo para o contexto de escola de idiomas e finalizo apresentando os dados do contexto universitário.

4.1.2.1 Escolas de ensino médio

Em ambas as escolas, o vocabulário não era trabalhado com um enfoque específico; nenhuma das professoras propôs uma atividade que tivesse como objetivo o ensino ou prática de vocabulário. Em ambas as escolas, as professoras adotavam a tradução como meio de ensinar o vocabulário, e isso apenas quando os alunos desconheciam uma palavra. Na E1, o vocabulário era tratado à medida que ia aparecendo nos textos e exercícios, enquanto que na E2, o vocabulário



era cobrado apenas em tradução de textos. Esta prática foi confirmada por todos os instrumentos utilizados (diário de observação, entrevista com professor e questionário dos alunos).

Na E1, a aula era dada em inglês, o que é um grande diferencial em comparação com a maioria das escolas de ensino médio. No entanto, poucos alunos participavam da aula e a classe estava sempre descontrolada. Eles conversavam demais e não prestavam atenção na professora que, por sua vez, não se preocupava em recuperar a atenção dos alunos. Embora a maior parte da aula fosse dada em inglês, o português era utilizado sempre que fosse preciso assegurar o entendimento, o que indica uma desconfiança da professora quanto à competência lingüística dos alunos.

Durante as aulas, a única tarefa dos alunos era fazer os exercícios do livro. Embora o LD fosse pautado por uma abordagem comunicativa, as aulas eram dadas do modo tradicional: a professora não propunha trabalhos em pares ou em grupos, e apenas se preocupava com a precisão gramatical das respostas dos exercícios. Também não havia participação do aluno nas atividades; as aulas eram todas centradas na professora e os alunos tinham apenas um papel passivo.

A professora não se movimentava pela sala, ficando apenas na frente, próxima ao quadro e à sua mesa. A avaliação era elaborada tendo como base os itens gramaticais estudados na lição. Todo esse enfoque estruturalista desmascara a “roupagem comunicativa” que a escola tenta dar à disciplina de língua inglesa e explica, por parte, o descrédito dos alunos pela disciplina e sua preferência pelo curso de idiomas; pois, ao contrário do que a professora dizia, o curso na escola não era semelhante ao de uma escola de línguas; a única semelhança era o material utilizado.

O vocabulário, como já mencionado, recebeu pouca atenção durante as aulas. Quando os alunos não sabiam uma palavra do exercício, a professora respondia com uma explicação em inglês ou com a tradução, o que era mais comum. Durante as aulas das professoras das duas escolas, também percebi uma preocupação constante com a tradução.

Embora a indisciplina fosse geral e a professora não conseguisse fazer nada, os alunos obtiveram boas notas em um trabalho entregue em uma das aulas que observei. O aluno mais indisciplinado que “comandava” os demais tirou nota 9.5. Os alunos encararam isso como um troféu, e como conseguiam obter resultados satisfatórios mesmo com uma conduta inadequada, sentiam-se acomodados, dispostos a manter o comportamento. Como dito por Peterson e Cox

(Consolo *et al.*, 1999: 115), “ao longo da carreira escolar, os alunos acostumam-se a fazer quase nada e a ser avaliados com condescendência pelos professores de inglês.”

As aulas da E2 eram bastante semelhantes ao que foi descrito acima. Havia uma grande preocupação com as regras, e sua memorização era fundamental para a prova. Não havia nenhuma atividade prática utilizando o conteúdo gramatical. Em uma das aulas (revisão para a prova), os alunos ficaram o tempo todo repetindo as regras de todas as lições que haviam estudado no bimestre. O papel dos alunos era apenas o de ouvintes, tanto que quando perguntados se cooperavam durante as aulas de inglês, muitos disseram que sim, pois prestavam atenção nas aulas. Era exatamente isto que era exigido deles em aula, silêncio para que a professora pudesse “passar” todas as regras de que eles vão precisar. A tradução também tinha um peso muito grande.

No dia da revisão para a prova, foi interessante o comentário da professora, de que eles não podiam se esquecer de estudar o vocabulário, já que o mesmo cairia na prova. No entanto, a revisão foi dedicada apenas a pontos gramaticais. O vocabulário parecia ser apenas tradução das palavras novas, como ressaltou a professora ao afirmar que a tradução seria cobrada na prova:

Fragmento 1

- 001 P2: tudo o que a gente vê + os textos + as frases + têm vocabulário +++
vai cair na prova
002 A: vai ter que traduzir?
003 P2: CLARO

Percebe-se aqui a ênfase exagerada à tradução de textos em aula. Trabalhar um texto sempre envolve a sua tradução, todos os textos lidos são traduzidos, inclusive os livros paradidáticos e as reportagens de revistas.

Embora as duas turmas observadas nesse contexto tenham propostas distintas e sejam organizadas de maneira diferente, percebemos que existem fatores semelhantes, que fazem com que a língua inglesa, como um todo, não seja ensinada de modo adequado. O principal motivo para essa inadequação do ensino de língua inglesa nesse contexto é a falta de seriedade, por parte dos alunos, para essa disciplina e o comodismo, por parte dos professores, para a manutenção dessa situação. Como se verificou ao responder a primeira sub-pergunta de pesquisa, as aulas que

os alunos recebem nesse contexto não são condizentes com suas expectativas enquanto estudantes de LE. Dessa forma, o único objetivo passa a ser a obtenção de uma nota suficiente para a aprovação do aluno no final do ano.

4.1.2.2 Escolas de idiomas

De acordo com os alunos da E3, a professora ensina o vocabulário por meio de conversação e textos, dando explicações em inglês e utilizando o livro. As respostas dos alunos correspondem ao que foi observado durante o período de coleta dos dados. Em nenhum momento a professora propôs uma atividade para ensino de vocabulário para a turma, sem que fosse o “vocabulário do livro”. O LD faz com que a professora se atenha apenas ao seu conteúdo e, por sua vez, propõe poucos exercícios que tenham como objetivo a ampliação do léxico. As palavras novas encontram-se nos textos e nos diálogos, mas não há uma proposta de atividades que proporcionem o uso ativo das mesmas.

Os alunos devem ler, inferir o significado ou perguntar para a professora e apenas responder as perguntas sobre o texto. De acordo com os alunos da E4, a professora também explicava o vocabulário em inglês. Alguns alunos disseram que, às vezes, a professora também fazia gestos, mímicas, canta e, em último caso, traduzia o vocabulário. As informações dadas pelos alunos foram confirmadas pelas observações de aulas.

Percebe-se que ambas as professoras desse contexto de ensino usavam, quase sempre, a paráfrase para ensinar o vocabulário. Sempre que os alunos precisavam entender alguma palavra nova, elas procuravam explicá-la na língua-alvo, para que eles a compreendessem. Embora essa estratégia seja eficiente e freqüentemente usada pelas professoras durante suas aulas, não acredito que deveria ser sempre a única opção, como tem ocorrido. Os alunos poderiam ser incentivados a desenvolver outras formas de estudo do vocabulário, distintas da definição pura e simples das palavras. Dependendo do caso, a professora poderia optar por utilizar recursos variados, como imagens, uso de redes associativas, inferência etc. O próprio modo de definir a palavra poderia ser feito de maneira mais interativa, buscando o auxílio e a participação dos alunos nessa tarefa.

Embora os alunos tenham frisado que as explicações eram dadas todas em inglês, sinto que ambas as professoras se mostraram muito inseguras quanto ao entendimento das palavras

pelos alunos, e isso fazia com que elas mesmas, muitas vezes, acabassem fazendo o uso do português para “garantir” que o aluno entendesse a palavra. Essa postura acaba gerando alunos muito ansiosos, e percebi que alguns, embora tivessem entendido o que a professora explicava, não se contentavam enquanto não confirmassem seu entendimento com a tradução. Percebi também que as anotações que os alunos faziam em seus livros com relação ao vocabulário eram sempre em português, inclusive as definições (embora na maioria das vezes optassem apenas por traduzir um termo por outro). Seria mais interessante se o professor incentivasse o uso do inglês em aula em todas as situações, inclusive nas anotações de aula, pois é extremamente importante para alunos desse nível fazerem anotações na língua-alvo, para que comecem a estabelecer relações entre as palavras da mesma língua.

Houve alguns casos em que as professoras insistiam em explicar algum item lexical mesmo havendo consenso, por parte dos alunos, de que todos já o haviam entendido. Numa aula de P3, por exemplo, as alunas faziam um exercício. P3 perguntou se elas sabiam o que significava *sleepy*. Todas disseram que sim, pois se trata de uma palavra cujo significado pode ser facilmente inferido, uma vez que elas conheciam o verbo *to sleep*. No entanto, a professora fez questão de dizer que *sleepy* é quando você *want to sleep*, o que acaba sendo uma definição imprecisa.

Embora acredite que o vocabulário deva ser apresentado por meio de estratégias diferentes, o uso de tais estratégias não deve ser feito aleatoriamente. Cabe ao professor definir qual estratégia é mais eficaz para determinado tipo de palavra. Em uma das aulas de P3, uma aluna perguntou o que era *faucet*. A professora pediu para uma das alunas que sabia o que a palavra significava fazer mímica para que as outras pudessem compreender. Ficou um pouco difícil fazer uma mímica para expressar essa palavra, e as alunas não a entenderam. A professora teve que explicar a palavra. A aluna, por sua vez, só ficou satisfeita depois que a tradução da palavra foi confirmada pela professora.

Houve também casos em que o português foi usado de modo adequado em sala de aula. Como todos falavam o mesmo idioma, a língua materna pôde ser utilizada como mais um recurso para explicar o vocabulário. Um exemplo foi quando uma aluna estava descrevendo o que estava quebrado na casa dela, como pedia o livro. Ela disse o seguinte para a professora:

Fragmento 2

- 001 A: in my house + there's nothing + because my father + *conserta tudo*'
 002 P3: your father repairs everything
 003 A: yeah + my father repairs everything + he repairs the washing machine'
 + the light'

A aluna fez uso de sua competência estratégica ao usar o português neste caso, porque quando tentou falar o que sabia, se sentiu impedida por causa de duas palavras. Utilizando-as em português, obteve um retorno da professora, e continuou descrevendo tudo o que o pai dela consertava em casa, e fazendo uso do vocabulário novo em todas as suas frases, utilizando-o e potencializando, assim, sua retenção na memória.

4.1.2.3 O contexto universitário

O vocabulário recebeu um tratamento privilegiado em uma das aulas observadas em E5, mas em nenhuma das observadas em E6, mesmo sendo a mesma professora para as duas turmas.

Em uma das aulas observadas em E5, a professora trabalhou adjetivos descritivos (físicos e psicológicos) que objetivariam fornecer insumo para uma atividade de produção oral (que acabou não sendo realizada por falta de tempo). A professora dividiu a classe em dois grandes grupos. No quadro, escreveu três categorias *positive*, *negative*, *both* e distribuiu alguns cartões para os alunos, contendo um adjetivo relacionado à descrição de personalidade. Eles tinham um certo tempo para discutir em qual categoria o adjetivo se encaixava. Depois de esgotado o tempo, a professora dava um sinal e eles tinham que correr até o quadro e escrever os adjetivos na posição que julgavam adequada. O grupo que terminasse primeiro, e tivesse o maior número de acertos, seria o vencedor.

O maior problema durante essa atividade foi a discussão em português nos grupos, que não tentavam negociar o significado das palavras em inglês. Quando alguém do grupo desconhecia alguma palavra e pedia esclarecimentos, recebia sempre a sua tradução. Depois de completarem o quadro, a professora conferiu o resultado e discutiu com os grupos algumas palavras que estavam colocadas em categorias não apropriadas. Na atividade seguinte, cada aluno

deveria se auto-descrever e, posteriormente, um aluno deveria descrever qualquer um dos seus colegas, enquanto o grupo prestava atenção para tentar adivinhar quem estaria sendo descrito. Infelizmente, depois de anunciar a atividade, a professora disse que não daria para continuar porque já tinham passado do horário e o outro professor chegaria a qualquer momento.

Também nas aulas de E6, os alunos optavam por traduzir a palavra a um colega como primeiro recurso, quando este não a entendia, embora se sentissem à vontade para realizar a atividade em inglês. Percebi que a tradução do vocabulário está um pouco ligada à cultura de aprender dos alunos, pois, como observamos no contexto de ensino médio, esses alunos são obrigados a trabalharem com a tradução de textos e palavras para que atinjam a compreensão. Eles não são estimulados a descobrirem significados pelo contexto, por exemplo.

Embora houvesse propostas de atividades orais nas aulas de E6, percebi que o foco da professora estava sempre na questão gramatical e não no vocabulário que os alunos usavam. Não houve, em nenhuma aula, uma atividade que visasse produzir insumo para que os alunos pudessem praticar em suas interações, ou seja, uma atividade de preparação do vocabulário necessário para o desempenho da atividade oral. Em uma das aulas, por exemplo, a professora distribuiu figuras para os alunos criarem uma história. As figuras não tinham ligação lógica e o aluno deveria utilizar sua imaginação. Embora alguns alunos desconhecêssem até mesmo como se dizia, em inglês, os objetos que estavam em suas próprias figuras, a professora não propôs uma atividade inicial que revisasse ou ensinasse tal vocabulário. Quando os alunos começaram a narrar para o grupo suas histórias, pude perceber claramente qual era o foco da professora. Ela prestava atenção no uso do passado de cada verbo dito pelo aluno, pois havia pedido para eles contarem a história no passado. Terminada a exposição dos alunos, a professora foi ao quadro e sistematizou todos os tempos do passado em inglês, numa abordagem extremamente tradicional, em que apenas explicitava as regras e escrevia as fórmulas, sem apresentação de um contexto de partida.

Apesar de não dar grande espaço para o ensino explícito do vocabulário nessas aulas, a professora parecia ter certas preocupações quanto ao seu ensino. Primeiro porque pedia para os alunos escreverem um caderno de vocabulário. Toda semana eles deviam acrescentar um mínimo de cinco palavras aprendidas por aula. Ao lado de cada palavra, deveriam escrever sua própria explicação, criar um exemplo que facilitasse a recuperação das palavras, e buscar um modo de associar aquela palavra a alguma experiência anterior ou fazer um desenho.

Além disso, a professora dividia o quadro de forma que sempre deixava uma parte reservada para escrever o vocabulário trabalhado na aula. No entanto, nem sempre as palavras incluídas nessa seção eram trabalhadas com o grupo todo, pois, às vezes, P5 colocava uma palavra que tinha sido dúvida de apenas um aluno e que não tinha sido explicada para a classe toda.

A professora incentivava o uso do dicionário monolíngüe pelos alunos durante a aula, o que é muito positivo, uma vez que motiva os alunos a atuarem de maneira mais independente. Às vezes, quando solicitada a responder alguma pergunta sobre vocabulário ou a pronúncia, ela respondia parcialmente e pedia para o aluno continuar a pesquisa no dicionário. No entanto, nem todos os alunos levavam o dicionário para a aula, havendo apenas dois ou três nas aulas observadas.

Esse contexto foi o escolhido para a realização do estudo de caso, pois, além de preencher os critérios estabelecidos (ver capítulo 2.3.1), foi o único em que a professora demonstrava, na prática, uma certa preocupação em trabalhar com o vocabulário. Ficou claro, com as observações em E5, que P5 tinha bastante competência e flexibilidade para trabalhar a língua oral em suas aulas, adequando sua aula às necessidades de seus alunos, incluindo o ensino do vocabulário.

Como já afirmado, uma vez que o E5 era um grupo com alguns problemas de participação, com vários alunos se recusando a interagir na língua alvo, optei por observar as aulas dadas em E6 para realizar a coleta de dados para o estudo de caso. Não contava, porém, com o fato de que P5, por trabalhar com LD em E6, fosse sempre ater-se apenas ao conteúdo do livro, limitando a produção oral e enfatizando aspectos gramaticais.

4.2 Estudo de caso

Depois de concluído o estudo exploratório e levantadas algumas questões acerca do ensino de vocabulário, passei a coletar dados para a realização de um estudo de caso, que teve como objetivo possibilitar uma análise mais completa sobre a relação entre o ensino de vocabulário nas aulas de ILE e o desenvolvimento do vocabulário ativo-livre do aluno.

A análise do estudo de caso foi dividida em cinco seções para facilitar a leitura e a compreensão, uma vez que cada seção trata de um aspecto específico que se relaciona direta ou indiretamente com o ensino de vocabulário. Na primeira seção, descrevo a abordagem de ensino



adotada por P5, o modo como essa abordagem influencia o ensino de vocabulário e, principalmente, a produção oral dos alunos durante as aulas. Em seguida, analiso os resultados dos testes realizados com os alunos, para verificar seu nível de proficiência lingüística. Na terceira, discuto a análise de dois testes orais (FCE de *Cambridge* e teste oral motivado), com o objetivo de responder à terceira pergunta de pesquisa. Na quarta seção, faço uma análise detalhada de todas as estratégias de ensino utilizadas para explicar o vocabulário durante as aulas observadas, categorizando-as e descrevendo-as. Na quinta seção, discuto os resultados dos alunos no teste sobre as estratégias de aprendizagem e faço uma breve discussão sobre o uso que os alunos fazem delas para estudar o vocabulário, com o objetivo de responder a quinta, e última, pergunta de pesquisa.

4.2.1 A abordagem de P5

Como o ensino do vocabulário é uma parte constituinte da aula do professor, o modo de trabalhá-lo, em sala de aula, está intimamente ligado à abordagem utilizada pelo professor. Assim sendo, torna-se importante analisar a abordagem utilizada pela professora, a fim de tentar traçar uma relação entre os aspectos mencionados. Vale ressaltar que, nesse trabalho, o foco de pesquisa esteve centrado na produção oral dos alunos, conferindo uma importância ainda maior à abordagem do professor, uma vez que essa abordagem pode limitar ou favorecer as oportunidades de interação durante as aulas.

Nestes contextos, a AC tem sido a preferida pelos professores de LE por proporcionar uma aprendizagem contextualizada, em que o aluno usa a língua com um objetivo comunicativo. Como já discutido no capítulo de fundamentação teórica, essa abordagem favorece o trabalho de todas as habilidades sem que haja, necessariamente, o predomínio de uma em detrimento à outra.

Embora P5 tenha declarado adotar uma abordagem comunicativa, as observações das aulas mostram que a professora tem tendências de centralizar as aulas e, muitas vezes, o foco torna-se puramente gramatical, deixando sua abordagem mais próxima da tradicional. A professora passa a se preocupar mais com a precisão que com o conteúdo ou com a fluência da produção dos alunos, como pressupõe a AC (Brown, 1994).

Com o intuito de ilustrar essa prática de P5, foi selecionada, para esta análise, uma atividade de preparação para um exercício de compreensão oral. Essa atividade foi escolhida porque, ao compará-la com outras atividades desenvolvidas durante o semestre, o modo pelo qual a professora a conduziu pode ser considerado típico. A transcrição desta atividade, assim como todas as outras analisadas neste trabalho, foram realizadas usando uma adaptação dos símbolos propostos por Consolo (1996) e Marcuschi (1999). Estes símbolos, utilizados nas transcrições, estão no início da dissertação e as transcrições completas dos trechos, no anexo M.

P5 utiliza o material didático *New Headway Intermediate* e pode-se dizer que sua prática é bastante centrada na gramática, pois em todas as aulas há uma estrutura gramatical enfocada e todas as atividades propostas visam explorar aquela estrutura específica. Em seu diário dessa aula, P5 escreveu que seu objetivo com a atividade analisada era “utilizar as estruturas e o vocabulário aprendidos para discutir diferentes pontos de vista sobre duas cidades” (Diário de P5, 03/10/2000). É interessante notar que, embora coloque o vocabulário como uma de suas preocupações durante a atividade, P5 cobra dos alunos apenas as estruturas, não dando nenhuma ênfase a algum tipo de vocabulário específico.

Nas aulas de P5, a gramática é, geralmente, ensinada com o apoio do LD, e P5 parece bastante presa a ele e ao seu conteúdo programático. Essa minha percepção foi confirmada em um dos diários de P5, quando ela diz: “... eu quis terminar o conteúdo gramatical do curso e não dei atenção ao vocabulário” (Diário de P5, 28/11/2002). Embora P5 admita isso em seu diário do final do mês de novembro, a mesma conduta pode ser observada em aulas anteriores. As aulas parecem ser preparadas não em função das necessidades de seus alunos, mas do conteúdo programático que ela tem de cumprir.

Além disso, quanto ao aspecto oral da aula, a linguagem utilizada em sala parece ser importada do LD adotado, o que pode ser observado no modo como P5 conduz suas aulas. Essa prática, no entanto, parece ser bastante comum entre os professores de inglês como LE (Consolo, 2000).

Conforme já mencionado, o vocabulário da aula selecionada está relacionado com a descrição de uma cidade. Em seu diário, a professora diz que o vocabulário ensinado na aula estava “associado ao tópico da lição”. Na primeira atividade proposta, P5 distribuiu alguns cartões com fotos de várias cidades brasileiras e estrangeiras. Os alunos tinham que inventar uma história descrevendo as fotos que possuíam. Essa atividade apresentou alguns problemas, pois

vários alunos ficaram meio perdidos, por possuírem fotos de lugares díspares (uma praia e uma cidade com vários arranha-céus). Inicialmente, parecia que a atividade tinha como objetivo eliciar vocabulário para o exercício de compreensão oral, que seria realizado a seguir, mas a professora pediu para que os alunos fossem anotando os erros gramaticais cometidos pelos seus colegas em suas falas em LE. Além disso, não foi dado nenhum enfoque sobre o vocabulário de que o aluno precisaria para fazer as descrições necessárias e realizar a atividade.

Essa falta de preparação do vocabulário fez com que alguns alunos se intimidassem e não realizassem a tarefa adequadamente. Como inferimos a partir da leitura de Brown e Yule (1989), é necessário que o aluno tenha o conhecimento lexical necessário para a realização bem sucedida de uma tarefa.

Outro ponto que também pode ser questionado com relação ao ensino de vocabulário é o fato de P5 ter declarado que o objetivo da atividade era trabalhar o vocabulário para discutir aspectos sobre metrópoles, e ter incluído entre as fotos da atividade lugares que não correspondiam com as cidades em questão, como praias do nordeste brasileiro, por exemplo. O enfoque no erro e a busca da precisão gramatical demonstradas pela professora, ao pedir para que os alunos observassem a fala de seus colegas e notassem os erros no exercício anterior, revelam as concepções estruturalistas de P5.

