

Universidade Estadual do Ceará

Languisner Gomes

**ENSINO/APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTABELEECENDO
UMA RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS E A PRÁTICA.**

Fortaleza - Ceará
2002

Universidade Estadual do Ceará

Languisner Gomes

**ENSINO/APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTABELECENDO
UMA RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS E A PRÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Tradução e Ensino/Aprendizagem de LE/L2.

Orientador: Paula Lenz Costa Lima

Fortaleza - Ceará
2002

Universidade Estadual do Ceará

Mestrado em Lingüística Aplicada

Título do Trabalho: Ensino/Aprendizagem do Vocabulário em Língua Estrangeira: Estabelecendo uma Relação entre as Teorias e a Prática.

Autor: Languisner Gomes

Defesa em: 26/02/2002

Conceito obtido: 9,3

Banca Examinadora

Dra. Paula Lenz Costa Lima
Presidente

Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo
1^a examinadora

Dra. Antonia Dilamar Araújo
2^a examinadora

Dra. Emília Maria Peixoto Farias
Suplente

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Nelson Gomes e Alzira Rodrigues Gomes sem cujo apoio não teria concluído este trabalho.

À profa. Dra. Paula Lenz Costa Lima por valorizar e incentivar a continuidade desse trabalho e por orientar-me durante todo o processo, ajudando-me a crescer.

Às Dras. Jeanette Altariba (University of Albany), Anette M. B. De Groot (University of Amsterdam) e Dra. Judith Kroll (Mount Holyoke College) pelo material encaminhado e informações valiosas para realização da pesquisa.

À Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo pelo apoio, sugestões e material que me despertaram para o lado crítico e profissional e para o tema central desse trabalho.

Ao Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes por compartilhar suas experiências assim como pelas sugestões que direcionaram o estudo do vocabulário e suas implicações no ensino de língua inglesa

Ao Prof. Mestre Pedro Henrique Lima Praxedes Filho pelo material e por compartilhar sua experiência.

À FUNCAP, pela bolsa parcial que facilitou a realização deste trabalho.

Aos amigos em geral e diretores de escolas que incentivaram e apoiaram minha pesquisa.

E a todos que, de algum modo, contribuíram para tornar este trabalho possível.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a importância do ensino do vocabulário no processo de aprendizagem de língua estrangeira por alunos iniciantes. Com essa intenção, duas perguntas são analisadas: (1) é mais importante o aluno receber um input lexical ou gramatical?; e (2) de que forma o vocabulário deve ser ensinado para se obter sucesso na aprendizagem de LE? A primeira é respondida através da análise dos métodos de ensino de língua estrangeira e achados experimentais de pesquisas relatadas. A segunda, está estruturada em três momentos: (a) resultados experimentais provindos de pesquisa sobre a relação entre as representações lexicais e semânticas da primeira e segunda línguas; (b) análise das principais linhas semânticas sobre a estrutura do léxico mental; e (c) o uso de jogos como instrumento metodológico para ensino do vocabulário para aprendizes iniciantes. Finalmente, verifica-se se o vocabulário é ensinado e como isto é feito em dois livros didáticos (*Hello!* e *Read, read, read*) com abordagens metodológicas diferentes. As reflexões sobre as abordagens teóricas assim como a análise realizada nos livros nos ajudou a chegar a algumas conclusões: (a) o vocabulário é um dos fatores que mais contribui para aprendizagem de língua estrangeira, (b) as palavras devem ser ensinadas em redes de significados, unificando o vocabulário apresentado ao aprendiz tematicamente e em redes associativas; (c) o vocabulário deve ser ensinado através da leitura ou qualquer outra atividade contextualizada; e (d) os jogos podem ser utilizados com bons resultados para apresentar palavras interrelacionadas, particularmente nos estágios iniciais.

ABSTRACT

The aim of this research is to reflect on the importance of vocabulary teaching in the learning process of a foreign language by novice learners. In order to do so, two questions are analyzed: (1) is it more important for the learner to receive lexical or grammatical input?; and (2) how must vocabulary be taught? The first one is answered through the analysis of foreign language methods and experimental findings of the research reported. The second, is engendered in three moments: (a) experimental results arising from research on the relation between lexical and semantic representations of first and second languages; (b) analysis of the semantic approaches on the structure of the mental lexicon; and (c) the use of game as methodological tools for the teaching of vocabulary to novice learners. Finally, we verify whether vocabulary is taught and how this is done in two textbooks (Hello! and Read, read, read) with different methodological approaches. The reflections on the theoretical approaches as well as the analysis performed on the textbooks have helped us come to some conclusions: (a) vocabulary is one of the factors that most contributes to the learning of a foreign language; (b) words must be taught into the networks of meanings, unifying the vocabulary presented to the learner thematically and in associative networks; (c) vocabulary must be learnt through reading or another contextualized activity; and (d) games may be used with good results to show interrelated words, particularly in the early stages.

"Uma vida sem dificuldades não nos ensina nada. O que vale é o aprendizado: o que aprendemos e como crescemos."

Richard Bach

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 1 - O ensino do vocabulário na aprendizagem de língua estrangeira..	13
1.1. Método de Tradução e Gramática.....	14
1.2. Método Direto.....	17
1.3. Método de Leitura.....	20
1.4. Método Audiolingual.....	22
1.5. Método Comunicativo.....	29
1.6. Outras considerações e achados experimentais.....	33
Capítulo 2 - Desenvolvimento lexical e conceptual em língua estrangeira.....	39
2.1. Modelo de Associação de Palavras.....	41
2.2. Modelo de Mediação de Conceitos.....	43
2.3. Modelo Hierárquico Revisado.....	45
Capítulo 3 - Considerações sobre a organização do léxico mental.....	48
3.1. Representação das palavras na memória.....	52
3.1.1. Rede hierárquica.....	52
3.1.2. Modelo de Comparação de Traços.....	54
3.2.1.1. A visão do protótipo.....	55
3.2.1.2. As categorias radiais e a metáfora.....	57
3.2.1.3. A visão de exemplar.....	60
3.1.3. Rede de ativação espalhada ou redes semânticas.....	62
Capítulo 4 - O jogo como instrumento metodológico.....	69
4.1. A importância dos jogos.....	72
4.2. Escolhendo o jogo apropriado.....	74
4.3. Tipos de jogos.....	78
4.4. Experiências de jogos na aquisição de LE.....	78
Capítulo 5 - Estabelecendo uma relação entre as teorias e a prática.....	81
5.1. Hello!	84
5.2. Read, read, read.....	101
5.2.1. Pré-leitura.....	104
5.2.2. Pós-leitura.....	111
Conclusão e considerações finais.....	116

Bibliografia.....	120
Anexos.....	127

Lista de figuras e tabelas

Figura	Título	Pág.
1	Modelo de Associação de Palavras.....	41
2	Modelo de Mediação do Conceito.....	43
3	Modelo Hierárquico Revisado.....	45
4	Modelo de Rede Hierárquica.....	53
5	Modelo de Comparação de Traços.....	55
6	Diagrama de uma categoria radial.....	59
7	Modelo de Ativação Espalhada.....	63
8	Representação conceptual distribuída.....	66
9	Representação conceptual distribuída - traduções com mesmo significado.....	66
10	Representação conceptual distribuída- traduções diferem no significado.....	66

Tabela

1	Lista de palavras criada a partir de experiências sensoriais dos alunos com uma maçã.....	76
---	---	----

Lista de Abreviaturas

LE = língua estrangeira

L2 = segunda língua

L1 = primeira língua

LM = língua materna

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivos principais investigar a importância do vocabulário na compreensão de textos em língua estrangeira e fazer uma proposta pedagógica para dois livros didáticos destinados a alunos de 5^a série do nível fundamental da escola pública, usando jogos como contextualizadores extrínsecos.