Na entrevista semi-estruturada, a professora admite a influência das abordagens utilizadas por seus próprios professores de línguas em sua prática. Sobre essa influência, ela diz o seguinte: "Eu procuro utilizar as coisas que eu achei que funcionaram ainda na minha aprendizagem. Agora as coisas que eu abominava, eu tento modificar totalmente." (Entrevista com P5).

É importante ressaltar que, ao descrever a sua aprendizagem, P5 conta que aprendeu inglês por meio dos métodos gramática-tradução e áudio-lingual. Ela diz, ainda, que não gostava muito dos exercícios mecânicos, e que tenta evitá-los na sua prática. No entanto, ela mesma afirma que utiliza sempre um exercício desse tipo para iniciar a aula, pois, segundo ela, isso deixa os alunos mais seguros. Essas atividades mecânicas ocorrem frequentemente nas aulas de P5 e estão sempre associados a pontos gramaticais, ou seja, são exercícios que visam apenas praticar uma estrutura específica. A produção dos alunos, nesse tipo de atividade, é bastante controlada e o vocabulário não é enfocado.

A professora descreve a estruturação de suas aulas da seguinte forma:

Se for uma aula gramatical que você tem que dar a apresentação, eu faço uma apresentação do conteúdo através de jogos, atividades de explicações, isso depende da aula. Aí eu vou ter que fazer uma prática de conteúdo para eles serem capazes de depois produzir isso sozinhos. Essa minha prática, ela é dividida em estágios. Tem uma prática, essa prática bem controlada, em que eu controle todas as práticas e fica impossível o aluno errar porque eu já apresentei e ele já sabe. Ele vai ter que usar aquela estrutura e aquela estrutura fica muito clara para ele. Eu uso para ele ter confiança e para poder partir para os estágios posteriores que é uma prática mais aberta e depois uma produção.
(Entrevista com P5)

O grande problema é que, embora diga que os estágios posteriores sejam constituídos, primeiramente, por uma prática mais aberta e, posteriormente, por uma atividade de produção, esses estágios raramente são efetivamente trabalhados em classe em virtude da falta de tempo. Essa preocupação com o tempo é bastante recorrente nos diários de P5, como podemos observar nos seguintes excertos:

- “Não faço isso com frequência, pois é uma atividade que consome mais tempo.” (P5 referindo-se ao uso de dicionários em sala de aula.)
- “Essa atividade oral precisaria ser melhor arranjada para que não fosse necessária a intervenção do professor apressando os alunos.” (P5 referindo-se a sua conduta durante uma atividade oral.)
- “Sim, se houvesse mais tempo.” (P5 referindo-se à possibilidade de estar utilizando outras estratégias de ensino de vocabulário em suas aulas.)

Embora P5 considere trabalhar com uma abordagem comunicativa, percebemos que sua aula realmente possui muitas características dos dois métodos pelos quais ela mesma aprendeu o idioma. Como colocado por Zimmerman (1997), no método audiolingual, a gramática é vista como um ponto de partida para o ensino da língua.

Como explicam Brown e Yule, a pressão da fala já é grande por ser uma produção momentânea, em que não se tem muito tempo para pensar. O fato de produzir um enunciado em uma outra língua aumenta ainda mais essa pressão, causando o que esses autores chamam de

“estresse comunicativo”. Ao pedir para que todo o grupo se concentrasse nos erros de um colega, a professora elevou ainda mais essa pressão e fez com que os alunos tivessem uma fala tímida e curta. Infelizmente, o tom de voz dos alunos nessa atividade (que antecedeu à atividade transcrita) era tão baixo que impossibilitou sua transcrição. Para ilustrar essa forte preocupação com o erro por parte da professora, optei por trazer um excerto de uma outra aula, na qual ela corrige os alunos automaticamente após cada erro cometido por eles (Fragmento 3, linhas 2 e 6). Esse exemplo é bastante representativo, sobretudo por poder ser considerado típico com relação à atitude corretiva de P5:

Fragmento 3

- 001 LO: M, what did you use to (+) to (+) do when you (++) when you
was =E
002 P5: were
003 LO: E= were sixteen?
004 M: I don't remember
005 F: He don't want to tell us
006 P5: He doesn't want to tell us
007 M: When I was sixteen I used to (4 seg.) to (+) watch a lot of films
(+++) and I used to visit some friends (+++) but I didn't use to
(+) go out a lot
008 P5: and now you changed completely

A atividade realizada em seguida foi uma preparação, proposta pelo livro, para o exercício de compreensão oral. A atividade fazia parte da seção *Listening and Speaking* do LD. Existem algumas fotos de Londres e de Nova York e os alunos deviam discutir alguns aspectos dessas cidades. A professora, no entanto, fez com que essa atividade se tornasse totalmente centrada nela mesma, fazendo todas perguntas aos alunos, e iniciando quase todos os turnos, não havendo, portanto, interação entre os alunos.

Quanto à atividade analisada, percebe-se, pela gravação, que os alunos estavam muito hesitantes em participar, talvez desinteressados pelo assunto, mas, ao meu ver, receosos de se exporem diante do grupo. Percebemos isso pela grande hesitação do grupo e pelo baixo tom de voz com o qual responderam às perguntas. Além disso, algumas perguntas feitas pela professora para a classe toda ficaram sem respostas, enquanto outras, direcionadas a um aluno específico,

demoravam muito para serem respondidas, chegando a ficar sem resposta, como podemos verificar no fragmento 4.

Fragmento 4

- 086 P5 what do you know about these cities? (3 seg.) What do you know about
London' KA?
087 KA (4 seg.) (= a aluna não fala nada =)

A atividade também acabou ficando muito longa, somando quase 13 minutos, e poucos alunos praticaram, de fato, a conversação. Esse é um outro paradoxo observado nesse contexto, pois, embora se utilize o argumento da falta de tempo para não realizar atividades que se detenham no vocabulário, ou que deixem os alunos interagindo por um período mais longo, gasta-se bastante tempo com outros aspectos da aula, que talvez pudessem ser reduzidos ou remodelados. Nesse caso, por exemplo, em vez de gastar todo esse tempo apenas com essa atividade de controle, P5 poderia ter iniciado com um *brainstorming* sobre o vocabulário pretendia enfatizar (referente à descrição das cidades), agrupar os alunos em pares para a discussão da atividade proposta pelo livro e, posteriormente, fazer uma discussão rápida com o grupo todo, acerca das conclusões que cada par chegou durante a discussão anterior. Dessa maneira, os alunos teriam um tempo maior de uso da língua-alvo, em uma situação que, provavelmente, os levaria a utilizar o vocabulário levantado na atividade de aquecimento. Quando fossem discutir em grupo, os alunos estariam mais relaxados por já terem discutido esse assunto com outro colega, o que poderia diminuir um pouco o “estresse comunicativo”.

Como se pode confirmar no excerto transcrito, essa característica de centralização de P5 é bastante forte. A análise da distribuição dos turnos da atividade toda demonstra que a professora deteve quase que a metade de todos eles. Além disso, como geralmente acontece quando se adota uma postura centrada no professor, alguns alunos responderam muito mais para a professora, enquanto outros não chegam sequer a tomar o turno.

Como se pode observar na tabela 7, que mostra a distribuição dos turnos durante a atividade transcrita, além da alta concentração dos turnos em apenas alguns participantes, três alunos não contribuíram nenhuma vez com a discussão.

Tsui (1995) relata que alguns estudos realizados sobre esse comportamento questionador do professor demonstram que as perguntas constituem de 20 a 40 por cento da fala em sala de

aula. Segundo a autora, as perguntas são, geralmente, usadas para confirmar a compreensão dos alunos, para verificar se eles adquiriram o conhecimento ensinado, para chamar a sua atenção e envolvê-los na aula, para prosseguir com a lição e para exercer controle de disciplina. As perguntas podem ser classificadas em abertas ou fechadas, referenciais ou pedagógicas. O tipo de pergunta feita pelo professor tem um efeito muito grande na resposta do aluno e no tipo de interação gerada.

Tabela 7 – Distribuição dos turnos na atividade

Participante	Nº turnos na atividade	% do total
P5	60	48,4
SO	20	16,2
A ²	18	14,5
LD	14	11,3
JN	4	3,2
SE	3	2,4
F	2	1,6
SL	1	0,8
LO	1	0,8
KA	1	0,8
LI	0	0
JQ	0	0
AL	0	0
TOTAL	124	100

Analisando a transcrição, percebemos que a professora possui 60 turnos num total de 124, ou seja, 48,4%, o que confirma sua característica centralizadora. Analisando as suas falas, percebe-se que de seus 60 turnos nessa atividade, ela faz perguntas em 41 deles. Isso corresponde a 33% do total dos turnos, o que está dentro da média indicada por Tsui. Vale a pena ressaltar, no entanto, que em alguns turnos a professora faz mais de uma pergunta. Analisando suas perguntas, fica claro que seu objetivo era justamente tentar fazer com que os alunos participassem, dando sua contribuição para o assunto. A maioria de suas perguntas era referencial, o que segundo Long e Sato (apud NUNN, 1999) faz com que a aula se torne comunicativa, por proporcionar um discurso mais informativo.

² A = aluno não identificado

No entanto, mesmo com tantas perguntas referenciais, os alunos não interagem livremente. A razão disso está, possivelmente, no fato de a professora ter utilizado quase sempre perguntas fechadas, o que levava os alunos a terem que responder apenas sim ou não. Mesmo quando faz uma pergunta utilizando os pronomes interrogativos que, teoricamente, são abertas, percebe-se que existe uma resposta específica que a professora estava esperando, o que fez com que os alunos que não sabiam aquela resposta exata não se pronunciassem (Fragmentos 4 e 5). De acordo com a análise das questões da professora, ela fez perguntas abertas em 10 turnos e fechadas em 41 deles.³ Como argumenta Tsui, “os professores que geralmente fazem perguntas fechadas restringem mais a produção dos alunos⁴” (p. 30.).

Nos fragmentos abaixo, podemos observar alguns exemplos das perguntas fechadas feitas pela professora (linhas 5, 7, 56 e 63).

Fragmento 5

- 005 P5: New York, New York (+++) who sings it?
 006 SO: Frank Sinatra
 007 P5: Frank Sinatra (+) is it good' or bad' (+) the portrait which he
 does about the city' (+) is it positive or negative?
 008 A: Positive
 009 P5: Positive

Fragmento 6

- 056 P5: red (++) what else? what color are London cabs (+) London
 taxis? (3 seg.)
 057 SO: [yellow]
 058 A: [cabs?]
 059 P5: taxis
 060 P5: no (+) yellow are American
 061 A: red'
 062 A: black'
 063 P5: black (+) black (+++) are they expensive or cheap?

³ Turnos com perguntas abertas: linhas 1, 34, 39, 44, 48, 73, 75, 83, 100 e 104.

Turnos com perguntas fechadas: linhas 3, 5, 7, 11, 15, 17, 21, 23, 32, 36, 38, 42, 46, 50, 54, 56, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 92, 94, 96, 106, 112, 114, 116, 120 e 124.

⁴ No original: “Teachers who often ask ‘closed’ questions are likely to restrict students’ language output.”

Outra possível razão para a pouca participação dos alunos é o fato de que muitos se sentiam intimidados e não produziam face à pressão de se exporem ao grupo todo, despreparadamente. Apenas SO e LD parecem contribuir livremente para a discussão. SO é um aluno bastante seguro quanto à sua fluência e ao seu conhecimento lingüístico, sendo monitor de inglês em uma escola particular de línguas da cidade. LD, embora não seja tão segura quanto SO, é uma aluna que gosta de atividades em que tem que falar e dar sua opinião livremente, não gostando de exercícios que, como ela mesma diz, “a deixam amarrada” (Entrevista com LD). A gravação da aula em vídeo sugere algumas evidências a mais para confirmar essa intimidação sofrida pelos alunos, pois vários deles acabaram respondendo em voz baixa, muito mais baixa do que em exercícios em que apresentavam para a classe o resultado de uma discussão prévia, em pares ou em grupos. Além disso, esse falar em voz tão baixa fez com que o alguns turnos ficassem sem o registro da fala por estarem totalmente incompreensíveis (turnos 74, 93 e 117). Em outros turnos, o enunciado seja compreendido, não foi possível identificar de quem era a voz (turnos 2, 12, 14, 16, 26 e 47). Essas evidências confirmam que é mais fácil produzir o enunciado para apenas um falante que para o grupo todo (Brown e Yule, 1989).

Quanto ao vocabulário, pode-se dizer que o objetivo da tarefa de elicitar as palavras necessárias para a realização da atividade de compreensão oral não foi cumprido, uma vez que não houve discussão a respeito dessas palavras. As únicas oportunidades em que se tratou do vocabulário foram quando os alunos perguntavam para a professora algumas palavras que se aplicavam apenas àquela discussão inicial, e não lhes ajudaram na atividade seguinte. A única estratégia utilizada pelos alunos quando não sabiam a palavra era dizê-la em português para que a professora a traduzisse. Em algumas situações, a professora oferecia a tradução de imediato (Fragmento 7), em outras ela continuava a conversa, sem dizer como se dizia a palavra em inglês (Fragmento 8):

Fragmento 7

- 036 P5: And why is he there?
 037 LD: because (+) I don't know + exilado
 038 P5: Because he's been exiled (+) right' (+) it's not a very happy song
 (++) so let's go (+) can you answer these questions' (= perguntas do livro =)

Fragmento 8

- 086 P5: Okay (+) and then' (++) what else do you know about London?
 087 JN: There are a lot of *bondinhos*
 088 P5: There are' (+) no (+) this is San Francisco (+) isn't it?

É possível perceber que quanto ao ensino da gramática, a professora é bastante coerente com suas concepções, pois acredita que deve haver uma sistematização gradativa das estruturas para que o aluno se familiarize com elas, e as utilize; e suas aulas realmente seguem esse padrão. Quanto ao vocabulário, no entanto, não podemos dizer o mesmo, pois P5 afirma que é importante para o aluno “reciclar” as palavras aprendidas por meio de atividades que façam o aluno usá-las produtivamente, o que não foi feito no decorrer do semestre.

Por fim, pode-se dizer que a professora adota uma “abordagem eclética”, que na verdade é uma mistura de três abordagens, no caso a tradicional, a estrutural e a comunicativa. Não acredito, no entanto, que esse ecletismo seja algo positivo, pois se misturam várias concepções distintas de métodos que não são compatíveis.

4.2.2 O nível de proficiência dos participantes

Para que pudesse obter dados a respeito do nível de proficiência dos alunos, foi aplicado o OPT. Os resultados confirmaram o que já era pressuposto: os alunos, em geral, possuem nível intermediário. Dos alunos participantes, a maioria (F, SO e M) foi classificada como intermediário-superior. Um deles, AL, foi classificado como intermediário-inferior e outro, LD, como intermediário. A tabela 8 mostra algumas correlações entre o OPT e outros testes de proficiência linguística reconhecidos internacionalmente:



Tabela 8: Correlações dos resultados do Oxford Placement Test

PONTUAÇÃO	NÍVEL	ALTE ⁵	CAMBRIDGE
165 – 200	Avançado	5	CPE ⁶ (170+)
145 – 164	Interm. Superior	4	CAE ⁷ (150+)
140 – 144	Intermediário	3	FCE ⁸
120 – 139	Interm. Inferior	2	PET ⁹
100 – 119	Elementar	1	KET ¹⁰
0 – 99	Iniciante	—	—

A ALTE descreve as habilidades pressupostas dos alunos em cada uma de suas faixas de classificação. De acordo com a associação, um aluno de nível avançado-superior tem grande comando operacional da língua na maioria das situações, sendo capaz, por exemplo, de argumentar, justificar e transmitir suas idéias de uma maneira confiante e persuasiva. Um aluno de nível intermediário-superior tem um bom comando operacional da língua em situações reais, sendo capaz, por exemplo, de participar eficientemente em discussões e reuniões. Já um aluno de nível intermediário tem um comando satisfatório da língua em situações de rotina, sendo capaz, por exemplo, de participar em discussões relacionadas a questões práticas. No nível intermediário-inferior, o aluno tem certas limitações, mas mostra-se eficiente no comando da língua em situações familiares, sendo capaz, por exemplo, de participar de reuniões incluindo troca de informações de rotina. Por fim, um aluno de nível elementar possui um comando básico da língua em situações familiares, sendo capaz, por exemplo, de entender e transmitir mensagens simples.

Os resultados dos alunos participantes são mostrados, por ordem alfabética, na tabela 9. Esses resultados indicam que nenhum dos alunos escolhidos possui nível básico ou avançado. O nível de todos varia entre as três categorizações propostas para o nível intermediário: *lower-intermediate*, *intermediate* ou *upper-intermediate*; sendo este último o da maior parte dos alunos selecionados. É importante ressaltar que, embora o enfoque deste teste seja bastante gramatical, o autor validou seus resultados de forma que o nível obtido correspondesse ao nível de desempenho do aluno em todas as outras habilidades da língua.

⁵ Association of Language Testers in Europe

⁶ Certificate of Proficiency in English

⁷ Certificate in Advanced English

⁸ First Certificate in English

⁹ Preliminary English Test

¹⁰ Key English Test

Tabela 9: Resultados dos participantes no *Oxford Placement Test*

Aluno participante: AL		Aluno participante: F	
Total Listening	77/100	Total Listening	88/100
Total Grammar Part 1	31/50	Total Grammar Part 1	37/50
Total Grammar Part 2	25/50	Total Grammar Part 2	38/50
Grand Total	133/200	Grand Total	163/200
Classificação	Lower-Intermediate	Classificação	Upper-Intermediate

Aluno participante: LD		Aluno participante: M	
Total Listening	76/100	Total Listening	78/100
Total Grammar Part 1	35/50	Total Grammar Part 1	39/50
Total Grammar Part 2	32/50	Total Grammar Part 2	34/50
Grand Total	143/200	Grand Total	151/200
Classificação	Intermediate	Classificação	Upper-Intermediate

Aluno participante: SO	
Total Listening	79/100
Total Grammar Part 1	38/50
Total Grammar Part 2	33/50
Grand Total	150/200
Classificação	Upper-Intermediate

Destaco, ainda, que o desempenho dos alunos foi um tanto homogêneo no exercício de compreensão oral (*listening*) variando de 76 a 79% de acertos entre quatro dos cinco alunos. Apenas F obteve um resultado distante desta variação, atingindo 88% de acertos. Como este trabalho enfoca a linguagem oral, acredito que é importante estabelecer qual o nível do desempenho desses alunos ao utilizarem a linguagem oral. Para tanto, foi aplicado o teste oral do FCE de *Cambridge*, que passo a descrever na próxima sessão.

4.2.3 O perfil e a variação lexical da fala de alunos

Os resultados obtidos com o OPT demonstram que o nível dos alunos corresponde ao nível do teste FCE de Cambridge (resultado entre 140-150 pontos), o teste utilizado para a avaliação oral dos estudantes. O objetivo do teste era obter uma produção oral dos alunos, que

pudesse ser comparada no início de dois semestres letivos para verificar as possíveis alterações no desenvolvimento lexical dos participantes com o decorrer do tempo.

Foram realizadas duas avaliações orais, uma no início e uma dois meses após o término da coleta de dados. Ambas as avaliações foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas. A transcrição foi analisada com o auxílio de um programa de computador que fornece o perfil lexical do texto analisado. Inicialmente, foi utilizado o programa *VocabProfile* para uma análise piloto, sendo substituído pelo programa *Range for Windows*. Os dois programas são basicamente idênticos, sendo que a única diferença é que este último opera em ambiente *Windows*, enquanto que o primeiro funciona apenas em ambiente DOS puro (sem existência do *Windows*), o que dificulta sua utilização. Ambos os programas foram obtidos por meio do *site* da Universidade de Victoria em Wellington, Nova Zelândia. Seus autores, Alex Heatley, Paul Nation e Averil Coxhead, os disponibilizam a qualquer pesquisador que acessar o *site* <http://www.vuw.ac.nz/lals>.

O programa *Range* compara palavras em um texto, ou textos, com palavras de três listas que integram seu arquivo. A primeira lista inclui as 1000 palavras mais freqüentes da língua inglesa, que consistem em 4000 formas distintas, enquanto que a segunda inclui as 1000 palavras mais freqüentes depois das palavras da primeira lista. A terceira lista inclui palavras que não fazem parte das 2000 mais freqüentes em inglês, mas que são comuns em textos universitários de vários assuntos. As fontes dessas listas são *A general service list of English words* (West, 1953) para as primeiras 2000 palavras, e a *The academic word list* (Coxhead, 1998, 2000) contendo 570 famílias de palavras. As listas incluem a ortografia do inglês americano e britânico, e os apóstrofos são considerados espaços, portanto *I've* é contado como duas palavras, assim como *Jane's*.

A análise feita pelo programa permite obter respostas sobre vários aspectos do vocabulário, como sua extensão, ou quais as palavras em um texto que um aprendiz pode não saber. No entanto, ao utilizar o programa como auxílio para a análise, busquei verificar a riqueza do vocabulário do estudante de línguas. As instruções do programa e os trabalhos realizados sugerem, contudo, que tal riqueza pode ser verificada na produção escrita do aluno. Contudo, neste trabalho, o programa foi utilizado para verificar a riqueza da produção oral, decisão tomada após a leitura de Laufer (1998). A autora faz, no final de seu artigo, algumas sugestões para

pesquisas futuras e dentre elas sugere que o Perfil de Frequência Lexical¹¹ (doravante PFL) seja utilizado para analisar a língua falada.

A primeira avaliação oral foi feita em pares, mas em virtude da ausência, previamente justificada, de um dos alunos do grupo, e para que ninguém ficasse sozinho para a avaliação, P5 optou por fazer um trio também. Assim, foi possível que os cinco alunos participantes trabalhassem entre si nessa avaliação. O par foi formado por AL e M, e o trio por F, LD e SO. A tabela 10 mostra os resultados da análise das transcrições da avaliação oral dos alunos participantes na primeira avaliação.

Tabela 10: Análise da primeira avaliação oral pelo *VocabProfile*

RESULTADO de AL				RESULTADO de F			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES	WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	295 / 93,1	109 / 85,8	91	one	461 / 93,5	156 / 88,1	130
two	10 / 3,2	9 / 7,1	9	two	21 / 4,3	12 / 6,8	10
three	3 / 0,9	2 / 1,6	2	three	6 / 1,2	4 / 2,3	4
not in the lists	9 / 2,8	7 / 5,5	????	not in the lists	5 / 1,0	5 / 2,8	????
Total	317	127	102	Total	493	177	144

RESULTADO de LD				RESULTADO de M			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES	WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	552 / 94,5	170 / 89,5	139	one	698 / 95,1	185 / 89,4	153
two	18 / 3,1	10 / 5,3	10	two	18 / 2,5	11 / 5,3	11
three	4 / 0,7	4 / 2,1	3	three	9 / 1,2	5 / 2,4	5
not in the lists	10 / 1,7	6 / 3,2	????	not in the lists	9 / 1,2	6 / 2,9	????
Total	584	190	152	Total	734	207	169

RESULTADO de SO			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	475 / 91,3	149 / 83,2	124
two	28 / 5,4	19 / 10,6	16
three	4 / 0,8	3 / 1,7	3
not in the lists	13 / 2,5	8 / 4,5	????
Total	520	179	143

¹¹ Minha tradução do original "Lexical Frequency Profile" (LFP).



A segunda avaliação foi realizada dois meses após o término da coleta de dados, e seguiu os mesmos procedimentos adotados na primeira avaliação. Essa segunda avaliação foi necessária para uma análise comparativa da variação lexical dos alunos no início do semestre e após o término do mesmo, uma vez que não foi possível fazer tal levantamento a partir dos dados disponíveis — interações em sala de aula — por terem sido bastante reduzidos. A tabela 11 mostra os resultados da análise das transcrições da segunda avaliação oral dos alunos participantes.

Tabela 11: Análise da segunda avaliação oral pelo *VocabProfile*

RESULTADO de AL			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	343/84.9	104/70.3	93
two	22/ 5.4	16/10.8	14
three	3/ 0.7	3/ 2.0	3
not in the lists	36/ 8.9	25/16.9	????
Total	404	148	110

RESULTADO de F			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	391/91.6	131/81.9	110
two	14/ 3.3	11/ 6.9	11
three	1/ 0.2	1/ 0.6	1
not in the lists	21/ 4.9	17/10.6	????
Total	427	160	122

RESULTADO de LD			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	464/92.4	161/83.4	126
two	11/ 2.2	9/ 4.7	9
three	7/ 1.4	4 / 2,1	4
not in the lists	20/ 4.0	19/ 9.8	????
Total	502	502	502

RESULTADO de M			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	762/87.9	179/74.0	144
two	48/ 5.5	26/10.7	23
three	7/ 0.8	6/ 2.5	6
not in the lists	50/ 5.8	31/12.8	????
Total	867	242	173

RESULTADO de SO			
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	663/90.2	188/80.3	153
two	27/ 3.7	19/ 8.1	17
three	5/ 0.7	4/ 1.7	4
not in the lists	40/ 5.4	23/ 9.8	????
Total	735	234	174

Pelo que pude averiguar em *sites* de bibliotecas de universidades brasileiras e estrangeiras, e também por meio de Paul Nation, esse programa havia sido usado, até então, apenas para análises de textos escritos. Por isso, ao analisar os dados desse trabalho, alguns aspectos da língua falada tiveram que ser omitidos para que pudessem ser analisadas pelo programa. As transcrições da avaliação oral foram reescritas, eliminando-se as marcas de transcrição, como pausas e quebra

de turno. Além disso, também foram eliminadas vocalizações típicas da fala (*er, hum, ah*), pois são consideradas palavras não-pertencentes a nenhuma das três listas.

Para verificar o desenvolvimento e a extensão lexical do aluno de LE, talvez possa ser interessante incluir uma lista das palavras mais recorrentes na língua falada. McCarthy (1999) cita o corpus CANCODE, que consiste em cinco milhões de palavras transcritas de conversas gravadas, em vários contextos diferentes, por todo Reino Unido. No entanto, em contato com esse pesquisador, fui informado que a *Cambridge University Press*, detentora dos direitos do corpus, ainda não o disponibilizou para outros pesquisadores. Mesmo assim, como o principal objetivo em utilizar o *VocabProfile* era verificar a variação lexical dos alunos em dois momentos diferentes, os resultados, deste estudo, podem ser considerados válidos uma vez que os parâmetros de avaliação foram semelhantes nesses dois momentos.

Com posse dos resultados obtidos por meio do *VocabProfile*, foi feita uma análise estatística dos dados, aplicando o teste-t com o objetivo de verificar se o perfil lexical do aluno melhorou durante o semestre e se houve variação lexical nas duas avaliações. A metodologia empregada nessa análise foi baseada no trabalho realizado por Laufer (1994), no qual a autora compara o perfil lexical de composições de alunos de inglês como LE.

O objetivo da análise foi buscar uma resposta para a terceira pergunta de pesquisa. A tabela 12 resume o desempenho dos alunos no primeiro e no segundo teste, calculando a média das porcentagens de palavras utilizadas em cada uma das listas, bem como o desvio padrão dessa média. Analisando os resultados do desvio padrão do primeiro e do segundo teste, percebe-se que ele é maior em todas as listas no segundo momento. Isso indica que a heterogeneidade do grupo cresceu com o decorrer do semestre, ou seja, a diferença do perfil lexical entre os alunos aumentou.

Tabela 12: Resultados do PFL

Aluno	1ª Prova				2ª Prova			
	L 1	L 2	L 3	Nenhum	L	L 2	L 3	Nenhum
F	93.5	4.3	1.2	1.0	92.6	3.3	0.2	3.8
LD	94.5	3.1	0.7	1.7	94.7	2.2	1.4	1.6
AL	93.1	3.0	1.0	3.0	88.3	5.7	0.8	5.2
SO	91.3	5.4	0.8	2.5	92.0	3.8	0.7	3.5
M	94.9	2.6	1.3	1.2	88.5	5.6	0.8	5.1
Média	93.46	3.68	1.00	1.88	91.22	4.12	0.78	3.84
D.P.	1.41	1.15	0.255	0.853	2.76	1.512	0.427	1.464

A tabela 13 apresenta os dados condensados do PFL. Os resultados estatísticos obtidos foram analisados considerando a hipótese de que a média das listas da primeira avaliação é igual à média das listas da segunda avaliação.

Tabela 13: Tabela condensada do PFL

	1ª Avaliação		2ª Avaliação		Test t	P
	Média	DP	Média	DP		
L 1	93.46	1.41	91.22	2.76	1.62	0.145
L 2	3.68	1.15	4.12	1.512	-0.518	0.62
L 3	1.00	0.255	0.78	0.427	0.989	0.352
Nenhuma	1.88	0.853	3.84	1.464	-2.587	0.0323

Com base nesses resultados, pode-se dizer que:

- Como $P=0.027 < 0.05$, então se aceita a hipótese de que a média de antes (lista 1) é igual à média de depois (lista 1), por isso concluímos que **não** houve variação entre antes e depois.
- Como $P=0.69 > 0.05$, então se aceita a hipótese de que a média de antes (lista 2) é igual à média de depois (lista 2), por isso concluímos que **não** houve variação entre antes e depois.
- Como $P=0.31 > 0.05$, então se aceita a hipótese de que a média de antes (lista 3) é igual à média de depois (lista 3), por isso concluímos que **não** houve variação entre antes e depois.
- Como $P=0.0027 < 0.05$, então se rejeita a hipótese de que a média de antes (lista 4) é igual à média de depois (lista 4), por isso concluímos que houve variação entre antes e depois. No entanto, vale a pena ressaltar que essa variação não pode ser considerada significativa pelo resultado obtido, uma vez que o valor de P ficou muito próximo a 0.05.

Portanto, pode-se concluir que houve variação apenas entre as palavras que não constavam de nenhuma lista. Esse resultado, embora positivo, deve ser analisado com certo cuidado. Primeiro, porque a tendência geral no decorrer do processo de aprendizagem de vocabulário é que o uso de palavras básicas diminua e que elas sejam substituídas por palavras mais avançadas, o que indica o progresso no vocabulário produtivo do aluno. Embora os alunos

tenham aumentado o número de palavras utilizadas que não constavam dentre as mais básicas, não foi verificada uma redução significativa do uso destas.

Na verdade, o aumento observado no número de palavras que não faziam parte de nenhuma das listas pode ser considerado pequeno. Além disso, muitas dessas palavras eram nomes próprios de cidades, como *Scotland, England, Britain, France, New York, Roussel*, Brasília, Rio Preto, Monte Líbano, Salvador, Fortaleza, Rio, Olímpia, Brotas, Camburiu e Campinas, o que não implica em um aumento no vocabulário produtivo de fato.

Uma análise mais atenta da lista das palavras que não fazem parte de nenhuma das três listas disponíveis no programa revela que, além do uso freqüente dos nomes próprios, também foram utilizadas palavras que, embora ausentes nas listas de vocabulário mais básico, são bastante comuns nos livros didáticos de alunos iniciantes (*boyfriend*, por exemplo).

A tabela 14 mostra os resultados obtidos com o tratamento estatístico, realizado a partir dos dados das duas avaliações a fim de verificar se houve variação lexical entre esses dois momentos. Como $P=0.1605 > 0.05$, então aceito a hipótese de que a média de antes é igual à média de depois, por isso concluímos, que **não** houve variação lexical.

Tabela 14: Variação lexical

Tabela 1.4. Variáveis lexiais										
Aluno	1ª Prova				2ª Prova				Test t	P
	Type	Token	Typ/tok	Porc.	Type	Token	Typ/tok	Porc.		
F	177	493	0.3590	35.90	130	390	0.3333	33.33		
LD	190	584	0.3253	32.53	163	465	0.3505	35.05		
AL	123	305	0.4033	40.33	102	341	0.2991	29.91		
SO	179	520	0.3442	34.42	186	657	0.2831	28.31		
M	212	742	0.2857	28.57	179	762	0.2349	23.49		
	MÉDIA			34.35	MÉDIA			30.02	1.5468	0.1605
	Desv. Pad.			4.33	Desv. Pad.			4.52		

A capacidade de variar as palavras utilizadas para se expressar pode ser considerada um aspecto que indica o desenvolvimento lexical do aluno. Logo, a ausência de variação lexical entre os semestres nos leva a concluir que não houve, de fato, muita aprendizagem de vocabulário pelos alunos participantes desse estudo.

Como, além de verificar a variação do perfil lexical do aluno no decorrer do semestre, também procurava saber se as palavras que lhes foram ensinadas durante o semestre analisado poderiam influir, de alguma forma, nos resultados, foi aplicado um teste oral motivado utilizando

15 palavras extraídas do corpus das palavras trabalhadas em classe. A finalidade era analisar a capacidade dos alunos de recuperar, para uso produtivo, as palavras ensinadas. A próxima seção discute a análise desse teste e seus resultados.

4.2.4 Teste oral motivado

Como o objetivo deste trabalho é fazer um estudo sobre o ensino de vocabulário com o foco no aspecto do uso oral do vocabulário em sala de aula, pretendia-se, a princípio, analisar as interações dos alunos em sala de aula, para verificar se as palavras ensinadas estavam sendo retidas com o decorrer do curso. No entanto, as oportunidades que os alunos tiveram durante o curso para interagirem livremente foram pequenas, o que impossibilitou esse levantamento por meio da transcrição das atividades orais. Foi necessário, portanto, fazer uso de um instrumento alternativo que pudesse levantar dados a respeito da retenção ou não do vocabulário ensinado durante as aulas. A opção encontrada por meio da leitura de outros trabalhos realizados na área foi a aplicação de um teste: o teste oral motivado. Este tipo de teste é bastante utilizado para verificar se o aluno é capaz de produzir uma palavra específica em LÊ e consiste em mostrar ao examinado uma foto ou gravura, pedindo para que ele a descreva. A palavra a ser testada deve estar evidente na foto, para que o aluno consiga reconhecê-la.

Esse teste também foi aplicado dois meses após o término do semestre letivo, assim como o segundo teste do FCE de *Cambridge*. A razão para tal escolha se deveu ao fato de outras pesquisas (WARING, 1997 e GRIFFIN, 1992 apud NATION, 2000) terem demonstrado que o período de esquecimento ocorre logo após a aprendizagem. Dessa forma, portanto, as palavras recuperadas pelos alunos durante o teste poderiam ser consideradas já como parte de seu vocabulário produtivo.

Para escolher quais palavras fariam parte do teste oral motivado dessa pesquisa, foi adotado o seguinte procedimento. Primeiramente, foi realizado um levantamento de quais palavras foram citadas pelos alunos como aprendidas em seus diários, e como ensinadas, no diário do pesquisador. Depois, foi feita a contagem dessas palavras e selecionadas as que apareceram em, pelo menos, três dos seis diários disponíveis. Dentre essas palavras, foram escolhidas as que podiam ser representadas por meio de uma foto. As seguintes palavras foram selecionadas: 1. *to blow (a candle)*, 2. *balcony*, 3. *flock (of sheep)*, 4. *high building*, 5. *to knit*, 6.

plaster, 7. *reindeer*, 8. *shepherd*, 9. *to wink*, 10. *faucet*, 11. *to row*, 12. *crutch*, 13. *campsite*, 14. *cloth* e 15. *cottage*.

O resultado do teste mostrou um reflexo do tipo de abordagem adotada para o ensino do vocabulário nesse contexto. P5 não tinha como objetivo o ensino explícito do vocabulário, não propôs, em nenhuma das aulas, estratégias de ensino que visassem o ensino de alguma palavra para fins produtivos. O vocabulário era trabalhado especificamente a partir das dúvidas dos alunos, que surgiam ao desenvolver determinadas atividades, principalmente as de leitura e o exercício *vocabulary*, como será discutido a seguir, ao analisar as estratégias de ensino utilizadas nesse contexto. Como o objetivo das estratégias utilizadas era apenas esclarecer o significado de palavras que impediam ou dificultavam a compreensão da atividade, os alunos não incorporaram, de maneira geral, as palavras escolhidas para esse teste. Entre eles, SO se lembrou de apenas quatro das 15 palavras testadas (*high*, *plaster*, *shepherd* e *crutch*), M e F lembraram-se de 3 (*flock*, *plaster* e *shepherd*; e *balcony*, *high* e *faucet*, respectivamente), AL apenas de uma (*to knit*) e LD, de nenhuma.

O baixo índice de palavras recuperadas após dois meses do término do semestre indica que uma abordagem explícita de vocabulário, que possua objetivos produtivos bem definidos, pode beneficiar mais o aluno que apenas trabalhar o vocabulário em situações de “emergência”, para solucionar problemas de compreensão pontuais. Para esses casos, seria interessante incentivar o aluno a tornar-se independente, fazendo uso da inferência, ou utilizando o dicionário por conta própria. Dessa forma, o aluno pode entender o sentido do texto sem que necessariamente tenha a palavra desconhecida explicada pelo professor ou por um colega de sala.

4.2.5 As estratégias de ensino de vocabulário

Para responder à quarta pergunta de pesquisa, assisti a todas as fitas de vídeo das aulas observadas, a procura dos momentos em que havia explicação de vocabulário durante as aulas. Os trechos com as explicações foram transcritos e, posteriormente, categorizados de acordo com a estratégia de ensino utilizada.

Quando falamos de estratégias de ensino, lembramos imediatamente do professor. No entanto, é importante ressaltar que não foi apenas P5 quem fez uso das estratégias de ensino de

vocabulário, já que os alunos desse contexto eram constantemente chamados, pela professora, a fornecer explicações a seus colegas, como será explicado a seguir.

Esta seção está dividida em três partes: na primeira, discuto em quais momentos da aula ocorre a explicação de vocabulário nesse contexto; na segunda, apresento as estratégias de ensino de vocabulário, utilizadas durante as aulas; e na terceira, descrevo quais são as estratégias mais utilizadas pelos alunos e quais as mais usadas pela professora.

4.2.5.1 Momentos da aula em que ocorre explicação de vocabulário

Os dados mostram que são três os momentos mais frequentes para discussão sobre o significado das palavras desconhecidas. O primeiro deles, e o mais freqüente, é a discussão de vocabulário durante a leitura de texto em sala de aula. Houve um caso, de um texto específico, que levou quatro aulas (de 50 minutos) para ser explicado, em virtude das várias palavras que eram levantadas, tanto pelos alunos quanto pela própria professora, a partir do texto. Analisando este tipo de abordagem para o debate do texto, percebe-se que ela não é muito eficaz quando aborda um texto com a finalidade de ensinar leitura, uma vez que faz com que os alunos se prendam a todas as palavras desconhecidas, além de não estimular o uso da inferência de significado possível, por meio do contexto. Além disso, o foco da atividade deixa de ser a compreensão do texto, para uma posterior discussão.

O segundo momento é a realização do exercício *vocabulary*, do livro didático. A cada unidade, esse exercício enfoca um aspecto diferente sobre o vocabulário (nomes compostos, adjetivos descritivos, substantivação ou adjetivação de um verbo). Este exercício é geralmente trabalhado em pares ou grupos, e, posteriormente, discutido com a classe toda. Mais uma vez, discute-se palavra por palavra, freqüentemente de forma descontextualizada. As palavras discutidas não são utilizadas para um fim prático, uma vez que não é proposta nenhuma atividade de produção que as utilize. O aluno simplesmente completa o exercício proposto, faz a discussão, e a atividade é dada por encerrada. O grande problema é justamente este, pois sem o uso efetivo de uma palavra, ela terá poucas chances de ser adquirida pelo aluno.

O terceiro momento, menos freqüente, ocorre durante as discussões em pares ou grupos — mais especificamente quando um aluno quer utilizar alguma palavra que não conhece.

Geralmente, ele pede auxílio à professora, embora, às vezes, também seja ajudado pelos próprios colegas. A busca de auxílio é uma estratégia de aprendizagem social importante, pois faz com que o aluno possa interagir na língua-alvo. No entanto, muitas vezes os alunos utilizavam a língua materna em momentos como esse, fazendo com que sua fluência em LE fosse interrompida. Muitas dessas dúvidas poderiam ter sido evitadas, caso a professora tivesse realizado uma atividade de aquecimento para o exercício em questão, em que ela trabalharia parte do vocabulário necessário para o desempenho da tarefa.

Como se pode perceber, o vocabulário foi trabalhado em situações específicas com o objetivo maior de apenas esclarecer o significado, e não de aquisição propriamente dita. Não foi proposta, durante o semestre, nenhuma atividade que visasse a retenção de vocabulário para fins produtivos.

A seguir, faço um levantamento de quais foram as estratégias utilizadas pela professora e pelos alunos para esclarecer o significado das palavras quando as dúvidas surgiam em sala de aula. Além de ajudar a responder minha quarta pergunta de pesquisa, esse levantamento, por si só, já contribui para área de pesquisa na qual esse trabalho se insere, pois, como afirmam Carter e McCarthy (1988: 51) “faltam estudos que observem o que acontece na sala de aula quando surgem problemas com o vocabulário¹²”. Embora o texto deles já tenha mais de dez anos, não encontrei, em meu levantamento bibliográfico, pesquisas que abordassem essa questão.

4.2.5.2. Classificação das estratégias de ensino de vocabulário

Para verificar quais foram as estratégias utilizadas pela professora e pelos alunos para o ensino de vocabulário, assisti às gravações das aulas, observando os momentos em que o vocabulário foi trabalhado. As explicações foram transcritas e classificadas. Não havia uma taxonomia previamente estabelecida para a categorização das estratégias de ensino; elas foram criadas a partir dos exemplos levantados. Além das transcrições, também são considerados na análise os dados obtidos por meio das entrevistas e dos diários dos participantes e do pesquisador. Foram consideradas tanto as estratégias utilizadas pela professora quanto as usadas pelos alunos

¹² No original: “What is perhaps missing in all this is more knowledge about what happens when vocabulary crops up”.

para explicar alguma palavra para o grupo ou para um aluno específico, durante as aulas. As estratégias encontradas foram as seguintes: paráfrase, tradução, exemplificação, sinonímia, gestos, recursos visuais, associação, correção, imitação, soletração, cognato, gramática, pronúncia, antonímia e inferência.

a) Tradução

A tradução ocorre, geralmente, quando um aluno, durante a interação, não sabe como dizer alguma palavra e pergunta para a professora como se diz a palavra em inglês. Para não quebrar a fluência da interação, a professora oferece a tradução ao aluno para que ele possa prosseguir. Observe o fragmento 9:

Fragmento 9

- 001 F: how can I say *tônico*’
 002 P5: stressed
 003 F: stressed
 004 P5: the word is stressed in the beginning so it’s spi /spi/

A aluna estava discutindo a pronúncia da palavra *spinach*. Durante a discussão, ela não sabia perguntar qual sílaba da palavra era tônica, o que a levou a perguntar para professora como se diz *tônico* em inglês. A professora oferece a tradução imediata e a aluna a confirma. Em geral, essa estratégia sempre ocorre em situações semelhantes e seus movimentos são parecidos. Primeiro, a elicitación, em seguida, a resposta e, por fim, a confirmação.

O fragmento 10 é outro exemplo do uso da tradução para ensinar o vocabulário pedido pelo aluno. Neste caso, a professora opta não apenas por dar a tradução da palavra desconhecida, mas por fornecer ao aluno a frase completa, com a palavra inserida. Neste caso os movimentos dos turnos não seguem, em geral, o padrão descrito acima, pois os alunos dificilmente repetem a frase toda dita pela professora. Neste exemplo, a professora acaba pedindo uma confirmação do fato em si e não da palavra ensinada ao usar *right?* no final de sua fala (linha 3).



Fragmento 10

- 001 P5: and why is he there?
 002 LD: because (+) I don't know + exilado
 003 P5: because he's been exiled (+) right'

Essa estratégia também foi bastante utilizada pelos alunos durante suas interações em pares ou em grupos. Os movimentos dos turnos são muito semelhantes ao descrito para o fragmento 10, havendo a elicitación, a resposta e a confirmação. O fragmento 11 é um exemplo do uso da tradução entre os alunos:

Fragmento 11

- 001 KA: how can I say eu achava?
 002 AL: {HES} humm, I thought
 003 KA: I thought YEAH I thought (+) I thought (+) Hawaii (++) there was
 just (+) just beaches (+) but in this picture there is buildings
 004 AA: {{RISOS}}

Pode-se perceber que, nesses exemplos, o português está sendo usado estrategicamente, pois o aluno visa obter o vocabulário desconhecido para continuar sua fala em inglês. Esse fato contradiz, em termos, a crença de alguns professores de que o português não deva ser usado pelos alunos em suas atividades em pares ou grupos, porque se isso acontece eles acabam discutindo tudo em português.