Duas questões principais norteiam este trabalho. A primeira, "É mais importante para o aprendiz iniciante de uma língua estrangeira receber um *input* gramatical ou um *input* lexical?", tem sua resposta esboçada na parte inicial da fundamentação teórica deste projeto e baseia-se principalmente em achados experimentais realizados nas duas últimas décadas do século XX, assim como no pressuposto de que não há necessidade de input explícito de aspectos gramaticais na língua inglesa em um curso para iniciantes, conforme propomos, devido ao fato de as duas línguas (português e inglês) terem uma estrutura gramatical básica semelhante e a clientela, a quem se dirige o material proposto, ser de 5^a série do nível fundamental, tendo, portanto, já formalizado a estrutura gramatical em português.

A segunda pergunta, "De que forma o vocabulário deve ser ensinado para se obter sucesso na aquisição da língua estrangeira?", está estruturada em dois momentos. Parte inicialmente dos resultados experimentais sobre as relações entre as representações lexicais e semânticas das várias línguas e, no segundo momento, de uma análise das principais linhas semânticas de estrutura do léxico mental, questão que será amplamente explorada, uma vez que é a base da proposta que apresentaremos.

Como objetivos específicos, que possibilitem a operacionalização dos objetivos principais, podemos destacar: (1) selecionar dois livros didáticos adequados para alunos iniciantes da escola pública de nível fundamental (5^a série); (2) analisar a abordagem dada ao ensino do vocabulário; e (3) elaborar proposta complementar com jogos que sirvam como instrumento metodológico para aprendizagem do vocabulário na pré-leitura, bem como na sua extensão (pós-

leitura). Há, ainda, intenções subjacentes à operacionalização dessa análise: (a) motivar os aprendizes através de tarefas relevantes e significativas, possibilitando a troca de experiências entre os grupos através dos jogos; (b) propor atividades interessantes e que desafiem o aluno a aprender o vocabulário e sua expansão; e (c) ajudar os aprendizes na compreensão textual através do vocabulário.

Introdução

Há professores de língua estrangeira que se sentem frustrados e imobilizados diante do insucesso de seus alunos e alguns que tendem a responsabilizá-los pelo fracasso na aprendizagem, alegando falta de empenho, fatores econômicos ou lingüístico-culturais que impedem seu sucesso no nível fundamental das escolas públicas. Esse contexto, no processo educacional escolar público, no entanto, perpassa pela ausência de soluções pedagógicas para as dificuldades encontradas pelos professores, levando-os a uma menor expectativa do sucesso de seus alunos.

A aprendizagem da língua inglesa, no entanto, não deve ser vista apenas como um instrumento acadêmico ou uma ferramenta profissional. Além de ser um meio de comunicação em potencial, é aptidão multicultural e versatilidade de estruturar o pensamento por diferentes vias e de interpretar realidades sob diferentes óticas (Schütz, 1999). Dentro dessas óticas que possibilitam a aprendizagem está o ensino do vocabulário, assim como da gramática da língua estrangeira, o que, em geral, causa uma polêmica constante entre os teóricos: é mais importante para o aprendiz iniciante a gramática ou o vocabulário da segunda língua (doravante L2¹)?

O vocabulário se manifesta em aspectos diferentes da língua, seja na fala, em músicas, escrito isoladamente, sem contexto, como se pode ver em camisetas, revistas etc. ou em textos, onde se pode contextualiza-lo de acordo com o tema abordado. Partindo-se do pressuposto de que a leitura é um instrumento importante para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a ampliação do léxico em língua estrangeira (doravante LE). Despertou-nos interesse em investigar a aprendizagem de LE a partir do ensino exclusivo do léxico para a compreensão leitora de iniciantes das 5as. séries de nível fundamental de escolas públicas em livros didáticos voltados para esta finalidade.

CAPITULO 1

O ensino do vocabulário na aprendizagem de língua estrangeira

Longe de ser considerado como um ponto importante no aprendizado de línguas, o prestígio do vocabulário nos últimos cinquenta anos, segundo Celce-Murcia (1991:296), foi relativamente baixo. Por outro lado, tem havido uma grande ênfase no vocabulário para o ensino de línguas nas literaturas recentes. Pode-se verificar sua ocorrência nas diferentes áreas do ensino de línguas, seja nos programas, materiais de ensino ou metodologias. No ensino de línguas no contexto brasileiro, em particular nos sistemas escolares públicos, é difícil prever todas as situações prováveis em que os alunos precisem usar a língua inglesa, motivado, algumas vezes, pela sua própria condição social e baixa expectativa no uso de um LE. É possível o ensino/aprendizagem nesse contexto escolar e, por outro lado, não se pode ignorar o fato de que a língua inglesa faz parte do currículo das escolas públicas e, como tal, merece o devido empenho em ensiná-la. No entanto, se alguém se dedicar a pré-especificar essas situações, se deparará com uma longa lista, quase impraticável, de propostas de ensino (Vereza, 1989:105), mas isso não quer dizer que a necessidade do inglês no Brasil seja amplamente difundida e seu uso essencial na maioria das esferas sociais e econômicas, o que significa que a necessidade e o uso da língua inglesa estejam ainda limitados em termos quantitativos, porém não estão restritos às áreas previsíveis e limitadas de seu uso.

Um outro aspecto é o pouco tempo destinado ao ensino de língua estrangeira nas escolas, em particular nas escolas públicas, fazendo com que o contato dos alunos com a língua-alvo seja muito pequeno, e, por outro lado, têm poucas oportunidades para falar ou ouvir o inglês fora da sala de aula. Nesse sentido, a exposição sistemática deveria ser uma característica essencial de

¹ L2 (Segunda língua) = LE (Língua Estrangeira)

qualquer programa criado para atender às escolas públicas brasileiras, principalmente nos estágios iniciais, possibilitando um maior interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira. Diante dos problemas impostos pelo sistema educacional brasileiro, tem predominado o ensino de LE voltado para aspectos mais gramaticais e estruturais da língua, com alunos devotando seu tempo em praticar as formas lingüísticas. Como resultado dessa ênfase, a maioria dos alunos que terminam o nível fundamental nas escolas públicas não são capazes de usar o inglês para o propósito de se comunicar, faltando-lhes, dentre outras coisas, o vocabulário suficiente.

A solução para esses problemas não é tão simples, pois o professor brasileiro se encontra diante de um dilema quando precisa decidir sobre o tipo de programa que irá adotar. Por um lado, se seguir uma abordagem apenas estrutural, seus alunos podem se tornar competentes lingüisticamente mas incapazes de se comunicar. Por outro lado, uma abordagem puramente comunicativa só é apropriada para o contexto brasileiro se o aprendiz se apropriar de uma extensão vocabular adequada (Vereza, 1989). No entanto, esse dilema parece mais aparente que real. O papel que a metodologia desempenha na língua não pode ser negligenciado ou subestimado. Um modelo apropriado para elaboração de um programa de ensino de línguas deveria levar em conta a natureza multidimensional do processo e do contexto de ensinar uma língua. A ecleticidade no ensino de línguas, por exemplo, pode derivar de um consenso em que os métodos sejam estabelecidos *a priori* e utilizados como diretrizes para o desenvolvimento de uma estrutura de ensino sistemático e consistente. As diretrizes metodológicas, nesse caso, definem os objetivos principais das tarefas a serem usadas e indicam suas características básicas. Dentre essas tarefas pode estar a oportunidade para ampliar o repertório vocabular do aprendiz, dando-lhe confiança para usar a língua de forma criativa e assegurar um elo sistemático entre a língua e a metodologia, enriquecendo a exposição do aprendiz de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

O ecleticismo no ensino é somente válido quando está baseado em uma análise séria das diferentes teorias que poderiam se prestar a uma estrutura

consistente de ensino da língua inglesa, o que será feito através de um esboço dos diferentes métodos de ensino.

Vozes continuamente cresceram, no entanto, incitando a apresentação da língua em sua forma mais útil e o uso de situações reais no ensino das mesmas. A desenfatização ou a ênfase de uma ou outra dessas abordagens é a base para muitas controvérsias e mudanças que se arrastaram através da profissão de ensinar línguas ao longo dos anos.

Como um prelúdio para o estudo do vocabulário e a melhor técnica para ensinar as línguas, examinaremos alguns dos mais importantes métodos que influenciaram o século passado. No entanto, ao utilizar um determinado método, o professor deve ter certas questões em mente como o objetivo desse método e se é apropriado para sua situação atual de ensino ou os tipos de alunos que ensinam; considerar se as técnicas do método atingem seus objetivos de forma econômica, ou seja, se oferecem uma rota mais direta para esses objetivos. Uma vez que certas técnicas podem ser econômicas na consecução de seus objetivos mas intensamente inibidoras e desagradáveis para os alunos, o professor deve estar atento se essas técnicas mantêm o interesse e entusiasmo dos aprendizes, em que nível de instrução, se são apropriadas a todos os tipos de alunos e se podem ser facilmente adaptadas (Rivers, 1981:27).

1.1. Método de tradução e gramática

Os primeiros trabalhos relacionados ao estudo específico do vocabulário surgiram no início dos anos 30, como consequência do que veio a ser chamado "Movimento de Controle do Vocabulário". Dentre esses trabalhos destaca-se o de Ogden & Richards, denominado Inglês Básico, elaborado em 1930, que, segundo Carter e McCarthy (1988:2), tinha dois objetivos principais: a criação de uma língua secundária mundial mínima e um curso introdutório aperfeiçoado para aprendizes estrangeiros, dirigido para o inglês geral. Ogden (1930) propôs essa versão reduzida

do Inglês, com apenas 850 palavras que, segundo ele, poderiam ser aprendidas em poucos meses e eram suficientes para a comunicação básica. No escopo do Inglês Básico estava a competência comunicativa, com a finalidade de suprir as necessidades lingüísticas de um adulto para se comunicar. O Inglês Básico se tornou útil, pois propiciava a comunicação com a comunidade internacional de forma simplificada, uma vez que continha as palavras que poderiam ser encontradas em muitos contextos internacionais que faziam uso do inglês.

Durante os anos 40, 50 e 60, por influência dos lingüistas americanos, o vocabulário foi relegado a um nível secundário no ensino das línguas estrangeiras (Carter & MacCarthy, 1988:40). O trabalho de Fries, em 1945, denominado Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, foi de grande importância nesse período. Fries acreditava que a aprendizagem do vocabulário não estava em primeiro lugar no ensino de uma língua estrangeira (LE), mas sim o domínio do sistema de sons e da estrutura gramatical, pois no início da aprendizagem seria suficiente o vocabulário básico para que o aprendiz colocasse em prática as estruturas sintáticas. A visão de Fries (1945) era consequência da idéia dos lingüistas estruturalistas americanos, que davam ênfase à fonologia e aos modelos sintáticos. Paralela a isto estava uma preocupação com a análise contrastiva das línguas: o problema do aprendizado de um novo vocabulário era o quanto ele se assemelhava ou diferenciava da L1 do aprendiz.

Entretanto, nesse meio termo, em 1953, como resultado de quase três décadas de trabalho com o léxico da língua inglesa, surgiu *A General Service List* (GSL), criada por Michael West. A GSL foi organizada como um dicionário, contendo 2000 palavras listadas alfabeticamente, com definições breves e sentenças como exemplo. Cada palavra tinha um número, que representava a sua ocorrência em cinco milhões de palavras, e cada significado tinha uma porcentagem, que representava a freqüência daquele significado nas ocorrências das palavras em textos. Essa lista teve sua origem nos principais estudos sobre a seleção do vocabulário com o propósito de ensino e se tornou um guia útil para os professores decidirem quais palavras e quais significados deveriam ser ensinados primeiro. As 2000 palavras da lista, bem como a informação semântica e de freqüência, foram extraídas de um corpus com 2 a 5 milhões de palavras. Segundo o próprio West

(1953), saber essas palavras daria acesso a cerca de 80% das palavras em qualquer texto escrito em inglês, pois o critério para sua seleção incluía sua universalidade (palavras úteis em todos os países) e utilidade (capacitava discussões de uma grande variedade de assuntos).

Nas primeiras décadas do século passado, o ensino e a pesquisa do vocabulário foram negligenciados. Naquela época, a metodologia principal no ensino de línguas era o Método de tradução e gramática, um dos métodos mais tradicionais utilizados no ensino de LE, que consistia de aulas veiculadas na língua materna com listas de vocabulários e longas explicações sobre regras gramaticais. O foco estava na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma inglês. Pouca ou nenhuma atenção era dada aos aspectos envolvendo a pronúncia. A leitura de textos clássicos era a habilidade mais trabalhada, mas pouco se dispensava ao conteúdo do texto, o qual era utilizado não para o reconhecimento ou interpretação da mensagem, mas para a análise gramatical.

Segundo Leffa (1988:212), toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor era dada através de explicações na língua materna do aluno, com três passos essenciais para a aprendizagem de LE: (1) memorização prévia de uma lista de palavras; (2) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; e (3) exercícios de tradução e versão. O essencial para o aprendiz era o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo de suas regras. O objetivo principal desse método era levar o aprendiz a apreciar a cultura e a literatura da L2.