Verifiquei que os alunos utilizam a tradução também quando buscam uma confirmação, ou seja, quando sabem dizer a palavra em inglês, mas têm dúvidas a seu respeito. No fragmento 12, temos um exemplo de uma aluna que já havia repetido duas vezes a palavra em inglês corretamente, mas sem estar segura de que estava falando de forma certa, perguntou para a professora, utilizando a palavra que queria dizer em português. A estrutura dos movimentos dos turnos é a mesma verificada nos fragmentos 7 e 9, e também na maioria dos exemplos envolvendo o uso desta estratégia:

Fragmento 12

- 001 JQ: ... and is it's very (+) it's very religious (++) it's very religious
 (+) religious' religioso'
 002 P5: it's a religious place
 003 JQ: religious place

O uso do português para fins de confirmação do entendimento do vocabulário ocorre tanto por parte dos alunos quanto da professora. No fragmento 13, temos um exemplo em que a professora queria conferir se os alunos entendiam algumas palavras que faziam parte de uma atividade proposta pelo livro didático. Ela começou a perguntar a eles o significado das palavras, uma a uma. Quando conheciam as palavras, os alunos a traduziam imediatamente, confirmando seu conhecimento para a professora:

Fragmento 13

- 001 P5: do you know what knit is?
 002 A1: tricô
 003 P5: what about cloth?
 004 A2: tecido ((a professora não escuta o que a aluna diz e ela repete))
É tecido, não é?
 005 P5: yes

Por fim, houve também situações em que a professora optou por traduzir a palavra em português para ensiná-la para o grupo. Esse uso, em geral, ocorreu depois de a professora ter feito uma pergunta sobre alguma palavra, buscando confirmar se os alunos a conheciam, e constatar que o seu significado era desconhecido. Embora em alguns contextos da primeira fase de coleta de dados esse uso da tradução fosse o mais freqüente, neste contexto a professora não tem o hábito de ficar traduzindo todas as palavras para os alunos. O fragmento 14 traz um exemplo da tradução oferecida pela professora:

Fragmento 14

- 001 P5: he's *mariquinha* and you are sexist + do you know the word
 sexist?
 002 AA: no
 003 P5: *machista*.

b) Gestos

Os gestos foram bastante comuns nas aulas, tanto por parte da professora quanto dos alunos. Geralmente, eram acompanhados por uma explicação para a palavra e tinham um valor mais ilustrativo. Verifiquei que alguns alunos utilizavam os gestos tanto como estratégia de

ensino de vocabulário para um amigo, quanto como estratégia própria de aprendizagem. O aluno SO, em especial, se mostrou bastante cinestésico e estava sempre dando exemplos com o auxílio de gestos. Segundo SO, quando ele aprende uma palavra e a associa a um gesto, não a esquece mais. O fragmento 15 mostra uma situação em que a professora utilizou os gestos como estratégia de ensino:

Fragmento 15

- 001 A: what's to iron?
 002 P: it's when you take an iron and iron your clothes ((faz gestos))

O fragmento 16 mostra um exemplo do uso de gestos por um aluno, durante uma atividade em grupo. Sua colega não sabia dizer “empatado” em inglês. SO ofereceu a tradução da palavra *tied*. Em inglês, esta é uma palavra polissêmica, podendo significar *empatado* ou *amarrado*. SO fez essa associação para outra colega, que se surpreendeu com esse uso da palavra. Ele fez gestos para que ela pudesse se lembrar mais facilmente do seu significado:

Fragmento 16

- 001 LO: when the game is (+++) *empatado*
 002 SO: tied
 003 LO: tied
 004 F: tied é *empatado*
 005 LI: tied
 006 SO: uh-huh (+) it's like when you tie your shoes ((aponta para o cadarço e faz gestos)) the game is tied.
 007 F: the game is tied
 008 LO: (incompreensível)
 009 SO: zero to zero (+) one to one (+) it's tied

O uso de gestos também ocorreu por parte dos alunos para elicitare uma palavra desconhecida. No fragmento 17, a aluna estava participando de uma atividade em que tinha que descrever costumes de pessoas de outras culturas e não sabia como dizer *curvar-se* em inglês. Para continuar sua fala ela pediu auxílio para a professora por meio de gestos:

Fragmento 17

- 001 A: when Japanese meet you, they don't shake hand, they do this ((faz gestos curvando-se))
 002 P5: bow
 003 A: yeah, they bow

c) Sinonímia

A utilização da sinonímia se baseia no conhecimento que o aluno tem de outras palavras que pertençam ao mesmo campo semântico que a palavra que está sendo explicada. A vantagem dessa estratégia é ativar outras palavras, conhecidas pelos alunos, durante a explicação. A desvantagem ocorre quando o aluno ou o professor interpreta o sinônimo oferecido como sendo “perfeito” e usa a palavra nova como se fosse idêntica à oferecida. O equívoco se torna um problema, pois, como se sabe, nunca existirá uma palavra que tenha 100% das características de uma outra, já que, como explica McCarthy (1990), duas palavras podem: 1. ter significados próximos, mas terem colocação ou comportamento sintático diferentes, 2. pertencer a contextos ou situações diferentes, 3. serem separadas de acordo com a distribuição geográfica, e 4. ser uma mais arcaica que a outra.

Logo, acredito ser importante explicar para o aluno o traço diferenciador entre as palavras, como propõem McCarthy (1990) e Channel (1981), para que eles possam usá-la nos contextos mais adequados. Os fragmentos 18 e 19 são exemplos do uso da sinonímia:

Fragmento 18

- 001 P5: do you know the expression get rid of?
 002 SO: exterminate

Fragmento 19

- 001 P5: plain is okay (++) plain food (+) simple food



No fragmento 18, o aluno oferece um sinônimo para a expressão *get rid of* que se encaixa perfeitamente ao contexto em que a palavra se encontrava; no entanto, em outros contextos esse significado seria forte demais. No fragmento 19, a professora dá um sinônimo mais próximo, que pode ser usado em várias situações.

d) Correção

A correção foi usada, algumas vezes, com o propósito de ensinar o vocabulário de uma determinada lição; e foi verificada apenas na fala da professora. Ela acontece quando o aluno utiliza uma palavra errada para se expressar e a professora oferece, como sugestão, a palavra correta. Embora não acredite que essa correção imediata seja capaz de promover a aprendizagem da palavra, considero importante discutir a pouca frequência de uso dessa estratégia por P5. Como pôde ser verificado anteriormente na seção sobre a abordagem de P5, ela tem uma certa tendência a corrigir os alunos imediatamente após os erros. O fato de ter utilizado essa estratégia para o vocabulário apenas quatro vezes durante o semestre todo pode indicar que ela não o considera tão importante quanto a gramática, uma vez que seu objetivo, com a correção, era praticar as estruturas corretas para que não houvesse uma assimilação da forma errônea. No fragmento 20, P5 chama a atenção para o uso da palavra *boring* em vez de *bothering*.

Fragmento 20

- 001 M: my preferred room at my house is + the bedroom + erm well it's
the place where I can study where I can read some books + and
it's the only + place at home that I can + stand alone + nobody
boring me ++ I just close the door and nobody
- 002 P5: bothering me
- 003 M: bothering me

O fragmento 21 faz parte de uma aula em que a professora estava ensinando os verbos modais e seu uso para fazer *orders* e *requests*. Embora as duas palavras possam ser traduzidas por “pedidos” em português, elas possuem situações de uso marcadas. A palavra *request* tem um sentido mais geral e é definida pelo *Lognman Dictionary of Language and Culture* como um pedido feito educadamente. A palavra *order* geralmente é utilizada para fazer pedidos em bares e

restaurantes. De acordo com o dicionário, *order* é um pedido de algum produto feito por um cliente. Nesse fragmento, temos um exemplo em que o aluno utilizou a palavra *request* com o sentido da palavra *order*. A professora estimula a autocorreção, chamando sua atenção para a palavra por ele utilizada:

Fragmento 21

- 001 M: I think you should request another
002 P5: request?
003 M: order?
004 P5: yes + order

Como as duas palavras tinham sido discutidas nesta aula e o aluno mostrou conhecer ambas embora ainda não as diferenciasse, a estratégia utilizada pela professora pode ser considerada adequada, pois chama atenção do aluno para o léxico de sua produção. Temos neste fragmento mais um exemplo do que foi discutido anteriormente a respeito do uso dos sinônimos. Embora *order* e *request* apareçam como sinônimos inclusive no dicionário, não se pode usar um pelo outro em qualquer contexto, indiscriminadamente.

e) Paráfrase

A paráfrase também é uma das estratégias de ensino mais utilizadas pela professora e pelos alunos, assim como a tradução. A paráfrase é bastante comum quando existe alguma palavra em um dos exercícios do livro que a professora julga relevante para o entendimento da tarefa. Neste caso, a definição oferecida é, geralmente, parecida com a entrada do verbete no dicionário, ou seja, bastante detalhada e específica. O fragmento 22 traz um exemplo do uso da paráfrase, nestes termos:

Fragmento 22

- 001 P5: barren is a desert land (+) almost infertile (+) where nothing grows



Nas interações, essa estratégia é usada tanto pela professora quanto pelos alunos para ensinar os colegas. No caso dos alunos, as paráfrases eram menos detalhadas e serviam para um esclarecimento mais geral sobre a palavra. A professora utilizava a paráfrase de duas maneiras: ou ela mesma oferecia a definição para os alunos (Fragmento 23, linha 4), ou ela pedia para que algum aluno que conhecesse a palavra a definisse para o grupo (Fragmento 24, linha 3):

Fragmento 23

- 001 A: he wants a big tip
 002 P5: yeah + a big tip
 003 SO: what?
 004 P5: tip + extra money ((faz gestos))

Fragmento 24

- 001 A: easy-going
 002 P5: and what's that?
 003 A: not so worried about things
 004 P5: okay

Há casos em que a professora utilizou esta estratégia ao inverso, ou seja, ela oferecia para os alunos a definição de uma palavra e esperava que eles a fornecessem para ela. Em geral, essa estratégia visa elicitar o vocabulário que ela pressupõe que eles já saibam. O fragmento 25 traz um exemplo desse uso:

Fragmento 25

- 001 P5: my grandmother's mother is my?
 002 A: great-grandmother

f) Explicação gramatical

A explicação gramatical consiste em dar explicações sobre a formação de uma palavra (sufixos, prefixos, radical) ou sobre sua classe gramatical, a fim de esclarecer seu significado para os alunos. Em uma das aulas, por exemplo, a professora pediu para que SO explicasse para o grupo a palavra *wilderness*. O aluno iniciou sua explicação perguntando a seus colegas se eles conheciam o significado da palavra *wild*. Como a resposta foi afirmativa, ele disse então que *wild*

é o adjetivo e *wilderness*, o substantivo. A explicação de SO foi bastante eficiente, pois relacionou uma palavra nova com uma outra palavra conhecida pelos alunos, que possui o mesmo radical. Todos compreenderam a explicação de SO. Esta estratégia faz o aluno refletir sobre a própria palavra, sobre sua formação. Embora tenha sempre resultados positivos quando usada, esta estratégia não é muito comum nas aulas analisadas.

g) Recursos visuais

A estratégia denominada recursos visuais compreende o uso de fotos, gravuras, desenhos, objetos reais e/ou vídeo para fornecer o insumo necessário para a compreensão do vocabulário. Esta estratégia é, geralmente, bastante eficiente, pois o aluno consegue entender a palavra que está sendo explicada imediatamente, economizando o tempo que se gastaria com explicações laboriosas. Seu uso é importante por existirem alunos com uma capacidade de associação visual muito grande, o que facilita a aprendizagem do vocabulário por meio desta estratégia. No entanto, é importante ressaltar que o professor deve estar atento às limitações dos recursos visuais em determinadas situações, pois, como explica McCarthy (1990, p. 115), “nem todas as palavras são facilmente explicadas por meio de estímulo visual, e os estímulos visuais também podem levar a interpretações erradas¹³”.

A professora utilizava mais os recursos visuais no início do semestre, quando trazia alguns exercícios extras, de aquecimento. Em uma das aulas, trouxe fotos de vários animais, que seriam usadas em uma atividade. Ela mostrava a foto para os alunos e pedia a palavra em inglês, mas quando eles não sabiam, ela mesma a dizia. A análise do questionário da fase anterior de coleta de dados mostrou que os alunos gostam desse tipo de estratégia e acham que poderia ser mais utilizada pelo professor.

¹³ No original: “not all words are easily explained by a visual stimulus, and visual stimuli can be misleading”.



h) Exemplificação

A exemplificação consiste na explicação da palavra por meio de um exemplo. A diferença entre a paráfrase e a exemplificação é que aquela define a palavra desconhecida, enquanto que esta a ilustra em uma situação de uso. Essa estratégia foi a terceira mais usada nesse contexto e, raramente, ocorria sozinha; geralmente, era utilizada acompanhada de uma paráfrase, a fim de ilustrar a definição, da mesma forma que acontece nos dicionários monolíngues. No fragmento 26, temos um exemplo do uso dessa estratégia para explicar a palavra *trial*. Em vez de definir a palavra, a professora opta por descrever um contexto de uso:

Fragmento 26

- 042 P5: (...) and the +++ trial + do you understand this word? (4 seg.)
yes' + no? + when you go to ++ you are a magistrate + you know
the word + going to freedom ++ you are arrested and want the
freedom + so you have a trial to see if you are guilty ++ or not +
yes?

No fragmento 27, temos um exemplo de como a exemplificação pode ser longa e complexa. A palavra *balcony* é explicada por meio da descrição de uma cena de um filme no qual uma das cenas principais é filmada na sacada da casa.

Fragmento 27

- 033 SO: what's balcony?
034 P5: yes +++ okay + who want to explain that word to SO + balcony (5
seg.) + okay ++ hum + have you seen + have you seen yesterday ++ Shakespeare
in love + yesterday in *telecine um* ++ we had Shakespeare in love ++ but have you
seen the film? + yes? + and the film is kind of comedy + yes? + but + it tells that
Shakespeare was written a very famous by tragedy ++ Romeo and Juliet + and in
this play has a very important scene + and the most famous one is the balcony
scene ++ where E=
035 LD: Juliet
036 P5: =E Juliet + can you tell us?
037 LD: she is in a balcony and Romeo comes and + try to speak to her +
she's speaking alone and she said something like + oh who is the
angel I'm speaking and (incomp.)
038 P5: yes +++ so Juliet is +
039 LD: in a balcony + speaking alone and Romeo + how can I say +
escondido?

- 040 P5: hidden
 041 LD: he is hidden in the garden + listening to her + and after some time
 + he starts to speak to her and +++
 042 P5: so + did you understand a balcony?
 043 SO: a balcony? in a house?
 044 P5: [yes]
 045 LD: [yes] (4 seg.)
 046 P5: Okay ++ and then (5 seg.) what else? +++

A exemplificação é muito mais utilizada pela professora que pelos alunos, talvez por exigir uma certa fluência na língua. Como nem todos os alunos falam inglês com desenvoltura, poucos se utilizam desta estratégia durante as aulas. No entanto, com a leitura dos diários e a observação da reação dos alunos durante as aulas, foi possível perceber que eles gostam quando a professora dá exemplos para esclarecer o sentido das palavras, como é possível observar no fragmento 28:

Fragmento 28

- 001 LD: hum changing room I don't know (the idea)
 002 P5: you don't know changing room ?
 003 LD: yes (I don't know)
 004 P5: like you go to a shop and you want + you want to try on a new
 clothe
 005 LD: oh (incomp.) clothes
 006 P5: then you go to the changing room and change clothes +
 007 LD: (yes)
 008 P5: yes ? +++ or you can go to a ++ to hum to a club and you want to
 swim +++ you go to a changing room to put on your swimming
 suit ++ SL' + next

i) Imitação

A imitação consiste em tentar reproduzir uma característica determinante da palavra que se quer explicar. O exemplo mostrado no fragmento 29 ilustra bem o uso dessa estratégia. Quando uma das alunas decidiu perguntar o significado da palavra *sheep*, sobre a qual a professora estava se referindo a algum tempo em sua fala, P5 simplesmente imitou o som desse animal, eliminando a dúvida da aluna e até causando uma certa descontração entre os alunos que

riram ao ouvir a professora imitando uma ovelha. Por ser uma estratégia que exige um certo grau de desenvoltura, ela foi utilizada apenas pela professora. Os alunos, geralmente, são bastante tímidos e sentem medo de uma possível exposição ao ridículo em uma situação dessas, optando por outras estratégias. Estas demais estratégias podem não ser tão eficientes, como é possível observar nesse mesmo fragmento, quando o aluno tentou explicar a palavra *sheep* utilizando uma paráfrase bastante simples, dizendo, apenas, que ovelha é um animal:

Fragmento 29

037 SE: but what's sheep?
 038 SO: sheep? + sheep is an animal
 039 SE: ah
 040 P5: this is beheehe
 041 AA: {{RISOS}}

j) Uso de cognatos

O uso de palavras cognatas foi considerado uma estratégia de ensino do vocabulário porque a professora explicou três palavras dizendo apenas que o significado delas em inglês era o mesmo que em português, já que havia uma grande semelhança gráfica entre elas. No fragmento 30, temos um exemplo do uso desta estratégia para explicar o significado das palavras *terrible* e *horrendous*. Em vez de explicar as palavras utilizando uma paráfrase, um sinônimo ou uma exemplificação, P5 optou por dizer que elas significam o mesmo que em português, já que pela grafia era possível associa-las às palavras *terrível* e *horrendo*:

Fragmento 30

001 P5: When there are crimes they are horrendous (+) terrible (sic) (+)
 yes' okay' the same words in Portuguese (+) okay'

l) Pronúncia

Algumas vezes, P5 utilizou a pronúncia de algumas palavras como forma de explicá-las e diferenciá-las de outras, com pronúncia semelhante. Essa estratégia se faz importante, especialmente quando as palavras em LE possuem sons semelhantes, pois estudos indicam, que, neste caso, os alunos costumam confundi-las (Laufer, 1997).

No fragmento 31, temos um exemplo no qual a professora usou a fonética para explicar a diferença da pronúncia entre duas palavras, *high* e *height*. Na aula anterior, P5 e os alunos utilizaram a palavra *height* em situações em que deveria ser usada a palavra *high*:

Fragmento 31

181 P5: okay look {HES} hum at the board look at the board please ++
last class I had done something in a wrong way and nobody corrected me yes? + so
let's come back to this + high + is different from height + this has a T sound this
one doesn't have ++ so how {HES} so how can I write that? ((escreve na lousa
/hai/ e /hait/)) (9 seg.) (incomp.) yes? this one (5 seg.) okay?

m) Antonímia

É denominada antonímia a estratégia que consiste no uso de antônimos para a explicação do vocabulário desconhecido. Para que o uso dessa estratégia seja eficaz, o professor deve ter um bom conhecimento do nível lexical de seus alunos, para que possa utilizar um antônimo que eles já conheçam. A opção por uma palavra desconhecida, pode levar os alunos a não compreender a palavra nova. McCarthy (1990) chama atenção também para outro ponto. Seguindo ele, ao se utilizar a antonímia como estratégia para ensinar vocabulário os alunos devem estar cientes de que uma palavra pode ter opostos diferentes em diferentes contextos. Com isso, ele ressalta a importância de se estabelecer o contexto de uso da palavra ao ensiná-la e estudá-la. A palavra *light*, por exemplo, pode ter como antônimo as palavras *heavy*, *strong* ou *dark* (pesado, forte, escuro), dependendo do contexto em que é utilizada. No fragmento 32, P5 explica o adjetivo *crossed* por meio de uma contextualização do que não seria esta palavra, dando a noção de seu oposto.

Fragmento 32

- 118 P5: you get cross?
 119 A: yeah
 120 P5: yeah? ++ so that's what I told you + good humor yes? one has to have good humor in the morning + in order not to be cross yes? + to wake up and be happy + what else? (7 seg.) everything is (that)? yes? which are the three differences? + which are the three differences?

n) Associação

A associação consiste em uma organização semântica das palavras, formando uma “rede” de significados. Essa estratégia é bastante complexa, pois envolve o conhecimento de mundo de quem a utiliza. McCarthy (1990) argumenta que ao relacionar as palavras com o conhecimento de mundo, a associação se torna muito mais que uma simples utilização de informações semânticas.

No fragmento abaixo, AL quer saber o significado da palavra *hairbrush*. P5 explica a palavra, associando-a à palavra *teethbrush* (sic). Neste caso, P5 fez uso da organização semântica por meio da hiponímia (relação de inclusão que organiza palavras em taxonomias), pois tanto *toothbrush* quanto *hairbrush* são objetos de uso pessoal, que encontramos no banheiro.

Fragmento 33

- 100 AL: I don't know hairbrush
 101 P5: what's a teethbrush ? + it's a brush that you brush + brush your teeth + what's a hairbrush ? it's a brush + it's not a comb ++ but
 102 SE: but the form is
 103 P5: similar
 104 SE: yes + similar
 105 P5: yes it's a brush that you + brush ++ your hair + because you have two things to do hum + to use in your hair + to wear in your hair yes + which are hair brush and comb ++ how do you spell comb?
 106 JQ: C - O - M - B
 107 P5: very good C - O - M - B good and then you say I'm combing my hair ++ okay (5 sec)

o) Soletração

Bem simples de ser compreendida, a estratégia de soletrar foi utilizada basicamente para ensinar o aluno a escrever alguma palavra que estava sendo discutida. Essa estratégia também foi a única não foi utilizada durante a explicação de palavras dos textos de leitura, uma vez que as palavras já se encontram escritas nesses exercícios, não havendo dúvidas com relação à sua ortografia.

No fragmento 34, temos um exemplo em que P5 pediu para os alunos soletrarem a palavra *ewe*, apresentada pela professora a partir de uma explicação a respeito da palavra *sheep*, e de outras relacionadas a essa.