Tinha, ainda como objetivos: (1) inculcar um entendimento da gramática da língua e treinar o aluno a escrever a nova língua com exatidão pela prática regular de tradução da língua nativa; (2) prover o aluno de um vasto vocabulário literário; e (3) treinar o aluno para extrair o significado dos textos na nova língua pela tradução para a língua nativa e, em estágios avançados, apreciar a significação literária e o valor desses textos. Esses objetivos eram atingidos na sala de aula através de explicações detalhadas da gramática na língua materna seguidas pela

prática por parte dos alunos em escrever paradigmas, em aplicar as regras que aprenderam para construção de sentenças na língua alvo e traduzir passagens consecutivas da prosa da língua nativa para a língua alvo. Os textos na língua alvo eram traduzidos para a língua nativa oralmente e de forma escrita. Sua importância é discutida, embora em muitas aulas, por conta do tempo disponível, isso possa ser feito superficialmente. Esperava-se que os alunos soubessem as regras para a associação correta de sons com símbolos gráficos no sistema escrito estrangeiro. Era dada pouca oportunidade para praticar essas associações, exceto através da leitura em voz alta, da escrita, de ditados e de passagens que eram normalmente de caráter literário.

A língua alvo não era usada corriqueiramente na sala, embora o professor pudesse fazer perguntas sobre o assunto de uma passagem da leitura, as quais os alunos respondessem com sentenças extraídas diretamente do texto. Frequentemente essas questões eram dadas por escrito e respondidas também por escrito. Os alunos consideravam esse método confuso quando endereçado na língua que estavam aprendendo porque eles tinham pouca prática em ouvi-la e se sentiam muito embaraçados quando solicitados a pronunciar algo (Rivers, 1981).

Os alunos tentavam entender a lógica da gramática como ela era apresentada: aprendiam as regras e exceções e memorizam os paradigmas e listas de vocabulário. Tornavam-se assim, adeptos do ditado e tradução de textos para a língua nativa. A tradução da língua nativa para a língua-alvo podia não produzir versões que parecessem naturais para um falante nativo, mas a melhor delas era precisa e compreensível, com atenção cuidadosa para as muitas regras. Após alguns anos, os melhores alunos sabiam muitas palavras na nova língua, que podiam se tornar ativas se tivessem oportunidade para viverem no local onde eram faladas. O método não obtinha sucesso, no entanto, com alunos menos intelectuais, que cometem muitos erros, acumulando hábitos que são difíceis de erradicar num estágio mais avançado (Rivers, 1981). Se o professor se sentir cansado, pode passar uma série de exercícios escritos para a classe; os testes são facilitados, pois são similares às atividades desenvolvidas em sala de aula. Os professores não precisam mostrar muita imaginação em planejar ou ensinar suas lições, uma vez

que, normalmente, seguem página por página e exercício por exercício dos livros adotados.

Os principais problemas com esse método são: (1) acentuar pouco a pronúncia com exatidão e entonação; (2) negligenciar a comunicação; (3) acentuar muito o conhecimento de regras e exceções, mas pouco treinamento no uso da língua; (4) o aluno é treinado em formas artificiais da língua, alguma dessas raras, outras fora de moda, muitas de pouco uso prático; (5) a língua aprendida é normalmente do tipo literário; (6) os alunos têm muito trabalho e por isso consideram o método entediado e monótono; (7) a ocorrência de uma aprendizagem do vocabulário, tradução e exercícios de escrita sem fim, sem os alunos sentirem progresso no domínio da língua; (8) pouca oportunidade de se expressar na língua alvo; e (9) o papel do aluno é passivo na maior parte do tempo, eles absorvem e reconstituem o que absorveram para satisfazer o professor.

O método de tradução e gramática, como sugere seu próprio nome e sua proposta de habilitar os aprendizes para tradução de textos, tem no professor um transmissor de conhecimentos que deveria garantir a passagem desses conhecimentos da língua para o aprendiz e avaliar a assimilação do mesmo. Enfatiza o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento das regras da LE. A ênfase dada à gramática em detrimento dos demais aspectos da língua restringe a atuação do aprendiz que pode já ter um conhecimento da estrutura da gramática provinda de sua língua materna. O vocabulário, por exemplo, é um desses aspectos da aprendizagem da língua que merece atenção e pode capacitar o aprendiz a um melhor desempenho na compreensão leitora, como se pode constatar ao longo deste trabalho. A procura por melhores formas de ensinar LE e a constatação dos problemas envolvidos com esse método, levaram os estudiosos a repensá-lo dando origem a novas abordagens, como é o caso do Método Direto.

1.2. Método direto

O Método direto é tão antigo quanto o Método da tradução e gramática. Foi introduzido no Brasil em 1932. Segundo Leffa (1988:214), o princípio fundamental desse método era que a L2 deveria ser aprendida através da própria

L2; a língua materna nunca deveria ser usada na sala de aula. A transmissão do significado se daria através de gestos, objetos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução, pois o aprendiz deveria ser capaz de aprender a pensar direto na língua-alvo. O foco estava na língua oral, em diálogos situacionais ("no supermercado", "em casa" etc.) e pequenos trechos de leitura, que eram o ponto de partida para exercícios orais e escritos. A integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) era usada pela primeira vez no ensino de LE.

A gramática era ensinada indutivamente: primeiro o aprendiz era exposto aos "fatos" da língua para depois chegar à sua sistematização. O exercício oral deveria preceder o escrito e a técnica de repetição era utilizada para o aprendizado automático da língua. Além disso, conforme Richards & Rodgers (1986:9-10), a cada aula eram ensinados apenas o vocabulário e as sentenças do dia, a comunicação oral era efetivada através de uma progressão cuidadosa, organizada em torno de perguntas e respostas entre professores e aprendizes, o vocabulário concreto era ensinado por associação de idéias e a pronúncia correta e a gramática eram enfatizadas.

Um dos pontos positivos desse método é o uso da própria L2 para aprendizagem de L2, de maneira a possibilitar ao aprendiz manter contato com a segunda língua, objeto de seu interesse, e evitar dependência excessiva da L1, para assim, melhorar sua performance na língua-alvo. Em alguns cursos de línguas podem-se observar, ainda hoje, influências desse método, onde os professores se recusam a usar L1; por outro lado, essa condição pode causar um efeito contrário ao esperado, pois o aprendiz pode não estar entendendo o conteúdo proposto e apenas faz exercícios de forma a repetir as estruturas que observou nos livros, sem a compreensão real da leitura ou mesmo da língua, dado que a ênfase se concentra na língua oral. Para concluirmos até que ponto um método pode ser melhor ou mais eficaz que outro é importante se ter em mente o objetivo que se quer dar ao estudo de uma língua e a seu aspecto prático.

A ênfase na língua-alvo como meio de instrução na sala de aula fez com que uma pronúncia correta se tornasse uma consideração importante. Uma vez que

o estudo da fonética se desenvolveu durante a segunda metade do século passado, os professores eram capazes de fazer uso de sons obtidos através de equipamentos eletrônicos, como o gravador, e adotá-los. No método direto, os professores normalmente começam um curso com um período introdutório, durante o qual é ensinado o novo sistema de sons. Por muitos meses a única representação que os alunos faziam dos sons e expressões que estavam aprendendo a produzir e discriminar era o fonético. A ênfase na pronúncia desde o início é uma marca desse método hoje em dia. O método direto contrasta claramente com o método de tradução e gramática, pois o curso começa com o aprendizado das palavras e frases da língua-alvo para objetos e ações que possam ser representadas pelos alunos. Quando essas expressões podem ser usadas pronta e apropriadamente, o aprendizado se direciona para situações comuns da vida diária, com isso as lições se desenvolvem em torno de figuras construídas da vida diária no país onde a língua é falada. Quando o significado das palavras não pode ser tornado claro pela representação concreta, o professor recorre a mímica, manipulação de objetos ou explicação na língua-alvo, nunca usando a tradução, exceto como último recurso. Desde o início, os alunos são acostumados a ouvir sentenças completas e significativas que formam parte de um discurso simples (Rivers, 1981).

A gramática é ensinada explicitamente como no método de gramática e tradução, mas é aprendida através da prática. Os alunos são encorajados a formar suas próprias generalizações sobre a estrutura gramatical pelo processo indutivo, através de reflexão sobre o que têm aprendido. Dessa forma, o estudo da gramática é mantido no nível funcional, sendo confinado àquelas áreas nas quais são continuamente usadas no discurso. Quando a gramática é ensinada mais sistematicamente é através da língua-alvo. Quando os alunos são introduzidos no material de leitura, eles lêem sobre coisas que já discutiram oralmente, e o professor os prepara com apresentações das novas palavras e situações. Os textos são lidos em voz alta pelo professor e pelos alunos e os alunos encorajados a inferir os significados dos elementos desconhecidos diretamente do contexto, mais que procurar significados equivalentes em uma lista de vocabulário bilíngüe. Os alunos nunca são solicitados a traduzir para a língua materna; aprendem a escrever por transcrição, composição de resumos do que foi lido, ou do que foi discutido oralmente. Gradualmente eles passam a fazer composições criativas.

O método direto oferece uma forma interessante de aprender uma língua através de atividades. Favorece a obtenção de sucesso em libertar os alunos da inibição, freqüentemente associada com falar uma outra língua, particularmente nos estágios iniciais. No entanto, se não for tomado o devido cuidado com os alunos se comunicando livremente na língua-alvo, em situações relativamente não estruturadas, pode ser desenvolvida uma fluência inexata, vestindo as estruturas da língua nativa com o vocabulário da língua estrangeira, e isso é difícil de erradicar posteriormente, quando as estruturas gramaticais estiverem sendo mais sistematicamente estudadas, porque foi aceito e encorajado por muito tempo.

Segundo Rivers (1981:34), é irreal acreditar que as condições de aprendizagem da língua nativa possam ser totalmente recriadas na sala de aula, pois os alunos possuem hábitos na língua materna já estabelecidos e esses hábitos, inevitavelmente, influenciam as formas nas quais os alunos se expressam nas tentativas espontâneas iniciais. Esse tipo de transferência e adaptação do conhecimento precedente será mais notado naqueles primeiros pontos onde a língua-alvo diverge significativamente da língua nativa. No discurso não planejado, que surge de uma situação criada na sala de aula, todos os tipos de estruturas podem ser ouvidos pelo falante. É muito difícil restringir sua ocorrência ou se assegurar que repetirão com freqüência suficiente para que o aluno seja capaz de assimilar apenas as formas corretas.

O método demanda uma grande energia por parte dos professores que têm necessidade de ser fluentes na língua e ser providos de muitos recursos didáticos, a fim de tornar o significado claro em uma variedade de formas, sem recorrer, em nenhum momento, à língua nativa. O maior sucesso desse método é atingido em situações onde o aluno pode ouvir e praticar a língua fora da sala de aula. Professores se utilizam desse método, hoje em dia, com algumas modificações, reintroduzindo algumas explicações gramaticais de um tipo estritamente funcional, dadas na língua nativa; adicionam mais prática nas estruturas gramaticais, algumas vezes com o uso de exercícios de substituição. Onde é difícil tornar claro o significado de certas palavras e frases por gestos ou outros recursos, eles dão uma explicação breve na língua nativa. Reintroduziram-se traduções

ocasionais de palavras e frases para verificar a compreensão de detalhes precisos na leitura. Ainda assim, apesar da evolução na maneira de ensinar LE trazida por esse método, continuam os questionamentos em busca de melhores formas que atendam as necessidades tanto dos aprendizes quanto dos professores. A ênfase na leitura como alternativa dá origem ao método denominado Método da Leitura.

1.3. Método da Leitura

Esse método surgiu em meados dos anos 30, nos Estados Unidos, como uma fusão entre o Método de tradução e gramática e o Método direto, tendo como objetivo principal desenvolver a habilidade de leitura, criando condições que propiciassem sua utilização tanto na sala de aula quanto fora dela, uma vez que partia do pressuposto de que a aprendizagem de LE na escola secundária deveria ser prática. Diante disso, o desenvolvimento do vocabulário se tornou essencial, motivo pelo qual procurava-se implementá-lo o mais rápido possível, ainda que controlada a quantidade de palavras a serem aprendidas nas primeiras lições (uma média de seis palavras por página, levando em conta sua freqüência). Havia pouca ênfase na pronúncia, predominando os exercícios escritos com questionários baseados em textos. A aprendizagem da gramática era restrita apenas ao necessário para apreensão da leitura, concentrando-se nas construções sintáticas mais comuns, com exercícios de transformação de frases e eventualmente tradução.

A cada método proposto sempre há possibilidade de críticas, uma vez que sua implementação em sala de aula é que decidirá sua aplicabilidade. Métodos novos surgem para contrapor ou complementar algo que um método já tenha utilizado, uma vez que seria quase inaceitável o abandono total das experiências adquiridas em sala de aula e os possíveis resultados positivos proporcionados por um método em detrimento de uma nova técnica. Esse método em específico, traz grandes contribuições para o ensino de LE, apesar de se deter apenas em leitura, como observamos nos moldes atuais utilizados pelos professores. A leitura contextualiza o aprendizado de gramática, vocabulário etc., porém ela não é toda a essência de uma língua e sim um aparato. Há cursos de línguas e materiais didáticos que se preocupam com as demais habilidades como escrever, falar e ouvir,

sem se deter apenas na leitura, como veremos mais adiante, no capítulo 6 da presente pesquisa, com a análise do livro *Hello!* de Morino e Faria (2000). As quatro habilidades perpassam pela leitura como ponto de apoio para atingir seus objetivos.

Onde o método de leitura é adotado, o estudo da língua normalmente começa com uma fase oral. Nas primeiras semanas, os alunos são iniciados nos sistemas de sons da língua e se acostumam a ouvir e falar frases simples, levando em conta que essa prática os ajudará quando estiverem diante da leitura de textos. Após a introdução da leitura, continua a haver prática oral em associação com o texto. Isso normalmente ocasiona a forma de leitura em voz alta pelo professor ou pelo aluno, seguido de perguntas e respostas sobre o texto. A parte principal do curso é dividida em leitura intensiva e extensiva. A leitura intensiva, sob supervisão do professor, é mais analítica e oferece material para estudo da gramática, para aquisição do vocabulário e para treinamento em leitura de sentenças completas para compreensão. Os alunos não são solicitados a traduzir mas sim encorajados a inferir o significado das palavras desconhecidas do contexto ou dos cognatos em sua língua. Durante a leitura intensiva o professor pode verificar o grau de compreensão atingido pelo aluno. Na leitura extensiva os alunos trabalham inteiramente por sua conta, lendo muitas páginas de discursos de acordo com seu nível. Os alunos são dirigidos pelo professor de nível a nível, conforme sua habilidade de leitura se desenvolve. Eles adquirem um vasto vocabulário passivo ou o reconhecimento do vocabulário que varia de acordo com o material a ser utilizado. A compreensão do que leram é testada através de questões sobre o conteúdo do material de leitura, não por tradução. No livro *Read, read, read* de Moita Lopes (1998), que será analisado no capítulo 6 desta pesquisa, perceberemos que está voltado totalmente para a leitura e essas duas fases (leitura intensiva e extensiva) são denominadas de leitura superficial e leitura profunda.