Fragmento 34

- 081 P5: no + for sure ++ and it's spelled in a different way + which is ++ can
you spell this word?
- 082 A: W
- 083 A: I don't know
- 084 A: U
- 085 A: W O O
- 086 P5: I couldn't hear
- 087 P5: W and double O?
- 088 A: double O
- 089 P5: no
- 090 A: Y
- 091 P5: what?
- 092 A: Y
- 093 P5: Y? (3 seg.) E W + is there anything else? (4 seg.) E + ewe
- 094 A: ah

p) Inferência

A inferência é uma das estratégias de aprendizagem mais comumente utilizadas pelos alunos (McCarthy, 1990). No contexto observado, no entanto, verificou-se algo interessante, o uso da inferência como estratégia de ensino.

A inferência envolve a criação de um esquema para a explicação de uma palavra desconhecida, baseada no conhecimento e experiência prévios, tanto do mundo quanto do texto.

Significa tirar conclusões do significado de uma palavra, seguindo uma certa linha de raciocínio traçada por meio das evidências disponíveis.

Como exemplificado no fragmento 35, A aluna SE não sabe o significado da palavra *thrusting*. Esta palavra apareceu em um texto do livro didático, cuja leitura foi feita em classe, sob a orientação da professora. Para explicar a palavra, P5 decide não utilizar uma paráfrase ou uma exemplificação, mas pedir para que a aluna volte ao texto, para analisar a palavra no contexto em que ela se encontrava. Ou seja, a professora estimula que os alunos utilizem a inferência para obter o significado dessa palavra, o que eles não tinham feito por si sós. A inferência só foi verificada como estratégia de ensino em virtude do modo pelo qual P5 trabalha o vocabulário em sala de aula, a partir dos textos de leitura.

Fragmento 35

- 006 SE: uh-huh +++ *thrusting* /~/ *thrusting* /u/
 007 P5: *thrusting* /~/
 008 SE: *thrusting* /u/
 009 P5: *thrusting* /~/
 010 SE: *thrusting* /~/
 011 P5: what is this? + ok
 012 LD: just read all the
 013 P5: from the context + from the context er + what is that? + from the context?
 014 LD: it's like to
 015 SO: to make a hole

Essas são as estratégias de ensino de vocabulário levantadas nas aulas que constituem o corpus desta pesquisa. Vale a pena ressaltar que nem sempre as estratégias ocorrem isoladamente, pois é freqüente que haja estratégias concomitantes no ensino de uma mesma palavra. No fragmento 36, temos um exemplo em que a professora opta pela definição para explicar a palavra *fountain* e a aluna usa a tradução para confirmar seu entendimento da palavra:

Fragmento 36

- 001 P5: that's where the water comes from... not in earth, but something built
 002 LD: fonte?
 003 P5: yes + like in Portuguese

Durante as 26 aulas em que houve explicação de vocabulário, foram trabalhadas 198 palavras diferentes. Para tanto, foi utilizado um total de 317 explicações lexicais, dadas tanto pelos alunos quanto pela professora. Os dados demonstram que, na maioria das vezes, a explicação de um vocábulo requeria a utilização de mais de uma estratégia de ensino. Todas essas explicações foram transcritas e categorizadas, tendo sido encontrado um total de 15 estratégias diferentes. A tabela a seguir mostra os tipos e a frequência de uso das estratégias no corpus analisado:

Tabela 15: Frequência de uso das estratégias de ensino de vocabulário

Estratégia	Utilizações	Porcentagem	Usos por P	Usos por A
paráfrase	127	40%	65	62
tradução	54	17%	20	34
exemplificação	46	14,5%	34	12
sinonímia	29	9,15%	10	19
gestos	15	4,73%	5	10
recursos visuais	11	3,5%	9	2
associação	10	3,15%	7	3
correção	4	1,26%	4	0
imitação	4	1,26%	4	0
soletração	4	1,26%	2	2
cognato	3	0,946%	3	0
gramática	3	0,946%	1	2
pronúncia	3	0,946%	3	0
antonímia	2	0,63%	1	1
inferência	2	0,63%	2	0
TOTAL	317	99,9%	170	147

Embora aparentemente haja uma certa diversidade no uso de tais estratégias, mais de 70% das explicações correspondem a apenas 3 tipos de estratégias: paráfrase, tradução e exemplificação. Isso indica que não há uma variação na escolha da estratégia a ser utilizada, o que pode ter desfavorecido a aprendizagem de algumas palavras. O estudo de Schimtt (1997) e os dados desta pesquisa indicam que os alunos estariam dispostos a utilizar novas estratégias se o professor se dispusesse a ensiná-las. Uma maior diversificação, portanto, favoreceria a aprendizagem dos alunos, uma vez que propiciaria o estabelecimento de diferentes relações mentais com as palavras novas.

4.2.5.3 Distribuição do uso das estratégias de ensino

Das 317 estratégias analisadas, 170 (54%) foram utilizadas pela professora enquanto que 147 (46%), pelos alunos. Foi possível perceber que os alunos têm uma participação muito importante durante a explicação do vocabulário, participando ativamente desta tarefa. Os dados mostram que os alunos mais proficientes foram os que mais explicaram as palavras novas levantadas durante as aulas, mesmo havendo a intenção de distribuição por parte da professora. Apenas dois alunos (F e SO) foram responsáveis pela utilização de 40% de todas as estratégias usadas pelos estudantes.

Tanto a professora quanto os alunos utilizam mais a paráfrase para suas explicações. De acordo com Allen (1983), essa capacidade de definir palavras por meio de outras palavras mais simples é uma técnica necessária aos professores. No entanto, a autora, afirma que é o professor e não o aluno que deve usar a frase com a definição, pois a capacidade de usar a palavra comunicativamente é mais importante que a sua definição. Como as aulas foram coletadas em um contexto que forma futuros professores de línguas, o grande uso da paráfrase pelos alunos pode ser justificado como uma prática para sua futura profissão.

No entanto, há algumas diferenças interessantes a serem discutidas. O uso de exemplificações, por exemplo, é bastante comum pela professora e nem tanto pelos alunos, possivelmente até pela complexidade que a elaboração de um exemplo contextualizado exige. Já o uso da tradução, de gestos e de sinonímia é muito maior pelos alunos do que pela professora.

Algumas estratégias também foram utilizadas apenas pela professora, como é o caso do uso de figuras, de desenhos, da inferência, da imitação, entre outros. Embora tenham sido pouco utilizadas, a simples constatação do uso dessas estratégias já indica que a professora, ao contrário do que declarou em seus diários, conhece várias estratégias para o ensino do vocabulário. A questão da sua baixa frequência de uso não está relacionada, portanto, à falta de conhecimento das estratégias, mas ao modo de abordar o vocabulário em sala de aula.



4.2.6 Estratégias de aprendizagem de vocabulário

4.2.6.1 Inventário das estratégias de aprendizagem (SILL)

O inventário sobre estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) foi respondido pelos alunos um mês antes do final do semestre, em novembro. Foi escolhida essa data para evitar que houvesse sobrecarga de testes para os alunos, que realizaram o exame oral do FCE em agosto, o OPT em setembro e a prova escrita regular, aplicada pela professora, em outubro. O objetivo desse teste era levantar um perfil das estratégias de aprendizagem mais utilizadas individualmente, a fim de relacioná-las às estratégias mais utilizadas pelos alunos para o estudo do vocabulário.

Os resultados foram calculados de acordo com as instruções e colocados em gráficos. Quanto mais próxima a 5, maior a frequência de uso da estratégia. A tabela 16 mostra os gráficos com os resultados dos cinco alunos participantes no SILL. Pelos gráficos, percebemos que AL, F e SO possuem médias próximas a 3,5, o que indica que eles geralmente usam todas as estratégias de aprendizagem. Já os alunos M e LD possuem médias próximas a 3, o que indica que eles usam as estratégias algumas vezes durante seus estudos.

É interessante notar que não existe uma relação direta entre uso de estratégias e o desempenho lingüístico. AL, por exemplo, obteve o resultado mais baixo no OPT e apresentou muita dificuldade, especialmente quanto ao vocabulário, durante a avaliação oral. No entanto, sua frequência de uso das estratégias está entre as mais altas.

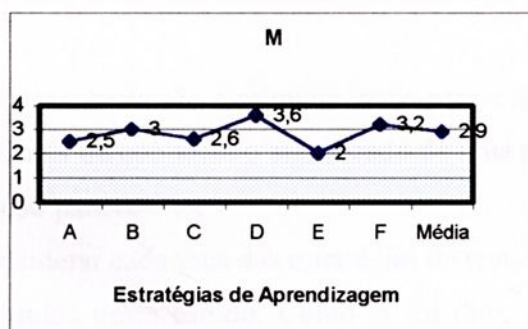
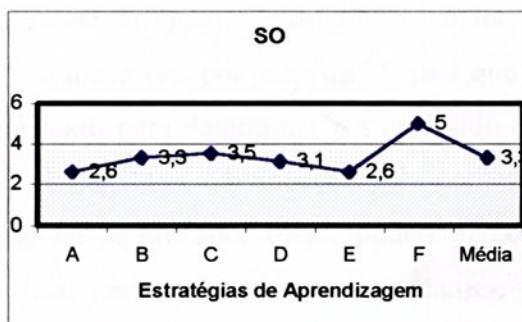
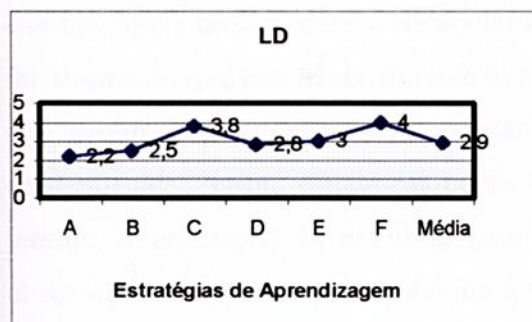
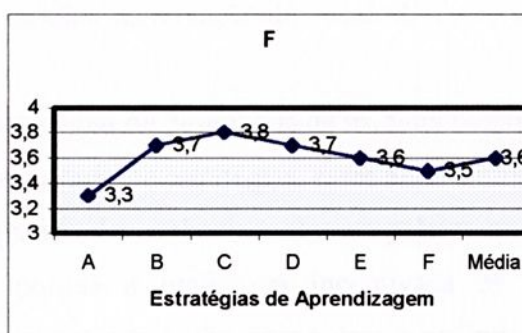
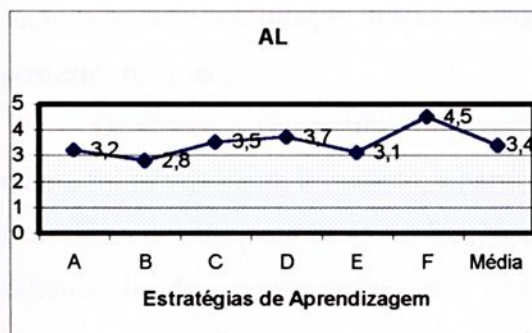
Uma das categorias que interessa diretamente à pesquisa é a primeira, que consiste em lembrar mais eficientemente, já que inclui as estratégias responsáveis pela ativação da memória. Embora o seu uso varie de aluno para aluno, esta é, em geral, a estratégia que obtém a menor frequência entre todas. Essa constatação pode indicar que os alunos não têm conhecimento sobre tais estratégias durante seu estudo, ou que não estão estudando a língua sistematicamente, a fim de potencializar a aquisição.

Outro resultado importante é o alto índice de frequência do uso da estratégia “f”, que consiste em aprender com os outros. Para AL, LD e SO esta é a estratégia mais usada, enquanto para F e M ela tem média próxima às mais usadas. Isso indica que os alunos estão abertos para compartilhar conhecimentos e aproveitar a ajuda de seus colegas em sala de aula. As interações,

portanto, são vistas como fonte de aprendizagem e tornam-se muito importantes para a aquisição da língua-alvo. Nas observações em sala de aula, foi possível verificar que essa foi realmente a estratégia de aprendizagem mais utilizada pelos alunos para aprender o vocabulário, já que eles sempre buscavam a professora para explicar uma palavra que desconheciam.

Tabela 16: Resultados dos participantes no SILL

RESULTADOS DO SILL



- A. Lembrar mais eficientemente
B. Usar todos os processos mentais
C. Compensar a falta de conhecimento

- D. Organizar e avaliar a aprendizagem
E. Controlar as emoções
F. Aprender com os outros

4.2.6.2 Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para aprender o vocabulário ativo

Como o foco desta pesquisa é o vocabulário, utilizo a taxonomia proposta por Schmitt (1997) para definir as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos participantes do contexto analisado. Na tabela 6 (vide Capítulo 3), é possível observar que Schmitt categoriza dez tipos diferentes de estratégias agrupadas em dois tipos: as estratégias de descoberta, utilizadas pelos alunos quando não sabem o significado de alguma palavra e precisam descobri-lo, e as estratégias de consolidação, responsáveis por auxiliar na retenção do vocabulário estudado para posterior recuperação.

Os alunos participantes utilizavam as estratégias de descoberta de maneira bastante eficaz. Como foi previamente levantado, a partir do inventário de estratégias, esses alunos utilizavam as estratégias sociais com bastante frequência quando desconheciam alguma palavra que causava dificuldade de compreensão. Isso ocorria porque a professora incentivava os alunos a perguntarem suas dúvidas, parando a leitura durante o trabalho com textos e pedindo para que eles lhe perguntassem sobre o vocabulário desconhecido. Quanto às estratégias de determinação, foi observado que não havia, durante as aulas, um incentivo, por parte de P5, para que os alunos utilizassem os próprios recursos existentes no texto para determinar o significado da palavra desconhecida. Assim, estratégias como o uso de cognatos, adivinhação pelo contexto ou, até mesmo, a utilização da estrutura para chegar ao significado, foram pouco percebidas nas observações realizadas. Pelos diários e entrevistas realizadas com os participantes, também é possível perceber que os alunos dão preferência ao uso das estratégias sociais para a descoberta das palavras.

As estratégias de descoberta são a primeira etapa para a aprendizagem propriamente dita de uma palavra nova. Depois de conhecer o significado de uma palavra, o aluno deve utilizar as estratégias de consolidação para retê-lo.

Passo agora a considerar cada uma das estratégias de consolidação propostas por Schmitt, com base nos dados obtidos neste estudo. Como já foi dito, os alunos julgam importante a utilização de estratégias sociais. Tais estratégias também podem ser utilizadas para consolidação, a partir do momento que o aluno começa a trabalhar em grupo para praticar o vocabulário novo, em uma atividade de representação de papéis, por exemplo. O uso dessa estratégia depende, geralmente, da abertura do professor, pois é necessário que ele proponha algumas atividades

práticas em grupo. No contexto observado, havia poucas oportunidades para que os alunos pudessem praticar o vocabulário ensinado. Assim, essa estratégia era utilizada apenas ocasionalmente, embora tenha sido sugerida por alguns alunos participantes em seus diários de pesquisa.

O resultado dos alunos no inventário de estratégias de aprendizagem indicou que as estratégias de memória eram as menos utilizadas pela maioria. Essa constatação também foi confirmada por meio dos demais instrumentos, pois nenhum dos alunos mencionou utilizar esse tipo de estratégia para estudar o vocabulário.

Uma das estratégias considerada muito eficiente pela maioria dos alunos observados foi o uso de desenhos ou imagens para associar ao significado da palavra nova. Quando a professora utilizava tal estratégia, os alunos a reconheciam como uma estratégia bastante positiva em seus diários. Um deles, inclusive, afirmou gostar de fazer desenhos em seu próprio caderno de vocabulário para se lembrar do significado da palavra explicada.

A estratégia de uso de palavras relacionadas, como sinônimos ou antônimos para estudar o vocabulário, era pouco empregada pelos alunos. Eles utilizavam essa estratégia, algumas vezes, para ensinar a palavra a um aluno que a desconhecia, mas não relataram o seu uso para memorizar o vocabulário aprendido.

O uso de agrupamentos também não foi observado por nenhum dos alunos participantes. Seus cadernos de vocabulário seguiam, em geral, o padrão sugerido pela professora, ou seja, escreviam a palavra nova junto à margem esquerda e a definição à frente, seguida de um exemplo. Também não foi possível verificar, em nenhuma situação, o uso da forma ortográfica ou fonológica da palavra para aprendê-la.

Quanto às estratégias cognitivas, pode-se dizer que era a estratégia de aprendizagem mais incentivada pela professora e, por consequência, a única utilizada pelos alunos com uma certa frequência. A professora exigia que os alunos mantivessem um caderno de vocabulário e que acrescentassem, no mínimo, sete palavras por semana a ele. Além disso, alguns alunos também faziam listas para estudar para as provas.

As estratégias metacognitivas, responsáveis por controlar e avaliar a aprendizagem, também eram pouco utilizadas. Os alunos, em geral, não tinham o hábito de avaliar sua aprendizagem e isso fica ainda mais claro quando alguns alunos acreditam que precisam melhorar

seu vocabulário para se expressar melhor, mas, apesar disso, não se dispõem de um tempo específico para se dedicar ao seu estudo.

Como verificado com essa análise, os alunos fazem pouco uso das estratégias de aprendizagem para auxiliar no processo de retenção das palavras novas. Para eles, o simples fato de elaborar o caderno de vocabulário já equivale a estudá-lo, o que não condiz com a realidade. A elaboração do caderno é apenas uma das estratégias disponíveis para a aprendizagem e deve ser revisado periodicamente para que contribua de forma efetiva com a retenção das palavras listadas nele. Como indicado pela psicologia cognitiva, as atividades que requerem uma manipulação mais profunda, mais envolvente das informações, levam a uma aprendizagem mais eficiente (SCHMITT, 1997).

Esse uso restrito das estratégias de aprendizagem pode ser uma das causas para que o perfil lexical dos alunos tenha permanecido quase inalterado no decorrer de todo o semestre letivo. Também pode ser um reflexo da falta de atenção que o aluno dispensa ao estudo do vocabulário, mesmo quando reconhece as dificuldades existentes no seu desempenho oral por falta de um vocabulário mais rico. Como afirma Schmitt (1997, p. 201), “o maior uso de estratégias pode indicar um resultado da conscientização do aprendiz sobre a importância do vocabulário.”¹⁴

Com essas observações, fica latente a necessidade de levar o aluno a tomar consciência da importância das estratégias de aprendizagem no processo de retenção das palavras. Assim, ele poderá fazer melhor uso delas a fim de que possa melhorar o desenvolvimento de seu perfil lexical. Conseqüentemente, o aluno terá maior fluência ao participar das atividades orais.

¹⁴ No original: “... the higher strategy use may be a result of learners’ awareness of the importance of vocabulary.”



CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma análise sobre o ensino de vocabulário em aulas de ILE, tendo como foco a produção oral dos alunos participantes. Foram abordados alguns temas muito importantes para a área de pesquisa, como as crenças de professores e alunos, a questão das estratégias de ensino de vocabulário e a variação e a riqueza lexicais. Além disso, a utilização de alguns testes fez com que a questão da testagem de vocabulário também fosse abordada.

Neste capítulo, retomo a discussão realizada no capítulo anterior a fim de ampliá-la, acrescentando algumas informações pertinentes, ressaltando as experiências positivas, e sugerindo alguns encaminhamentos possíveis para tentar solucionar alguns dos problemas detectados pela pesquisa.

5.1 Estudo Exploratório

Com base nas observações realizadas, conclui-se que é necessário um tratamento mais adequado do léxico em sala de aula. Os alunos, embora reconheçam a necessidade de aprender palavras novas, não têm se esforçado para ampliar seu vocabulário. Os professores parecem relegar a aquisição do vocabulário ao incidental e tratam apenas das palavras que venham a dificultar a compreensão de alguma frase ou de algum texto do livro. Nenhuma das professoras se preocupou em ensinar vocabulário aos alunos, de forma explícita, para auxiliá-los nas interações em sala de aula.

Também foram observadas algumas incongruências entre o *fazer* e o *dizer*, por parte dos alunos e dos professores. Os alunos dizem que o vocabulário é fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que ele é a causa das maiores dificuldades no momento de se expressar na língua alvo. No entanto, poucos se dedicam ao estudo do vocabulário, e os que o fazem, utilizam estratégias limitadas, como a repetição de listas de palavras descontextualizadas. Esse modo de estudo acaba se tornando “cansativo e pouco eficiente”, segundo os próprios alunos que, por isso, gostariam de aprender outras estratégias.

Cabe ao professor, portanto, ensinar aos alunos as estratégias de aprendizagem, incluindo-as em seu planejamento.

Os professores, por sua vez, também reconhecem a importância do vocabulário, mas dão ênfase maior ao ensino da gramática. Eles acreditam que, sem as estruturas gramaticais, os alunos não conseguirão se comunicar “corretamente”. Mesmo os que trabalham um pouco o vocabulário, o fazem de modo rápido, para “não perder tempo”, já que têm vários exercícios gramaticais para serem discutidos. Embora acreditem que estejam utilizando estratégias diversas para ensinar o vocabulário, o que se observou foi uma supremacia do uso da tradução imediata ou da paráfrase durante as aulas.

A paráfrase foi a estratégia mais utilizada pelas professoras no estudo exploratório, e também pela docente do estudo de caso. Na maioria das vezes, a explicação dada era suficiente para o aluno entender a palavra, mas algumas vezes, ela apenas confundia o aluno. Para explicar a palavra *knowledge*, P3 disse *if you know something, you have a good knowledge of it*, uma explicação um tanto vaga. Uma outra opção seria utilizar a explicação da formação da palavra, pois os alunos conhecem o verbo *know* e, por conseguinte, compreenderiam que *knowledge* é o substantivo formado pelo verbo.

O professor que acredita que o ensino de vocabulário é um aspecto realmente importante no processo de aprendizagem de línguas deveria pensar em qual seria a melhor estratégia para explicar determinada palavra, pois nem todas são bem definidas pela paráfrase, por exemplo. Ao adequar a estratégia à palavra a ser ensinada, o professor potencializa seu entendimento pelos alunos e pode favorecer sua retenção, já que alguns alunos se recordam do modo pelo qual a palavra foi ensinada para lembrá-la. Havendo uma maior variação nas estratégias, ficaria mais fácil associar a palavra aprendida na aula à estratégia utilizada para ensiná-la, o que não é possível quando se ensinam todas as palavras por meio da paráfrase, por exemplo.

Outro problema bastante freqüente é o uso de sinônimos que não podem ser utilizados no mesmo contexto. Para explicar *steal* a professora diz que é sinônimo de *rob*. Para definir *heated* a professora usa palavras como *fire*, *warm*, *hot*. A aluna que estava ao meu lado escreveu no livro “queimar”, que não corresponde ao significado de *heat*. Nesses casos, o professor deve ser mais cauteloso e utilizar, sempre que possível, a explicação dentro de um contexto lingüístico que defina bem o sentido e as possibilidades de uso da palavra.

Outra situação em que a falta de contexto pode vir a atrapalhar o ensino do vocabulário é quando um aluno pergunta para o professor como se diz determinada palavra em inglês. Sem se preocupar com o contexto em que o aluno pretende utilizar tal palavra, o

professor oferece uma possível tradução esquecendo-se que existem muitas palavras polissêmicas. Um exemplo foi a pergunta de um aluno a P4 sobre como que se dizia “despedir” em inglês, e começou a tentar pronunciar a palavra /fEr/. A professora, baseada na pronúncia do aluno, escreveu no quadro *farewell*. O aluno respondeu à pergunta do livro da seguinte maneira: *because the boss may farewell the employee*. O aluno, na verdade, estava tentando pronunciar a palavra *fire*, que em inglês pode ser utilizada como “despedir”, no sentido de “demitir”.

A tradução literal também pode provocar problemas quanto ao uso de uma palavra com um significado que ela não possui. Foi o caso do uso da palavra *mountain* para designar montanha russa, quando as alunas discutiam uma viagem à *DisneyWorld*. O professor deve estar atento para estas situações e fornecer a palavra correta ao aluno durante a interação. Neste caso, P3 deixou os alunos repetirem exaustivamente *mountain*, sem ensinar a palavra adequada.

Houve também aspectos positivos. Em uma das aulas de P3, uma das alunas perguntou o significado da palavra *crack*. A professora aproveitou a existência de uma rachadura na sala de aula e apontou para ela dizendo que aquilo era uma *crack*. Como o contexto era uma casa que estava sendo reformada por causa das rachaduras que havia na parede, o exemplo serviu muito bem. O recurso visual fez com que as alunas compreendessem imediatamente, de forma muito mais eficaz que se a professora tivesse dado uma definição. Embora nem sempre seja possível lançar mão de situações concretas durante as explicações, o professor deve sempre fazer uso dos recursos disponíveis em sua sala, à medida que forem sendo úteis. Como o uso de recursos visuais depende da disponibilidade do recurso que traga informações sobre a palavra a ser explicada, o professor que prepara o vocabulário a ser ensinado em determinada aula pode utilizar essa estratégia muito mais frequentemente que o professor, que só explica o vocabulário solicitado pelos alunos (caso dos professores dos contextos observados).

A mímica foi usada ocasionalmente por P4 para explicar algumas palavras, e, na maioria das vezes, foi um recurso muito bem utilizado. Para explicar *deaf*, por exemplo, a professora imitou os “três macacos” colocando as mãos nos ouvidos, nos olhos e na boca e repetindo *deaf, blind, dumb*.

Assim, pode-se dizer que o vocabulário, embora considerado importante tanto pelos alunos quanto pelas professoras, não recebe um tratamento especial por nenhuma das partes. As palavras são explicadas à medida que aparecem nos livros, não havendo uma preparação ou uma proposta de produção que as utilize. À medida que o professor tome conhecimento das diferentes estratégias disponíveis para trabalhar o vocabulário e comece a usá-las, seus

alunos passarão a ter mais possibilidades de estudo e poderão recuperar o interesse pelo estudo do vocabulário.

Percebe-se também que tanto os alunos quanto os professores de LE são fortemente influenciados por suas crenças. Portanto, o ensino de vocabulário também estará norteado por tais crenças, e as estratégias adotadas por professores e alunos para trabalhar o vocabulário serão determinadas, dentre outros fatores, pelas crenças de cada um.

5.2 Estudo de caso

É interessante, para os alunos, que sejam criadas o máximo de oportunidades possíveis para produção em sala, já que em contexto de ILE, raramente há chances de interações verbais fora do contexto formal de ensino. Esse estudo, mais detalhado, tinha como objetivo inicial focalizar a coleta dos dados na interação oral aluno-aluno em sala de aula.

No entanto, após a gravação de algumas aulas, houve uma diminuição na quantidade de oportunidades que os alunos tinham para interagir entre eles, e em muitas delas a produção dos alunos era controlada, não permitindo uma interação livre. Além disso, outro fator que contribuiu para essa diminuição da interação entre os alunos da sala é que P5 adotava uma postura bastante centralizadora nas aulas, chamando um aluno de cada vez para debater determinado tema com o grupo todo, não propondo um trabalho mais independente, e não organizando os alunos em pares ou grupos, por exemplo. Essa centralização fazia com que alguns alunos participassem pouco e, mesmo os que eram bastante ativos, tivessem uma produção oral qualitativamente inferior à que poderiam ter tido se tivessem trabalhado em pares ou em pequenos grupos.

Portanto, seria interessante que houvesse uma reformulação de sua aula de forma que possibilite uma maior interação dos alunos como um todo, evitando que apenas alguns tenham vez, enquanto outros quase não produzam. No caso da atividade analisada na seção 4.2.1, ela poderia ter sido realizada primeiramente em grupos menores, para que os alunos trocassem seus próprios conhecimentos sobre as duas cidades em questão. Posteriormente, a professora poderia ter apenas discutido brevemente o que cada grupo abordou, a fim de compartilhar o conhecimento com todos.

Pelas transcrições das aulas de P5, uma das razões para a pouca participação dos alunos é o tipo de perguntas utilizadas pela professora que, na maioria das vezes, eram fechadas. Tsui (1995) mostra que existe uma interação maior quando existe um número maior

de perguntas abertas, já que as perguntas fechadas restringem a produção do aluno. Além disso, expor os alunos a uma situação em que têm que a produção deve ser feita diante da classe toda faz com que muitos se sintam pressionados a tal ponto que acabam se inibindo e deixando de produzir.

A baixa produção oral entre os alunos durante o semestre tornou necessária uma alteração no desenho da pesquisa, para que continuasse a focalizar a produção oral dos alunos. Durante a análise dos dados, foi constatado que as estratégias de ensino eram muito mais presentes que as estratégias de aprendizagem, e que a negociação do significado ocorria, na maioria das vezes, apenas com falantes mais competentes. Por isso, faltaram dados para fazer as relações mais detalhadas entre as estratégias de ensino e de aprendizagem de vocabulário e o desenvolvimento do perfil lexical do aluno. No entanto, essa falta de dados acaba se tornando significativa também para os resultados da pesquisa, como explico mais adiante.

A possibilidade da ausência de interações orais não havia sido prevista, inicialmente, porque a realização do estudo exploratório objetivou exatamente minimizar a possibilidade de pesquisar um contexto em que não houvesse produção oral. Nas aulas de P5 observadas no estudo exploratório havia uma produção oral muito maior que a verificada ao longo do semestre. A explicação que encontro para essa mudança é o fato de que P5 pode ter, a princípio, tentado alterar sua abordagem a fim de torná-la mais coerente com a AC, que dizia adotar. No entanto, a longo prazo e com a observação contínua, o professor não consegue mais atuar com uma abordagem “forçada”, deixando transparecer a abordagem que realmente norteia seu trabalho. Nesse momento, encontramos uma professora muito mais preocupada com a precisão gramatical que com a fluência, adotando estratégias que visam praticar mais as estruturas gramaticais específicas que a linguagem em si.

Além disso, o semestre observado pode ser considerado atípico, uma vez que foi iniciado na última semana de agosto em virtude da greve que houvera no semestre anterior. Esse fato, associado à existência de três eventos importantes para os alunos de Letras nesse semestre, fez com que o período letivo ficasse “mais curto”, e com que a professora tivesse que se apressar para cumprir seu programa. Como a abordagem da professora valoriza a gramática, é compreensível que ela tenha deixado de lado, portanto, atividades consideradas “acessórias”, e enfatizado as que se centravam nos itens gramaticais que deveriam ser trabalhados.

No que se refere ao vocabulário, foi confirmado o que já tinha sido percebido no estudo exploratório, ou seja, os professores de língua em geral não dão atenção a ele. Em alguns diários, P5 menciona seus objetivos com relação ao vocabulário, no entanto, tais

objetivos raramente foram alcançados. Utilizando novamente a atividade discutida na seção 4.2.1 como exemplo, percebe-se que o objetivo (ensinar vocabulário descritivo de cidades grandes para os alunos) não foi atingido, pois ela nem sequer chegou a propor alguma atividade em que pudesse ensiná-lo para os alunos. A atividade já foi iniciada em uma fase que pressupunha que os alunos estivessem preparados para a produção oral. Durante toda a atividade, o vocabulário que o aluno não tinha era suprido por meio da tradução, sem ser trabalhado de forma que pudesse torná-lo mais facilmente recuperável pelo aluno quando o necessitasse.

Este trabalho também procurou fazer uma descrição das estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário, que foram levantadas a partir das interações em sala de aula. Como se pode observar no capítulo de análise, embora o levantamento tenha encontrado uma certa diversidade com relação ao número de estratégias (15), a frequência de uso dessas estratégias foi bastante concentrada (70% do uso correspondendo apenas às três estratégias mais usadas).

Como os alunos relataram no questionário que a falta de estratégias para aprender o vocabulário torna essa tarefa “chata e desestimulante”, uma maior variedade na frequência de uso dessas estratégias pode beneficiar o aprendiz. Também poderiam ser definidos alguns momentos para explicação do vocabulário necessário para o desenvolvimento das atividades de conversação propostas. Isso faria com que os alunos pudessem utilizar o vocabulário ensinado previamente, como suporte para sua comunicação, favorecendo o enriquecimento lexical da fala do aluno.

A paráfrase foi a estratégia mais utilizada nesse contexto, o que, por se tratar de um contexto de nível intermediário, era esperado. Como diz Allen (1983), muitas palavras do curso intermediário não podem ser explicadas por meio de ações ou fotos, mas sim por meio de explicações, inserindo-as em frases nas quais as outras palavras já sejam conhecidas dos alunos. No entanto, a mesma autora afirma que quem deve fornecer a frase com a definição da palavra é o professor e não o aluno. Nesse contexto, porém, observou-se um uso bastante equilibrado dessa estratégia entre alunos e professor, tendo sido utilizada 62 e 65 vezes por cada um, respectivamente. Como já discutido anteriormente, uma possível explicação para isso pode ser o fato dessa turma ser composta por alunos que serão futuros professores e que terão que fornecer definições a seus alunos. Dessa forma, P5 pode estar objetivando prepará-los para a atividade docente, expondo-os a situações semelhantes a que poderão encontrar futuramente.

O resultado dos testes orais, realizados com os alunos a fim de observar o grau de retenção das palavras aprendidas e o desenvolvimento do seu perfil lexical, indica que há, de fato, problemas com a abordagem adotada pela professora no que se refere ao ensino de vocabulário, pois os alunos não melhoraram seu perfil lexical de um semestre para outro. Assim, pode-se inferir que explicar uma palavra que o aluno desconheça em sala de aula resolve o problema de compreensão no momento, mas não faz com que o aluno aprenda aquela palavra.

Cabe ao professor incluir o vocabulário nas suas preocupações ao preparar suas aulas, propondo atividades em que determinadas palavras consideradas chave sejam explicitamente ensinadas. Dessa forma, o professor chama a atenção do aluno para aquelas palavras, possibilitando uma maior discussão e reflexão sobre elas, o que é imprescindível para facilitar sua retenção.

Discordo do argumento de que explicar o vocabulário explicitamente seja uma perda de tempo muito grande, já que algumas pesquisas indicam que é reduzido o número de palavras que um aluno consegue efetivamente aprender em cada aula. Como foi possível de se observar por meio desta investigação, sem um trabalho que focalize explicitamente as palavras, também não há um acréscimo de palavras no vocabulário ativo-livre do aluno. Além disso, muitas vezes, as explicações que a professora tinha que dar, para algumas palavras tomavam muito tempo da aula também. É importante ainda lembrar que essas pesquisas cujos resultados não apóiam o ensino explícito de vocabulário são realizadas em contexto de ISL e não de ILE, que é o caso no Brasil. A pesquisa de mestrado de Zilles (2000) comparou a retenção de algumas palavras por dois grupos de alunos: um em que as palavras tinham sido trabalhadas de modo implícito e outro em que as mesmas palavras tinham sido trabalhadas de modo explícito. Os resultados dessa pesquisa indicam que o contexto em que o ensino explícito foi adotado obteve um índice de retenção muito superior, o que confirma que, em contexto de ILE, essa é uma alternativa viável.

Os dados analisados para esta pesquisa também podem levantar muitas outras perguntas, que ainda podem ser feitas a respeito do uso das estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário em aulas de LE. Acredito que este passo inicial tenha sido muito importante para que nós, pesquisadores, professores e alunos, voltemos a refletir sobre esse aspecto tão importante para o ensino de línguas, que é o ensino de vocabulário.



5.3 Encaminhamentos

Nesta seção, listo algumas sugestões de encaminhamentos possíveis, levantadas a partir da análise desta pesquisa. Uma primeira sugestão é desenvolver um estudo de pesquisa-ação, que enfoque diretamente as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para estudar e sistematizar o vocabulário. O professor-pesquisador poderia, inicialmente, ensinar aos alunos as estratégias de aprendizagem por meio de suas próprias aulas e, posteriormente, verificar, por meio da análise das interações orais dos alunos, como essas estratégias influenciam a retenção do vocabulário pelos alunos. Por se tratar de uma pesquisa-ação, estaria eliminando a possibilidade de encontrar um contexto que apresentasse a mesma dificuldade, com respeito à oralidade, encontrada neste trabalho.

Outra sugestão é fazer um estudo comparativo, em níveis diferentes, para verificar se o professor faz a adequação de suas estratégias de ensino ao nível do aluno. Embora tal adequação seja sugerida pela literatura (Allen, 1983), suspeito, pelo que foi observado, que ela não esteja presente na prática dos professores, em virtude do tipo de abordagem utilizada para trabalhar com o vocabulário em suas aulas.

Também seria interessante realizar um estudo comparativo, que analise interações orais entre alunos de ILE e também de falantes nativos de inglês, a fim de verificar o perfil lexical oral medido pelo *VocabProfile* e traçar correlações com o perfil lexical oral dos estudantes. Como, de acordo com meu levantamento bibliográfico, esse programa tinha sido usado apenas para analisar a linguagem escrita, uma das limitações deste trabalho acabou sendo a falta de parâmetros para a comparação dos resultados.

Por fim, penso que seria interessante realizar um estudo, de intervenção ou de pesquisa-ação, que visasse obter dados para a elaboração de um material didático mais adequado para o ensino de vocabulário para alunos de ILE. O professor trabalharia com tarefas comunicativas e utilizaria, a cada aula, o vocabulário pertinente para a realização de determinada tarefa. O vocabulário seria trabalhado explicitamente com objetivo de desenvolver tanto o vocabulário ativo quanto o vocabulário passivo do aluno, dependendo da atividade. Os alunos participariam ativamente das aulas, interagindo com seus colegas e tendo oportunidades para praticar o vocabulário novo de cada aula. Dessa forma, teria mais chances de entrar em contato com as palavras-alvo, fazendo com que a possibilidade de retenção fosse maior. A eficácia de tal metodologia poderia ser testada em um estudo comparativo posterior.

O presente trabalho atingiu seu objetivo de refletir sobre o ensino de vocabulário em aulas de ILE, enfocando a linguagem oral. As respostas obtidas contribuem para a área de

ensino de línguas tanto por descrever como o vocabulário foi trabalhado nos diferentes contextos analisados quanto por levantar problemas com relação à abordagem que tem sido mais comum pelos professores de ILE para ensinar o vocabulário, que consiste em explicar as palavras desconhecidas pelos alunos no momento em que eles perguntam sobre elas ao professor.

Os encaminhamentos que foram sugeridos até aqui visam solucionar alguns problemas encontrados durante a elaboração do trabalho e dar continuidade à pesquisa, uma vez que o tema estudado é bastante amplo, sendo impossível esgotá-lo com apenas uma pesquisa de mestrado.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAN, D. **Oxford Placement Test 1**. Oxford: OUP, 1992.
- ALLEN, V. F. **Techniques in Teaching Vocabulary**. Hong Kong: OUP, 1983.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. **Glossário de Lingüística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALTMAN, R. Oral production of vocabulary. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: CUP, 1997, cap. 5. p. 69-97.
- ANTHONY, E. Approach, method, technique. **English Language Teaching**, v. 17, p. 63-67, 1963.
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990, cap. 14. p. 215-26.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BLACHOWICZ, C., FISHER, P. J. **Teaching vocabulary in all classrooms**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2002.
- BOGAARDS, P. Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. **Studies in Second Language Acquisition**, New York, v. 23, p. 321-43, 2001.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyin & Bacon, 1998.
- BOWEN, T.; MARKS, J. **Inside Teaching**. Londres: Heinemann, 1994.



BROWN, D. H. **Teaching by Principles: an Interactional Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English**. Cambridge: CUP, 1989.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: OUP, 1987.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, 1-47, 1980.

CARTER, R. **Vocabulary**. New York: Routledge, 1992.

CARTER, R., McCARTHY. **Vocabulary and language teaching**. Nova York: Longman, 1988.

CHANNEL, J. Applying semantic theory to vocabulary teaching. **ELT Journal**, v. 35, n. 2, p. 115-22, 1981.

CLARK, E. V. Issues for acquisition. In: _____. **The Lexicon in Acquisition**. Cambridge: CUP, 1993, cap. 13. p. 241-59.

COADY, J. L2 Vocabulary Acquisition: A synthesis of the research. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: CUP, 1997, cap. 14. p. 273-90.

CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 20, p. 37-47, jul./dez. 1992.

CONSOLO, D. A. **Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil**. Tese de Doutorado. The University of Reading, Inglaterra, 1996.

CONSOLO, D. A. Desafios e perspectivas na formação de professores de línguas no Brasil. **Anais do XXVIII GEL**, 1999.



CONSOLO, D. A. Teachers' action and students' oral participation in classroom interaction. In: HALL, J.K., VERPLAETSE, L.S. **Second and foreign language learning through classroom interaction**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, cap. 5, p. 91-107.

COXHEAD, A. **The development and evaluation of an academic word list**. 1998, Dissertação (Mestrado), Victoria University of Wellington, Wellington, Nova Zelândia.

COXHEAD, A. A new academic word list. **TESOL Quarterly**, n. 34, v. 2, 2000.

CURTIS, M.E. Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction. In: McKEOWN, M.G.; CURTIS, M.E. **The Nature of Vocabulary Acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, cap. 3. p. 37-51.

Erickson, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WHITTROCK, M. C. (ed.). **Handbook of Research on Teaching**. (3rd ed.) Old Tappan, NJ: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A. Crença de duas professoras de uma escola pública sobre o ensino de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, cap. 6, p. 93-110.

GAIRNS, R., REDMAN, S. **Working with Words: a guide to teaching and learning vocabulary**. 5ed. Londres: CUP, 1986.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GASS, S. Input and Second Language Acquisition Theories. In: _____. **Input, Interaction and the Second Language Learner**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997, cap. 4. p. 86-103.

GATTOLIN, S. R. B. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização**. 1998, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GRIFFIN, G. F. **Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning**, unpublished Ph.D thesis, Dept of Psychology, University of Warwick, Inglaterra, 1992.

HARVEY, P. D. Vocabulary learning: the use of grids. **ELT Journal**, Oxford, v. 37, n. 3, p. 243-246, July 1983.



- HATCH, E.; BROWN, C. General vocabulary learning and learner strategies. In: _____. **Vocabulary, Semantics, and Language Education**. Cambridge: CUP, 1995, cap. 15. p. 368-400.
- HATCH, E.; BROWN, C. Vocabulary pedagogy and teacher strategies. In: _____. **Vocabulary, Semantics, and Language Education**. Cambridge: CUP, 1995, cap. 16. p. 401-426.
- HELTAL, P. Teaching Vocabulary by Oral Translation. **ELT Journal**, Oxford, v. 43, n. 4, p. 288-293, Oct. 1989.
- HENRIKSEN, B. Three dimensions of vocabulary development. **Studies in Second Language Acquisition**, New York, v. 21, p. 303-17, 1999.
- HYMES, D. A. On communicative competence. In: WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: OUP, 1976.
- JAGUARIBE, C. L. Vocabulary development and grammar practice: do they create independent learners? In: LEFFA, V. J. (Ed.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 115-125.
- KIM-SEOH, J. L.; OOI, D. Vocabulary Teaching: looking behind the word. **ELT Journal**, Oxford, v. 50, n. 1, p. 52-58, Jan. 1996.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Londres: Prentice Hall International, 1987.
- KRUSE, A. F. Vocabulary in Context. **ELT Journal**, Oxford, v. 33, n. 3, p. 207-13, Apr. 1979.
- LAUFER, B. The lexical profile of second language writing: does it change over time? **RELC Journal**. v. 25, n. 2, p. 21-33, Dec. 1994.
- LAUFER, B.; NATION, P. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 16, n. 3, p. 307-322, 1995.
- LAUFER, B. What's in a word that makes it hard or easy? Some intralexical factors that affect the learning of words. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: CUP, 1997, cap. 2.3, p. 140-55.
- LAUFER, B. The Development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? **Applied Linguistics**, Oxford, v. 19, n. 2, p. 255-271, 1998.

LEFFA, V. J. (Org.) **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000.

LEWIS, M. Pedagogical implications of the lexical approach. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: CUP, 1997, cap. 13. p. 255-70.

LITTLEWOOD, W. Meaning and Interaction. In: ____ **Teaching Oral Communication: a methodological framework**. Oxford: Blackwell, 1992, cap. 2. p. 21-32.

LONGMAN Dictionary of English Language and Culture. Harlow: Longman, 1992.

LUPESCU, S.; DAY, R. R. Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning. In: HARLEY, B. (Org.) **Lexical Issues in Language Learning**. Ann Arbor, NJ: John Benjamins Publishing Co., 1995, p. 229-51.