O método de leitura aumenta a habilidade dos melhores alunos para ler em outra língua (Rivers, 1981). Por causa da quantidade de leitura requerida, no entanto, pode ser frustrante para os alunos que têm dificuldades de leitura em sua língua materna. O sistema de leitura extensiva dá aos alunos a oportunidade de progredir; os alunos de uma mesma sala de aula podem trabalhar com leitura em

níveis diferentes de dificuldade. No entanto, se não for controlado, o sistema de leitura extensiva pode levar a satisfação com quantidade mais que qualidade, um certo número de páginas com atenção mais que com compreensão. Alguns alunos se contentam em descobrir a idéia central do texto, mesmo que não sejam capazes de responder a questões sobre detalhes do mesmo, particularmente detalhes dependentes dos elementos estruturais mais que dos itens lexicais. O método de leitura produziu alunos que não eram capazes de compreender e falar a língua. A II Guerra Mundial e o crescimento dos contatos entre as nações nos anos subseqüentes tornaram aparente que a habilidade de leitura sozinha não era suficiente se o estudo da língua fosse para servir a propósitos além dos mais restritos. Outros interesses demandaram uma ênfase na comunicação oral como objetivo básico dos cursos de línguas e, em conseqüência, uma nova abordagem foi desenvolvida em resposta às novas necessidades, o método audiolingual.

1.4. Método audiolingual

O estruturalismo e a análise contrastiva, juntamente com a psicologia behaviorista, deram origem ao método audiolingual. Em ascensão no final dos anos 40 e início dos anos 50, foi o método oral desenvolvido para substituir o método de leitura. Segundo Leffa (1988:219), o método audiolingual enfatizava a língua oral e, portanto, ensinar leitura não era ensinar a língua, uma vez que consideravam a escrita uma fotografia muito mal feita da fala; esperava-se que a aquisição da habilidade de leitura se desse naturalmente através da memorização das estruturas sintáticas e do vocabulário da LE.

Uma implicação pedagógica desse método era que o aprendiz deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, como acontecia na aprendizagem da língua materna, uma vez que partiam do pressuposto de que a aprendizagem de L2 era um processo semelhante ao da aquisição da primeira língua (doravante L1²). Os aprendizes só deveriam ser expostos à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem automatizados, pois tinham como premissa que uma língua se aprendia pela prática. O behaviorismo de Skinner foi o suporte para o método

² L1 = Língua Materna

audiolingual em termos de aprendizagem: a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta.

Nesse método ocorria a prática mecânica através de exercícios de repetição (*drills*), onde as estruturas da língua-alvo eram cuidadosamente ordenadas, os diálogos eram repetidos e memorizados, e as regras apresentadas implicitamente. Havia uma preocupação demasiada com a pronúncia correta, com ênfase em exercícios de pares mínimos. Raramente se trabalhava o lado criativo da linguagem em situações que poderiam vir a ser reais. Os "*drills*" eram utilizados como jogos em sala de aula. Seu surgimento como a metodologia dominante de ensino teve um efeito imediato e devastador no desenvolvimento posterior do ensino do vocabulário, uma vez que o audiolingualismo hipotetizava que o aprendizado do vocabulário deveria ser mantido em seu mínimo, sendo muito mais importante a aquisição das estruturas sintáticas, que eram ensinadas indutivamente. Segundo Celce-Murcia (1991:297), o argumento principal do Método Audiolingual era que o ensino excessivo de vocabulário, especialmente nos estágios iniciais, poderia sobrecarregar a capacidade de aprendizagem do aprendiz e passar a ser o propósito principal do ensino de línguas, em detrimento dos modelos fonológicos e gramaticais básicos da língua, aspectos considerados mais importantes.

Para Carter e MacCarthy (1988:40), algumas são as razões para a ocorrência dessa visão na época: (1) a dificuldade de prever qual o vocabulário que os aprendizes precisariam; (2) a idéia de que uma preocupação excessiva com o vocabulário daria aos aprendizes a impressão de que a aprendizagem de uma língua seria apenas acumulação de palavras; (3) o ensino excessivo de vocabulário poderia resultar em uma dificuldade de lembrar as palavras; e (4) a idéia de que a aquisição da primeira língua permaneceria com um vocabulário pequeno até que o modelo estrutural estivesse dominado.

A mudança para a lingüística transformacional nos anos 60, sob a bandeira de Chomsky, apenas serviu para reforçar a idéia de que o léxico era um tanto quanto periférico, dando ênfase à gramática. Segundo Caplan (1984), para Chomsky, em 1965, o léxico era um componente relativamente simples de uma

gramática, embora atrás de sua aparente simplicidade se escondesse uma enorme complexidade. Em 1964, Halliday et al., com o livro *As Ciências Lingüísticas e o Ensino da Língua*, reforçaram a tradição do controle do vocabulário para o ensino e dedicaram sua atenção à seleção do vocabulário. Assim como os demais autores, não abordaram a questão dos aprendizes e suas necessidades.

O audiolingüismo dominou o ensino de língua até o início dos anos 70. Pode-se dizer, então, que o período entre 1945 e 1970 foi um limbo para o vocabulário como um aspecto importante para o ensino de línguas, onde priorizava-se o ensino de grandes doses de sintaxe. O vocabulário era visto principalmente como um problema de classificação e seleção.

Segundo Leffa (1988:221), foi nos anos 70 que começaram os descontentamentos com essa visão. Teoricamente começou-se a questionar a primazia da fala, cedendo lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não deveria só ensinar a língua, mas também sobre a língua.

Apesar de autores como Bright e McGregor, em 1970, dedicarem considerável atenção ao vocabulário, esse ainda parecia não estar elevado a um nível proeminente no ensino. Dentre os primeiros a colocar o vocabulário como prioridade estava Wilkins, que em 1972 já tinha a preocupação com a centralização do significado. Wilkins lamentava a negligência no ensino do vocabulário nos anos de predominância dos métodos audiolinguais. Segundo ele, a visão estruturalista, que deu origem ao audiolingüismo e se concentrava no código da língua, poderia ser de muita utilidade, caso não houvesse uma exigência por parte do Método audiolingual de se aprender uma língua rapidamente e com retornos palpáveis. Wilkins afirma que, enquanto é verdade que aprender nada além de palavras e com pouca ou nenhuma estrutura sintática poderia ser sem utilidade para o aprendiz, inútil também seria aprender toda a estrutura e nenhum vocabulário. O trabalho de Wilkins foi significativo na época, pois era seu desejo trazer para o ensino do vocabulário o uso da semântica, que se tornou um elemento básico para os estudiosos do vocabulário nos anos 70 e 80. A semântica lexical, já dizia Wilkins,

ajuda a entender o processo de tradução e a organizar o léxico. Tal organização se faz necessária, uma vez que as palavras não são aprendidas isoladamente e que o estudo das relações de sentido capacita a apreensão do significado das palavras. Isso está relacionado com a complexidade de aquisição do significado. O trabalho de Wilkins combinava um debate sobre o lugar do vocabulário e a crença de que o ensino e a aprendizagem do vocabulário poderia avançar com a incorporação da semântica. Essa informação é de extrema relevância para nossa pesquisa, pois a organização semântica será a base da proposta pedagógica que nos propomos a elaborar para ensino do vocabulário.

Segundo Wilkins (1974), apesar de sua importância, o vocabulário havia sido negligenciado até então em favor da pronúncia (fonologia) e da gramática (sintaxe), porque, em geral, os lingüistas viam a língua como um sistema estruturado e, portanto, a preocupação dos estudiosos girava em torno dos aspectos da língua cuja estrutura fosse mais susceptível à análise científica. Uma vez que o aprendiz tivesse fixado as estruturas gramaticais, então estaria apto a expandir o vocabulário com o qual poderia operacionalizá-las, sendo que nos estágios iniciais isso ocorreria de forma limitada. Essa é uma das causas pelas quais se entendia que o aprendizado de uma língua dependia do domínio das regras gramaticais e do uso de metodologias que davam ênfase à subordinação do vocabulário à gramática, concentrando a aquisição da língua no que julgavam mais importante. Com isso, poucos estudos podem ser encontrados sobre o ensino e aprendizagem do vocabulário nesse período.

Por volta dessa mesma época, Twaddell (1973) argumentava a favor da expansão do vocabulário dos aprendizes no nível intermediário. Twaddell via como uma falácia a visão de que o vocabulário era meramente uma questão de seleção de itens, tendo como critério o uso de frequência das palavras. Segundo ele, uma vez que é impossível ensinar todas as palavras que os aprendizes precisam saber, é importante ensiná-los a criar estratégias que os capacitem a compreender palavras desconhecidas e deixem de ter confiança exclusivamente nos dicionários. Esse é o começo da visão do aprendizado do vocabulário como uma habilidade da língua que culminou no abandono da visão da aprendizagem do vocabulário meramente como listas de palavras isoladas.

Essa preocupação com o relacionamento entre vocabulário e tarefa de aprendizagem levou os estudiosos a verem a leitura como desempenhando um papel importante na expansão do vocabulário (Donley, 1974). Havia uma visão antagônica: nem deveria ocorrer uma leitura intensiva para expansão do vocabulário, pois isso não resolveria o problema de aprendizagem, nem o léxico deveria ser ensinado em pequenas e intensivas doses, para não se tornar restritivo. Donley defendia, portanto, que o aprendiz deveria ser encorajado a confrontar a estrutura interna do léxico com as palavras no contexto.

Um outro personagem a aceitar o desafio para reintegrar o vocabulário ao cenário do ensino/aprendizagem de LE foi Lord que, em 1974, se deteve na visão de Vygostky de que o relacionamento entre o pensamento e as palavras é dinâmico: é um processo, não uma coisa. Sendo assim, o vocabulário não deveria ficar em segundo plano, nem ser visto como um léxico estático. Se fosse aceita a visão de que as palavras são itens a serem aprendidos em certas quantidades, o ensino do vocabulário não progrediria. Esses argumentos de Lord representavam uma mudança da abordagem do controle do vocabulário para uma abordagem da aquisição do significado.

Logo em seguida, em 1976, Nilsen apresentou uma forte evidência do papel da semântica no ensino do vocabulário. Segundo ele, o desenvolvimento da abordagem paradigmática (examinando o vocabulário fora do contexto e em sistemas contrastivos) era um pré requisito para a abordagem sintagmática (vocabulário no contexto). Nilsen propôs princípios organizacionais para ordenar o vocabulário a ser ensinado de forma hierárquica.

Pela metade dos anos 70, então, tinha-se um quadro do crescimento da preocupação com o ensino e a aprendizagem do vocabulário que, por um lado, queria resgatar o que tinha se tornado uma área de negligência e, por outro lado, incorporar a semântica ao léxico.

Mais uma vez percebe-se que a transição de um método para outro causa controvérsias e procura defender suas premissas de importância e singularidade. Contrapondo-se ao ensino de leitura, esse método cria um processo antagônico e retoma os aspectos abordados no método direto, como um ciclo em que as tendências pedagógicas retomam o que consideram mais importante para o ensino/aprendizagem de uma LE. Baseia-se na aprendizagem como ocorre em L1, onde primeiro o aprendiz fala sua língua depois escreve. Alguns cursos de línguas usam desse método, expondo os alunos a gravações de falantes nativos de inglês com a finalidade de aprimorar a pronúncia do aprendiz e colocam a escrita em segundo plano. No entanto, fazer com que o aluno pratique as estruturas da língua exaustivamente até automatizá-las com exercícios de repetição parece não expô-lo ao conhecimento através de explicações e sim "praticando" a língua, desencorajando o aprendiz a perguntar. Uma ênfase nas diferenças entre L1 e L2 para concentrar as atividades em sala de aula para evitar os erros ocasionados pela língua materna, formando "hábitos" no aprendiz, faz com que o professor só ensine a língua e deixe de lado o ensinar sobre a língua, fazendo com que o aprendiz apenas "repita" o aprendido sem viabilizar uma comunicação.

O método audiolingual ajuda no ensino das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever. O material é apresentado na forma falada e a ênfase nos primeiros anos é sobre a língua como é falada nas situações diárias; a leitura e a escrita nesse estágio desempenham um papel de suporte. Nos níveis avançados, quando as duas últimas habilidades recebem ênfase, os alunos são introduzidos nas formas mais literárias. Em todos os estágios, no entanto, o ouvir e o falar são mantidos em alto nível, por prática contínua. No primeiro nível de instrução, o aprendizado é baseado em diálogos contendo expressões de uso cotidiano e estruturas básicas de alta frequência.

O vocabulário é mantido em seu mínimo útil, tanto que o aluno pode se concentrar em estabelecer um firme controle da estrutura. Os diálogos são aprendidos pelo processo de memorização, com sentenças decoradas do diálogo. Primeiro ouvem cuidadosamente o professor ou uma fita cassete com o modelo nativo, até que distingam os sons e entonação da frase a ser aprendida; então

repetem a frase após o modelo, até que se torne exata e fluente, só depois são acrescentadas novas frases. No início, a atividade é em grupo, os alunos repetem as frases em coro, e depois em pequenos grupos e finalmente individualmente. Após um diálogo ter sido aprendido, são feitas adaptações com aplicação mais pessoal para a situação do próprio aluno e exercícios modelos, baseados nas estruturas dos diálogos, tornando-se a atividade principal. As regras não são uma prescrição do que os alunos devem fazer, mas uma generalização reunida de forma organizada. Após algumas aulas oralmente, sem recurso do livro, o aluno é sistematicamente introduzido à leitura do material impresso, mas continua tendo prática oral. Só quando fixaram as estruturas básicas, os alunos são apresentados ao material de leitura, sem adaptação. No início, a escrita é por imitação, consistindo de transcrições de palavras e diálogos do livro. A ênfase está na estruturação de situações de forma que o aluno não cometa erros ou cometa muito poucos. Quanto mais avançado o nível, maior atenção é dada à leitura, sem negligenciar o ouvir e o falar: os textos são discutidos oralmente e ouvem fitas cassete. As composições dão oportunidade ao aluno de usar o que aprendeu.