LUZÓN, M. J.; COLL, J. F. Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje. IN: VILLANUEVA, M. L.; NAVARRO, I. **Los estudios de aprendizaje de lenguas**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaime I, 1997, cap. 4, p. 85-101.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

MCCARTHY, M. **Vocabulary**. Oxford: OUP, 1990.

MCCARTHY, M. What is a basic spoken vocabulary? **FELT Newsletter**, v. 1, n. 4, Winter 1999.

MEARA, P. The Study of Lexis in Interlanguage. In: DAVIS, A. et al. (Orgs.) **Interlanguage**. Edingurgh: Edinburgh University Press, 1984, cap. 20, p. 225-235.

MELKA, F. Receptive vs. Productive aspects of vocabulary. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: CUP, 1997, p. 84-102.

MELKA TEICHROEW, F. J. Receptive vs. productive vocabulary: a survey. **Interlanguage Studies Bulletin**, Utrecht, n. 6, p. 5-33, 1982.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In: McKEOWN, M.G., CURTIS, M.E. **The Nature of Vocabulary Acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, cap. 2. p. 19-35.



NATION, P. Speaking Activities: five features. **ELT Journal**, Oxford, v. 43, n. 1, p. 24-9, Jan. 1989.

NATION, P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: CUP, 2001.

NATION, P.; NEWTON, J. Teaching Vocabulary. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: CUP, 1997, cap. 12, p. 238-54.

NATTINGER, J. Some Current Trends in Vocabulary Teaching. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching**. New York: Longman, 1988, p. 62-82.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. v. 2. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: referências. v. 6. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: citações e notas de rodapé. v. 7. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: redação e editoração. v. 8. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

NORMAS para publicações da Unesp: preparação e revisão de textos. v. 3. São Paulo: Ed. da Unesp, 1994.

NUNN, R. The purposes of language teachers' questions. **IRAL**, v. 37, n. 1, 23-42, 1999.

O'MAGGIO, A. C. **Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instruction**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. O. **Ensino de Vocabulário**. Disponível em: www.geocities.com/veramenezes/vocabulario.htm.

PAIVA, V. L. O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Disponível em: www.geocities.com/veramenezes/strategies.htm.



PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. Reading and 'incidental' L2 vocabulary acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, p. 195-224, CUP, 1999.

READ, J. **Assessing Vocabulary**. Cambridge: CUP, 2000.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Method: approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**, v. 16, p. 153-68, 1982.

RICHARDS, J., RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: CUP, 1986.

SAVILLE, N.; HARGREAVES, P. Assessing speaking in the revised FCE. **ELT Journal**, Oxford, v. 53, n. 1, p. 42-51, Jan. 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCARCELLA, R.; OXFORD, R. **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.

SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: CUP, 1997, p. 199-227.

SCHMITT, N.; SCHMITT, D. Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. **ELT Journal**, Oxford, v. 49, n. 2, p. 133-143, Apr. 1995.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching**. Londres: Heinemann ELT, 1994.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook**. Londres: The Cromwell Press Ltd., 2000.

TSUI, A. B. M. **Introducing Classroom Interaction**. Londres: Penguin, 1995.

WALLACE, M. J. **Teaching Vocabulary**. Heinemann International, 1982.

WARING, R. **A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners**. Disponível em: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/vocsize.html>. Acesso em: 16 jun. 1999.

WARING, R. **A review: Implementing the lexical approach**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.

WEST, M. **A general service list of English words**. Londres: Longman, 1953.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: OUP, 1978.

ZILLES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UFRS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: CUP, 1997, cap. 1, p. 05-19.

ANEXOS



ANEXOS



Anexo A - Questionário para alunos

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte da pesquisa que estou realizando sobre a ensino de vocabulário. O objetivo deste questionário é obter sua opinião sobre como você estuda a língua inglesa e quais suas dificuldades. Suas respostas serão de extrema importância para a condução do estudo, por favor fique à vontade para esclarecer eventuais dúvidas. Não é necessário se identificar.

Muito obrigado por sua colaboração.

1. Qual o nível de sua turma de inglês? (Básico, intermediário, avançado, etc.)
2. Há quanto tempo você está estudando inglês?
3. Por que você estuda inglês? Você quer ou é obrigado a estudar?
4. No momento da conversação em língua estrangeira, qual é o fator que lhe traz mais dificuldades para expressar suas opiniões?
5. O que é fundamental aprender em uma aula de língua inglesa?
6. Você estuda vocabulário? Se sim, como você faz para estudá-lo?
7. Você faz listas de palavras para estudar o vocabulário? Se sim, como você faz esta lista?
8. Você, geralmente, estuda o vocabulário de uma aula para a outra? Por quê?
9. Você considera o vocabulário um fator importante da aprendizagem? Por quê?
10. Você acredita que seria útil lhe ser ensinado diferentes estratégias para aprender o vocabulário? Por quê?
11. Como seu professor ensina vocabulário?
12. O que você acha da maneira pela qual o vocabulário é ensinado?
13. Como que você gostaria que o vocabulário fosse ensinado?

® Daniel Fernando Rodrigues 2000



Anexo B - Questionário para os professores

1. No momento da conversação, qual é o fator que traz mais dificuldades para seu aluno expressar suas opiniões?
2. O que é fundamental aprender em aulas de língua inglesa?
3. Você acredita que é necessário para o aluno primeiro dominar bem a gramática em língua inglesa para depois se preocupar em ensinar o vocabulário?
4. Você ensina vocabulário? Se sim, como você faz para ensiná-lo?
5. Você considera o vocabulário um fator importante da aprendizagem? Por quê?
6. Você utiliza alguma estratégia para ensinar vocabulário? Qual?
7. Você acredita que seria útil ensinar a seus alunos diferentes estratégias eles aprenderem o vocabulário?
8. O que você acha da maneira pela qual você ensina o vocabulário?
9. O que é mais trabalhoso na hora de ensinar o vocabulário?
10. Como fazer com que a aprendizagem de vocabulário possa ser mais efetiva a ponto de favorecer o aumento do vocabulário ativo livre durante as interações em sala de aula?
11. Você acha que a interação dos alunos em sala de aula favorece a aprendizagem do vocabulário?

Anexo C – Diário de pesquisa de P5

Prezada professora,

Este é o diário de pesquisa que pedimos para você responder após suas aulas de língua inglesa que estão sendo observadas e registradas com o objetivo de fornecer dados para esta pesquisa de mestrado. Sua colaboração é de extrema importância para o bom andamento do trabalho. Pedimos que sempre depois das referidas aulas, você deixe um tempo para que possa fazer uma reflexão de como foi sua aula, utilizando as perguntas do diário para guiá-la neste propósito. Procure respondê-las da maneira mais completa possível, de forma que suas observações fiquem bastante claras. Seus diários serão lidos por mim e sua identidade será preservada sempre, e para isso, será adotada uma letra, escolhida aleatoriamente, para representá-la.

Os diários serão coletados semanalmente, em data a ser combinada, e entregues novamente toda segunda-feira ao término da aula. Pretendo acompanhar seus diários sempre e estar dialogando com você por intermédio deles, fazendo-lhe perguntas adicionais para esclarecer eventuais dúvidas.

Peço que siga as seguintes instruções para a elaboração deste diário:

- Abra o arquivo com as perguntas do diário, selecione tudo e clique em 'colar'.
- Feche o arquivo, abra um arquivo novo e clique em 'copiar'.
- Escreva suas respostas logo abaixo de cada pergunta para facilitar a leitura.
- Qualquer comentário que não estiver relacionado com as perguntas, poderão ser feitos no final do diário, após a última resposta.
- Salve seu diário dando como nome a data da aula sobre a qual você refletiu.

Agradeço sua dedicação em estar participando deste trabalho. Com certeza juntos obteremos um ótimo resultado. Obrigado.

Daniel Fernando Rodrigues

Perguntas do diário de pesquisa da professora participante

1. Que tipo de vocabulário você ensinou hoje? Qual foi o seu objetivo?
2. Quais estratégias de ensino de vocabulário foram utilizadas? Por quê?
3. Como você avalia a reação dos alunos frente à estratégia proposta?
4. Você acha que alguma outra estratégia poderia ter melhor resultado do que a utilizada? Se sim, qual e por quê?

Anexo D – Diário de pesquisa dos alunos

Prezado(a) aluno(a),

Sua colaboração em fazer este diário é de extrema importância para o bom andamento da pesquisa. Pedimos que sempre depois das suas aulas de língua inglesa, você deixe um tempo para responder as perguntas deste diário. Procure respondê-las da maneira mais completa possível, de forma que suas observações fiquem bastante claras.

Os diários serão coletados semanalmente e entregues novamente toda segunda-feira ao término da aula. Pretendo acompanhar seus diários sempre e estar dialogando com você por intermédio deles, fazendo-lhe perguntas adicionais para esclarecer eventuais dúvidas.

Peço que siga as seguintes instruções para a elaboração deste diário:

- Abra o arquivo com as perguntas do diário, selecione tudo e clique em 'colar'.
- Feche o arquivo, abra um arquivo novo e clique em 'copiar'.
- Escreva suas respostas logo abaixo de cada pergunta para facilitar a leitura.
- Qualquer comentário que não estiver relacionado com as perguntas, poderão ser feitos no final do diário, após a última resposta.
- Salve seu diário dando como nome a data da aula sobre a qual você refletiu.

Agradeço sua dedicação em estar participando deste trabalho. Com certeza juntos obteremos um ótimo resultado. Obrigado.

Daniel Fernando Rodrigues

Perguntas do diário de pesquisa dos alunos participantes

1. A professora utilizou alguma estratégia específica para o ensino de vocabulário na aula de hoje? Se sim, você poderia explicá-la?
2. Você acha que essa(s) estratégia(s) foi/foram eficaz(es) para sua aprendizagem do vocabulário da aula de hoje? Por quê?
3. Liste as palavras que você aprendeu hoje e tente estabelecer uma relação entre a aula e sua aprendizagem destas palavras.
4. Que tipo de estratégia você acha que poderia ter sido utilizada para que você pudesse ter aprendido certas palavras que por ventura não tenha conseguido aprender na aula de hoje?

Anexo E – Perguntas da entrevista com P5

1. Qual foi sua experiência pessoal de aprendizagem de línguas estrangeiras? Estudou alguma outra língua além do inglês?
2. Como o(s) método(s) utilizado(s) para você aprender línguas estrangeiras lidavam com a questão da aprendizagem?
3. Qual é sua atitude metacognitiva com relação à aprendizagem do vocabulário? O vocabulário é melhor aprendido pela leitura, comunicação oral, memorização de palavras, etc. (palavras são muito importantes; palavras são fáceis de aprender, mas a gramática é o desafio; ensinar vocabulário é uma atividade inferior; áreas produtivas são mais difíceis de dominar que as receptivas; a leitura é transferida automaticamente da L1; as palavras são aprendidas naturalmente pela leitura; ensinar vocabulário, portanto, seria perda de tempo.)
4. O que você sabe sobre pesquisas realizadas sobre vocabulário?
5. Qual o impacto que a experiência adquirida durante esses anos em que leciona tem em sua prática?
6. Qual sua concepção de aquisição da linguagem? O aluno adquire vocabulário em aula?
7. Como o vocabulário deveria ser tratado em um curso de língua estrangeira?
8. Os alunos têm dificuldades para se expressar oralmente? Por quê? Como solucionar essas dificuldades?

P.S.: As perguntas de 1 a 5 foram adaptadas das sugeridas por Coady (1997)



Anexo F – Perguntas da entrevista com os alunos participantes

1. Como foi a experiência de elaborar os diários de pesquisa? Eles ajudaram você a aprender mais vocabulário?
2. Você estuda vocabulário? Se sim, como? Se não, por quê?
3. Você usa exemplos ou associações para estudá-lo? Faz listas de palavras? Como?
4. Como você acha que o vocabulário poderia ser trabalhado? A conversação é importante para aprender vocabulário?
5. Como você avaliaria seu inglês? O que você prefere estudar/enfatizar?
6. O vocabulário impede ou atrapalha sua conversação?
7. Como se dá a distribuição dos turnos nas suas aulas de inglês?

Oxford Placement Test 1

Listening Test

Name _____

Total Listening _____ / 100

Total Grammar Part 1 _____ / 50

Total Grammar Part 2 _____ / 50

Grand total _____ / 200

Look at the example below. Listen to the tape. You will hear the example *once* only. Decide which word you hear, 'soap', or 'soup'.

a Will you get me some soap soup at the supermarket?

The word was 'soup', so 'soup' is ticked. Now look at these examples, and listen to the tape again. This time, you tick the words you hear. For example, if you hear 'shorts' tick 'shorts'.

b The team need new shirts shorts.

c They've recently developed a new kind of vine wine around here.

The words on the tape were 'shorts' and 'vine', so the correct answers look like this:

b The team need new shirts shorts.

c They've recently developed a new kind of vine wine around here.

Now the test will begin. Listen to the tape and tick (✓) the words you hear.

- 1 I gather you've been having trouble with your earring hearing ..
- 2 A number of students are expected to join the advanced composition conversation class.
- 3 This beard of mine is awfully itchy. I'll be glad when it goes grows ..
- 4 I doubt if he's very comfortable in his present prison bed.
- 5 Have you played Dennis tennis very much recently?
- 6 Look at that woman! What a size sight she is!
- 7 Do you have any idea how long ago it was found founded ?
- 8 Your letter must have crossed with my own mine ..
- 9 One thing I really loved loathed in the late seventies was the style of the clothes.
- 10 My sister says he's she's a very nice person.
- 11 That Dutch friend of mine you met yesterday is a very good chess jazz player.
- 12 The tube from Liverpool St. to Holborn costs 30p 40p ..
- 13 Can I have 20 No. 6 Embassy , please?
- 14 Today's a holiday horrid day , isn't it?
- 15 Well, I wonder what joys choice they have in store for us this time.
- 16 Only 30% of those sampled can can't tell the difference between margarine and butter.
- 17 I can't really say if I like jazz or not: sometimes some kinds I do.
- 18 She's been quite tearful cheerful the last couple of weeks.
- 19 Graf now seems unlikely to regain retain her title.
- 20 I think it's Dave Steve on the phone.
- 21 Why Where are you going to live in London?
- 22 It is recommended that dyslexic students follow a remedial reading writing option.
- 23 Do you have any idea where my class glass is?
- 24 The court heard that Polanski had had a very depraved deprived childhood.
- 25 I can see consent to it if it has to be done.
- 26 I see the peaches pictures are starting to go yellow.
- 27 If it hadn't been for him they couldn't wouldn't have done it.
- 28 Have you got any more of this blended splendid butter?
- 29 I don't think the management side took any notes notice ..
- 30 At the end of this test the papers will be corrected collected by the invigilators.
- 31 The early trans-continental trains were often delayed by engine Indian trouble.
- 32 During his holidays he spends most of his time at the Lotus test track watching washing cars.
- 33 Liverpool were really rarely dangerous in the first half.
- 34 Mind you don't tread on the glass grass !.
- 35 You've got a lash rash just under your eye.

subtotal 35

Anexo G – Oxford Placement Test, versão 1

- 36 Do you think you could take talk us through the next bit of the film?
- 37 How many tests texts are we going to need to get all the data we want?
- 38 There's a fishery somewhere round here where they hatch catch trout by the thousand.
- 39 Are you going to Penny's Benny's tonight?
- 40 Do you think we could have two minibuses too many buses for the summer courses?
- 41 Do you think Rick's place is still buyable viable?
- 42 One of the lecturers in the sociology department is writing a book on the old Board School Borstal system.
- 43 I reckon Eric and I need a good holiday.
- 44 This horse will have to be shod shot immediately.
- 45 Can you get me some sealing tape ceiling paint when you're in town?
- 46 Even if he leaves the country he won't be safe from persecution prosecution.
- 47 Since the accident the only thing he can do is menial manual work.
- 48 She's very much the 'committee' 'committed' type.
- 49 You can get quite a view few from up here.
- 50 What can we do with this lot slot to make the timetable work?
- 51 Platt was cheered chaired off at the end of the match.
- 52 The future of the party now seems to depend on delegate delicate decisions to be worked out at local level.
- 53 Have you done much riding writing recently?
- 54 Who starts Whose darts for double top?
- 55 What we have here is essentially a fiscal physical problem.
- 56 Make sure you keep the ropes tied tight.
- 57 I think they set sat the exam last week.
- 58 You'll need a mass of massive cheese to make a fondue for that many people.
- 59 I can't really advise you without knowing the type of context contacts you're presupposing.
- 60 If the gods guards are with us, we should make it.
- 61 I thought his behaviour was unexceptional unexceptionable.
- 62 Look at the clouds crowds over there.
- 63 Her ambition is to become a belly ballet dancer.
- 64 Did you get a chance to try dry it out?
- 65 If you look very carefully you can see there used to be a cabinet cabin up there.
- 66 Recent EC regulations have been disastrous for British fish stocks docks.
- 67 Pollution is a real threat to the North American basin bison.
- 68 Have you had an invitation to the lunch launch?
- 69 Do you know if she's Finnish finished?
- 70 Yorkshire and Wales are both famous for their pony trials trails.

subtotal

- 71 The police found traces of ash hash in the back of the car.
- 72 I'm not feeling so ill well today.
- 73 They are old all things they've grown out of, so you can take them for the jumble sale.
- 74 My brother-in-law left Euston Houston early this morning, so he should get here tonight.
- 75 The profitability of North Sea oil rigs is very dependent on the quality of the crude crew they find.
- 76 You can buy logs by the barrow barrel load at the local timber works.
- 77 I hear you've got a new rival arrival.
- 78 Who was responsible for sending the infantry inventory?
- 79 We'll be letting them have a newer system new assistant if they want one.
- 80 He works for a company called JMB J & B.
- 81 Have you read the latest book on Watergate by HA AJ Haldeman?
- 82 Some motels now have hair-dryers air-dryers in the cloakrooms.
- 83 Recent legislation makes it imperative that we men women work together to help each other.
- 84 The Social Services try to ensure that children who need them get free three meals every day.
- 85 It's Richard's birthday bath day on Sunday, so he'll have to do it on Monday.
- 86 I gather their child is autistic artistic.
- 87 She was terribly scared scarred as a result of the accident.
- 88 This year Britain's top oarsman rowed horseman rode to his third world title.
- 89 He's an eternal internal student.
- 90 At Kilverstone Wildlife Park they've got an Andean Indian buffalo.
- 91 In England all rod road users must have a licence.
- 92 I'd like you to be responsible for the personal personnel side of the deal.
- 93 He and Ian Woosnam could well turn the tables next week.
- 94 Who's going to propose the loyal royal toast?
- 95 England would never have scored if it hadn't been for that free freak kick by Gascoigne.
- 96 Such measures have never previously been taken in the absence of a president precedent.
- 97 When I saw the train terrain I realized I would never catch him.
- 98 We haven't had any more news today to date.
- 99 'You're obese! a beast!' she said, looking at him in disgust.
- 100 I've just heard that these tests have been pirated piloted in Japan.

subtotal 130

Oxford Placement Test 1

Grammar Test PART 1

Name _____

Total Listening _____ / 100 Total Grammar Part 2 _____ / 50

Total Grammar Part 1 _____ / 50 Grand total _____ / 200

Look at these examples. The correct answer is ticked.

- a In warm climates people like / likes / are liking / sitting outside in the sun.
- b It is very hot, they sit at / under / the shade.

Now the test will begin. Tick the correct answers.

- 1 Water is to boil / is boiling / boils / at a temperature of 100°C.
- 2 In some countries there is / is / it is / very hot all the time.
- 3 In cold countries people wear thick clothes for keeping / to keep / for to keep / warm.
- 4 In England people are always talking about a weather / the weather / weather / .
- 5 In some places it rains / there rains / it raining / almost every day.
- 6 In deserts there isn't the / some / any / grass.
- 7 Places near the Equator have a warm / the warm / warm / weather even in the cold season.
- 8 In England coldest / the coldest / colder / time of year is usually from December to February.
- 9 The most / Most of / Most / people don't know what it's like in other countries.
- 10 Very less / little / few / people can travel abroad.
- 11 Mohammed Ali has won / won / is winning / his first world title fight in 1960.
- 12 After he had won / have won / was winning / an Olympic gold medal he became a professional boxer.
- 13 His religious beliefs have made him / made him to / made him / change his name when he became champion.
- 14 If he has / would have / had / lost his first fight with Sonny Liston, no one would have been surprised.
- 15 He has travelled a lot both / and / or / as a boxer and as a world-famous personality.

subtotal /15

- 16 He is very well known all in / all over / in all / the world.
- 17 Many people is believing / are believing / believe / he was the greatest boxer of all time.
- 18 To be the best from / in / of / the world is not easy.
- 19 Like any top sportsman Ali had to / must / should / train very hard.
- 20 Even though he has now lost his title, people would / will / did / always remember him as a champion.

The history of aeroplane / the aeroplane / an aeroplane / is

quite a / a quite / quite / short one. For many centuries men

are trying / try / had tried / to fly, but with

little / few / a little / success. In the 19th century a few people

succeeded to fly / in flying / into flying / in balloons. But it wasn't until

the beginning of this / next / that / century that anybody

were / is / was / able to fly in a machine

who / which / what / was heavier than air, in other words, in

who / which / what / we now call a 'plane'. The first people to achieve

'powered flight' were the Wright brothers. His / Their / Theirs /

was the machine which was the forerunner of the Jumbo jets

and supersonic airliners that are such / such a / so / common

sight today. They could / should / couldn't / hardly have imagined that in 1969,

not much / not many / no much / more than half a century later,

a man will be / had been / would be / landed on the moon.

Already a man / man / the man / is taking the first steps towards the stars.

Although space satellites have existed since / during / for / less

than forty years, we are now dependent from / of / on / them for all

kinds of informations / information / an information / Not only

are they / they are / there are / being used for scientific research in

space, but also to see what kind of weather is coming / comes / coming /

By 1998 there would / must / will / have been satellites in space for forty

years and the 'space superpowers' are planning to have / make / let /

massive space stations built. When these will be / are / will have been /

completed it will be the first time when / where / that / astronauts will be

able to work in space in large numbers. Apart / For / Except / all that,

in many ways the most remarkable flight of / above / at / all was

it / that / that one / of the flying bicycle, which the world saw on television,

flying / to fly / fly / across the Channel from England to France, with nothing

apart / but / than / a man to power it. As the bicycle-flyer said,

'It's the first time I realize / I've realized / I am realizing / what hard work it is to be a bird!'

subtotal /35

Grammar Test PART 2

- 51 Many teachers say to say tell their students should learn a foreign language.
- 52 Learning a second language is not the same as like than learning a first language.
- 53 It takes long time long a long time to learn any language.
- 54 It is said that Chinese is perhaps the world's harder hardest more hard language to master.
- 55 English is quite difficult because of all the exceptions who which what have to be learnt.
- 56 You can learn the basic structures of a language quite quickly, but only if you are wanting will to are willing to make an effort.
- 57 A lot of people aren't used to the study to study to studying grammar in their own language.
- 58 Many adult students of English wish they would start would have started had started their language studies earlier.
- 59 In some countries students have to spend a lot of time working on by in their own.
- 60 There aren't no any some easy ways of learning a foreign language in your own country.
- 61 Some people try to improve their English by hearing listening listening to the BBC World Service.
- 62 Live Life Living with a foreign family can be a good way to learn a language.
- 63 It's no use to try trying in trying to learn a language just by studying a dictionary.
- 64 Many students of English would rather not would rather prefer not would rather not to take tests.
- 65 Some people think it's time we all learn should learn learnt a single international language.

Charles Walker is a teacher at a comprehensive school in Norwich. He has joined joined joins the staff of the school in 1988 and has been working worked works there ever since. Before move to move moving to Norwich, he taught in Italy and in Wales, and before that he has been was was being a student at Cambridge University. So far he isn't wasn't hasn't been in Norwich for as long as he was in Wales, but he likes the city a lot and should would could like to stay there for at least another two years, or, how which as he puts it, until his two children have will have will be grown up a bit. He met his wife, Kate, in 1982 while he was to live was living had been living abroad for a while, and they got married in 1986. Their two children, Mark and Susan, are were have been both born in Norwich.

subtotal 125

The Walkers' boy, who which he is four, has just started at nursery school, but his their her sister shall stay stays will be staying at home for another couple of years, because she is nearly two years younger more young the younger than him. Charles and Kate Walker are used use used to live in the country, but now that they have children, they have moved move moved into the city. Charles wanted a house next near close the school in order for to get to work easily. Unfortunately the a that one the two of them really wanted was too expensive, so they must should had to buy one a bit further away. By the time the children go will go will have gone to secondary school, that which what Charles and Kate hope will be in Norwich, the Walkers will have been have been will be living there for at least fifteen years. They can't be sure if they stay do stay will stay, but if they don't didn't won't, their friends won't be too surprised.

Look at the following examples of question tags in English. The correct form of the tag is ticked.

- a He's getting the 9.15 train, isn't he hasn't he wasn't he?
- b She works in a library, isn't she doesn't she doesn't he?
- c Tom didn't tell you, hasn't he didn't he didn't he?
- d Someone's forgotten to switch off the gas, didn't one didn't they haven't they?

Now tick the correct question tag in the following 10 items:

- 91 John's coming to see you, hasn't he wasn't he isn't he?
- 92 It's been a long time since you've seen him, hasn't it isn't it haven't you?
- 93 He's due to arrive tomorrow, won't he isn't he will he?
- 94 He won't be getting in till about 10.30, isn't he is he will he?
- 95 You met him while you were on holiday, didn't you weren't you haven't you?
- 96 I think I'm expected to pick him up, aren't I don't I are you?
- 97 No doubt you'd rather he stayed in England now, didn't you wouldn't you shouldn't you?
- 98 Nobody else has been told he's coming, is he has he have they?
- 99 We'd better not stay up too late tonight, didn't we have we had we?
- 100 I suppose it's time we called it a day, didn't we isn't it don't I?

subtotal 125

Look at the advertisements and answer the questions which follow them.

PART 1

Answer these questions about yourself.

Which English-speaking countries have you visited?

Which country do you think you would most like to live in? Why?

How did/would you feel about going abroad and leaving your family and friends behind?

What do/would you like about having a home of your own?

PART 2

Look at the photographs on page 123 and answer one of the following questions. Then answer a different question about the photographs on page 124.

Which job would you prefer? Why?

Which job is the most rewarding/demanding? Why?

Which job deserves the highest status/highest pay? Why?

URGENTLY NEEDED

Secretary and general assistant
for small family firm.

French an asset.

The successful applicant can
negotiate her pay and
conditions at interview.

Mr Justice: (0120) 54366

SECRETARY WANTED

Each candidate will be
required to demonstrate
his/her knowledge of
French at interview.

Good promotion
prospects for
ambitious employees.



Majesty Holdings: (0154) 30687

(Pay and conditions will be notified at interview.)

Which of the two jobs sounds best? Why do you think so?

PART 4

Answer these questions.

Which is better – work or school?

How could we make work or school more worthwhile?

What are the advantages and disadvantages of being a boss?

What will work be like in the future? What are the dangers of getting computers and robots to do more and more?

The photos on this page are for Test Four Paper 5 Part 2 on page 114.



The photos on this page are for Test Four Paper 5 Part 2 on page 114.



PAPER 5 SPEAKING

PART 1

Answer these questions about yourself.

How do you feel about the number of leisure facilities in your town/city?

Which appeals to you most? What do you like about it?

What about holidays? Where do you go and what do you do?

What's the best holiday you've ever had?

PART 2

Look at the photographs on page 121 and answer one of the following questions. Then answer a different question about the photographs on page 122.

What's happening in each photograph? Would you like to be involved?

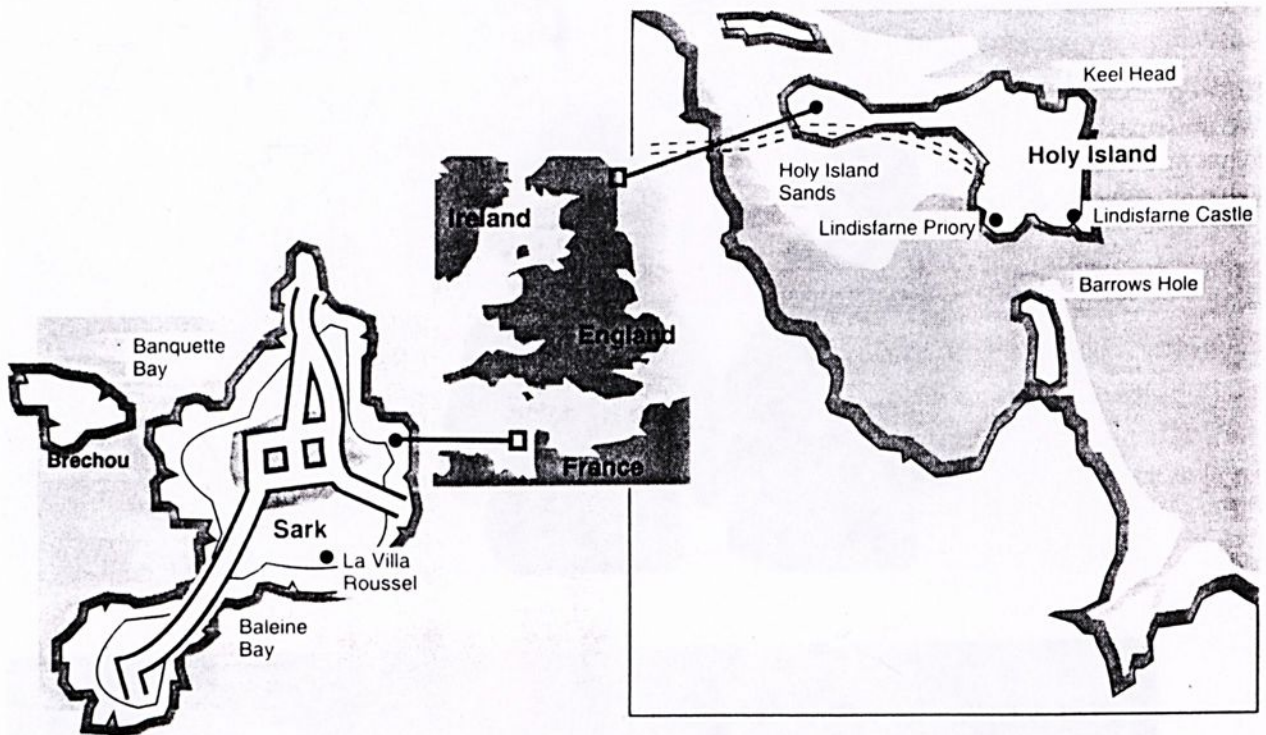
Which sort of holiday would you prefer? Why?

Which sort of holiday activity would you recommend for your partner or friend? Why?



PART 3

Look at the maps and answer the questions which follow them.



Which of the two islands would you rather spend a brief holiday on? Why?

What would you do?

What sort of person do you think would get most out of staying on the island? Why?

PART 4

Answer these questions.

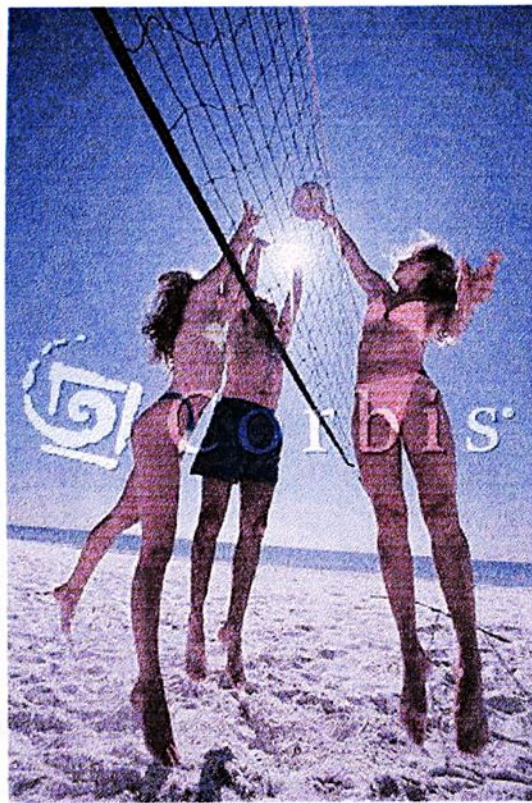
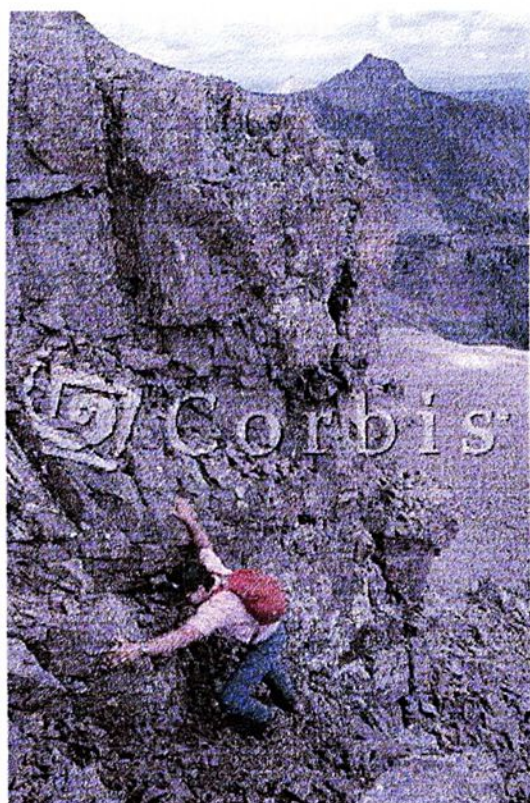
How do tourists spoil popular spots? What can be done about it?

Holidays can sometimes be a strain. What sort of things commonly go wrong and how can people guard against them?

What sort of holiday could you organize for someone in your own locality?

What do you think people mean when they say a change is as good as a rest? Do you think it's true and if so why?





OBS.: Como a fotocópia do teste estava com as fotografias borradas, no dia do teste oral foram dadas estas fotografias, que representam as mesmas situações das fotos originais do teste, aos alunos.

Anexo I - Tabela de especificação das características das atividades do FCE

Partes	Formato da atividade		Produção do Candidato	
	Modelo de interação	Insumo	Caract. do Discurso	Funções
1. Entrevista (3 minutos)	interlocutor entrevista os candidatos	perguntas verbais	• responder perguntas • expandir respostas	• dar informações pessoais • falar sobre circunstâncias presentes • falar sobre experiência passada • falar sobre planos futuros
2. Turno longo individual (4 minutos)	interlocutor delega uma atividade individual a cada candidato	estímulo visual com rubricas verbais	• manter turnos longos • gerenciar o discurso • coerência e clareza da mensagem • organização da linguagem e das idéias • precisão e propriedade lingüística	• dar informações • expressar opiniões, por ex. comparando e contrastando • explicar e dar razões
3. Atividade colaborativa (3 minutos)	Interlocutor delega uma atividade colaborativa aos dois candidatos	estímulo visual/escrito, com rubricas verbais	• tomar de turnos • iniciar e responder adequadamente • negociar turnos	• trocar de informações e opiniões • expressar e justificar opiniões • concordar e discordar • sugerir • especular
4. Discussão a três (4 minutos)	interlocutor conduz uma discussão com os dois candidatos	sugestões verbais	• iniciar e responder adequadamente • desenvolver tópicos	• trocar de informações e opiniões • expressar e justificar opiniões • concordar e discordar

(Traduzido de Saville & Hargreaves, 1999)

Anexo J – Inventário de estratégias de aprendizagem (SILL)

Appendix C

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version for Speakers of Other
Languages Learning English

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)
(c) R. Oxford, 1989

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

(Version 7.0 [EFL/ESL] © R. L. Oxford, 1989)

294 STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

EXAMPLE

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Read the item, and choose a response (1 through 5 as above), and write it in the space after the item.

I actively seek out opportunities to talk with native speakers of English.

You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.

Strategy Inventory for Language Learning

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING 295

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.

296 STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Anexo K - Relação de palavras utilizadas no teste oral motivado

balcony
blow
campsite
chambermaid
cloth
cottage
crutch
earplugs
faucet / tap
flock

high vs. height
plaster
reindeer
rowing
shepherd
slate
to knit
wasteland
width
wink

Anexo L - Exemplo de fotografia utilizada no teste oral motivado



Anexo M - Transcrição da atividade realizada na aula de 03/10/2001

Duração 12'52"

86. P5: do you remember any songs about New York and London? (4 seg.) Do you remember any songs about New York and London?
87. A: (incomp.)
88. P5: New York (+) yes (+) which is?
89. SO: New York, New York (= em voz baixa =)
90. P5: New York, New York (+++) who sings it?
91. SO: Frank Sinatra
92. P5: Frank Sinatra (+) Is it good' or bad' (+) the portrait which he does about the city' (+) is it positive or negative?
93. A: positive
94. P5: positive
95. A: I think it's positive
96. P5: what about (+) what about London? (3 seg.) There are London songs?
97. A: (incomp.)
98. P5: no (+) this is not
99. A: (incomp.)
100. P5: and' (+++) can you give me an example' (= P5 se levanta e dá a volta em sua mesa =) (+++) can you give me an example of London?
101. A: (incomp.)
102. P5: it's called' (++) how is it called?
103. LD: London London
104. P5: it's called'
105. LD: London London
106. P5: is it called London, London? (= pronúncia correta, /ˈ/ =)
107. LD: no
108. P5: it's called London London (= pronúncia /ô/ =) (+++) Okay (+) and then how is (incomp.)
109. A: (incomp.)
110. P5: do anything today (= respondendo ao aluno anterior algo que parece não estar relacionado com o que se estava discutindo =)
111. A: (incomp.)
112. P5: it's not
113. LD: no (+) Sunday morning
114. P5: it's something like that (+++) I'm wandering round and round (+) nowhere to go
115. A: oh my eyes go looking for [flying saucers in the sky]
116. AA: [flying saucers in the sky]
117. P5: yeah (++) is this one (+) okay (+) is it positive or negative?
118. LD: it's negative
119. P5: it's sad (+) why?
120. LD: 'cause (++) humm (++) it sounds like (+) er (++) Caetano would like to be at home (+) not there
121. P5: and why is he there?
122. LD: because (+) I don't know + exilado
123. P5: because he's been exiled (+) right' (+) it's not a very happy song (++) so let's go (+) can you answer these questions' (= perguntas do livro =)
124. P5: what do you know about these cities? (3 seg.) What do you know about London' KA?
125. KA: (4 seg.) (= a aluna não fala nada =)
126. SO: (incomp.)
127. P5: It's what?
128. SO: (incomp.)
129. P5: okay no stereotypes please (+) what do you know about it' (+++) it (+) it'
130. SO: (incomp.) there's Big Ben

- 131.P5: there is (++) Big Ben is the clock or the bell? (+) remember I told you' (++) Big Ben is the bell
(+) it's not the clock (+) there are four clocks (+) and you can hear the Big Ben that is the bell
inside it
- 132.A: (incomp.)
- 133.P5: okay (+) and then' (++) what else do you know about London?
- 134.JN: there are a lot of *bondinhos*
- 135.P5: there are' (+) no (+) this is San Francisco (+) isn't it?
- 136.SO: the two (+) two deck bus
- 137.P5: two deck (+) double deck (+) [double deck bus]
- 138.SO [double deck]
- 139.P5: which color are they?
- 140.A: red
- 141.P5: red (++) what else? what color are London cabs (+) London taxis? (3 seg.)
- 142.SO: [yellow]
- 143.A: [cabs?]
- 144.P5: taxis
- 145.P5: no (+) yellow are American
- 146.A: red'
- 147.A: black'
- 148.P5: black (+) black (+++) are they expensive or cheap?
- 149.SO: they are cheap (= parece irônico =)
- 150.P5: very expensive (+) it's about seventy pounds (+) forty to seventy pounds (+) that would be in
reais (+) how much would that be in reais? (7 seg.) how much would that be in reais? (+++) how
much is the pound? (3 seg.) about three reais and something (+) almost four reais (+) yeah three
seventy-five (+) so imagine (+) take seventy and times three or four that would be like what'
- 151.A: three hundred and
- 152.P5: yeah, almost (+) like almost four hundred (+) yes' it's very expensive (++) it's more than our
salário mínimo (+) yes (+) just a taxi (++) taxi what'
- 153.LD: (+++) drive
- 154.P5: taxi what'
- 155.LD: what were you talking about?
- 156.P5: I'm talking about this (+) like (+) er (+) (faz gestos com as mãos) just for a'
- 157.LD: drive
- 158.P5: a drive in the taxi (+) yeah (+) all right (+++) so (+) yeah (+) what about New York' (+) Do you
know anything about New York' SL? (8 seg.) What happens at Christmas?
- 159.SL: (incomp.)
- 160.P5: what happens (+) because LI wants to go
- 161.SO: [they take a]
- 162.P5: [at Christmas' time (++) or on Christmas Day]
- 163.SO: (incomp.) they bring (+) they take a very big tree (+) from a state (+) humm (++) and they (+++)
I don't know how I can say this
- 164.A: *decorá-la'*
- 165.SO: they (+) [they]
- 166.P5: [they decorate]
- 167.SO: decorate the tree
- 168.P5: everything (+) that's why it's beautiful at Christmas (+) yes' (3 seg.) what else do you know
about New York?
- 169.SO: the Statue /steitu/ of Liberty'
- 170.P5: the Statue of Liberty (++) can you say it louder because they can't listen (= aponta para os
alunos do outro lado da sala =)
- 171.F: I can't hear
- 172.SO: there are so many things (+++) the Statue (/steitu/) of Liberty (++) the Twin Towers (+++)
(incomp.) the World (+) Trade (+) Center (++) what else' (+) Broadway' (++) Central Park (3
seg.) Madison Square Garden (3 seg.)
- 173.P5: Brooklyn' (+) Harlem'
- 174.SO: there are churches there (++) Broadway'

- 175.P5: you like Broadway (+) yes' (+) 'cause you [said] (+) yes'
 176.SO: [Radio Music Hall]
 177.P5: yes (+) Okay (+) what about theaters in England' (++) do you have the same cultural life (+) in (+) in (+) New York (+) and and in London' (5 seg.) what is London famous for' (++) their movie theaters' (6seg.) so they're famous for what' (++) related to arts (6 seg.) famous for'
 178.LD: (incomp.)
 179.P5: what'
 180.LD: ((incomp.)) are you talking about New York?
 181.P5: I'm talking about what?
 182.LD: New York?
 183.P5: I'm talking about London
 184.LD: ah
 185.P5: theater' (++) yes' (++) and musicals (+) and you have a lot of historical monuments (+) like what' (6 seg.)
 186.SO: ((incomp.))
 187.P5: yes { {RISOS} }
 188.SO: the Tower Bridge
 189.P5: the Tower Bridge' (+) what else' (+) The Tower of London' (+) The Westminster (incomp.)
 190.SE: the Big (+) Big Ben
 191.P5: the Big Ben' (++) etc (+) yes' (+) so lots of historical buildings (+) why (9 seg.) can't you see the difference between London and New York? (3 seg.)
 192.SOi: It's (++) older
 193.P5: [it's older (+) for sure]
 194.SE: [New York]
 195.P5: yes
 196.SE: it's older (++) it's more older than London
 197.P5: yes (+) okay' (+) because England colonized the US (+) yes' (+) but now let's work in two groups (+) group A is going to listen to (++) I'm not going to divide you in groups (+) yes' (+) I'm going just to divide you (+) to (+) make the notes (++) Ah, you are in pairs (+) so one (++) er (+) makes the notes for (++) listening 46A and the other pair 46B (++) it's going to be about (++) New York and London (++) yes' (++) Are you prepared?
 198.A: I don't know
 199.P5: what do you have to do'
 200.F: I don't understand
 201.P5: yes (+) what do you have to do' (++) JN?
 202.JN: we have to (++) ((incomp.))
 203.P5: they will say something and you have to write down
 204.JN: yes
 205.P5: which one are you going to write down' (+) A or B' (8 seg.)
 206.JN: (hesita, faz sinal de ambos com as mãos mostrando o número dois)
 207.P5: one of them (+) yes' (++) A or B'
 208.LO: we have to complete in these spaces (++) expressions
 209.P5: yes (+) you can do it (+) but first of all (++) just have a general idea of it (+) yes' (+) I want you to tell me what (+) it (+) is (+) about (+) okay? (= professora se levanta para ligar o gravador =)