O objetivo do método audiolingual é o desenvolvimento do domínio, nos vários níveis de competência, das quatro habilidades, começando com ouvir e falar, e usando isto como base para o ensino de leitura e escrita, e paralelamente desenvolver um entendimento da cultura de outros povos através da experiência com sua língua. No início, os alunos aprendem segmentos da língua que podem ser usados de imediato para a comunicação e são treinados para entender e produzir expressões na sua nova língua com modelos de sons reconhecíveis e aceitáveis e com certa velocidade. Os alunos das salas audiolinguais experienciam, logo cedo, um sentido de realização em serem capazes de usar o que aprenderam. No entanto, se o treinamento audiolingual é dado de forma mecânica, os alunos podem progredir como um "papagaio", capazes de repetir expressões perfeitamente, quando dado um certo estímulo, mas incertos do significado daquilo que está sendo dito e incapazes de usar materiais memorizados nos contextos, além dos que já aprenderam (Rivers, 1981:47).

As técnicas de memorização e exercícios podem se tornar tediosas, causando fadiga e desinteresse por parte dos alunos. Uma aplicação com sucesso desse método requer criatividade e recursos por parte do professor, que deve estar atento continuamente para oportunidades de variar as apresentações do material e levar os alunos a situações interessantes, onde sintam um desejo espontâneo de expressar o que aprenderam. Uma controvérsia é se o método é apropriado para todos os tipos de alunos e de todas as idades. Esse método exige muito do professor, que é obrigado a ter uma articulação e entonação próximas do nativo ao modelar expressões para os alunos. Uma outra crítica séria a esse método diz respeito ao fato de ser rígido e controlador, dispensando a criatividade e auto-expressão do aprendiz, não valorizando o aspecto emocional da interação com o professor, o que torna a atividade docente muito técnica, quase mecânica e por fim acrítica, onde bastaria que esse professor fosse nativo da língua inglesa para implementar o método audiolingual. Questões desse tipo, mais uma vez, levaram os estudiosos a repensarem a eficácia desse método e dos estudos surgiu mais um método, amplamente adotado nos dias de hoje, o método comunicativo.

1.5. Método comunicativo

Este é o método adotado pelos dois livros que serão analisados nesta pesquisa. Nos últimos anos da década de 70, segundo Leffa (1988:225), com o declínio do método audiolingual, surge o Método comunicativo. Enquanto no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, esse novo método enfatizava a semântica da língua. O fato de que uma mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes lingüísticos demonstrava que as palavras não tinham apenas seu significado imediato, registrado no dicionário, mas adquiriam um valor específico, relativo ao contexto em que eram usadas.

A abordagem comunicativa se preocupava com o uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato de fala e ao papel desempenhado pelos participantes. O foco da aprendizagem não estava na forma

lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas eram ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa, onde o aprendiz saber como usar a língua para se comunicar poderia ser tão ou mais importante que a competência gramatical.

Uma abordagem para o ensino de línguas que constantemente volta através dos tempos é a atenção para atingir situações de aprendizagem que reflitam tão próximo quanto possível a forma como as crianças aprendem sua primeira língua (Rivers, 1981:52). Basicamente o método comunicativo envolve um conjunto de situações informais, onde os alunos se comunicam com os demais e com seu professor e através da comunicação aprendem a nova língua. Para esse método ter sucesso é necessário conscientizar o aluno como ser humano, que tem necessidades emocionais a serem satisfeitas, assim como intelectuais e físicas. Deve existir um relacionamento de aceitação e igualdade entre o aluno e o professor e entre aluno e aluno, desenvolvendo uma interação genuína. Procurar não se deter exclusivamente nos livros, como um imigrante faz quando aprende uma nova língua informalmente em um novo país. Os alunos estudam a língua sistematicamente por si mesmos ou em laboratórios e em aulas dirigidas para uma interação comunicativa, que ofereçam oportunidade para os alunos criarem novas expressões a partir do conhecimento lingüístico básico. Para facilitar a compreensão e expressão da mensagem, a ênfase nas sessões de comunicação está na aquisição e uso de um vasto vocabulário, mais que nas complexidades da gramática (Rivers, 1981:54). No capítulo 6 desta pesquisa, poderemos perceber que Morino e Faria (2000) dedicam parte das unidades de seu livro ao vocabulário, apesar de estar voltado para a gramática e para as quatro habilidades na língua, por causa de sua finalidade comunicativa, enquanto Moita Lopes (1998) tem seu foco na leitura, sem se preocupar com as quatro habilidades.

A significação e a comunicação são dois pólos de uso da língua receptiva e produtiva na ideologia comunicativa que influenciaram os estudos do vocabulário aplicado. O léxico estava começando a ser visto como fonte para comunicação. Esse é outro aspecto dos livros a serem analisados, enquanto Morino & Faria estão

mais voltados para a língua produtiva, Moita Lopes (1998) focaliza sua atenção na língua receptiva.

O ensino do vocabulário atingiu sua respeitabilidade nas últimas décadas do século XX, através da publicação de muitos trabalhos dedicados inteiramente a esse assunto, refletindo um contínuo interesse nas questões lexicais. Alguns trabalhos importantes como evidência dessa ascensão foram o de Meara, em 1980, sobre aquisição do vocabulário, e o de Nation, em 1982, sobre o aprendizado do vocabulário, onde questiona a utilidade do aprendizado de listas de palavras em relação ao contexto. O ano de 1983 viu culminar o trabalho bibliográfico de Meara sobre o ensino do vocabulário, que acabou se tornando uma fonte indispensável de interesse da língua. Outras publicações também foram significativas, como o trabalho de Wallace, em 1982, o de Allen em 1983 e o de Rivers, também em 1983.

Segundo Wallace (1982), se temos o vocabulário necessário, a comunicação pode ser efetivada. A tarefa é conhecer uma palavra de forma que ela possa ser reconhecida, lembrada e relacionada a um objeto ou conceito. Ele enfatiza a necessidade de o vocabulário ser apresentado em situações contextualizadas e de se encorajar o aprendiz a inferir o significado das palavras. Usar materiais do cotidiano, figuras e mímica na apresentação do vocabulário focaliza a ativação do conhecimento prévio do aprendiz, fazendo-o encontrar a significação das palavras nelas mesmas ou no relacionamento entre as várias palavras encontradas num mesmo texto, como podemos verificar no capítulo 3 desta pesquisa, que trata do léxico mental e a representação das palavras na memória do aprendiz.. Esse contexto corrobora nossa intenção de apresentar sugestões para ensino do vocabulário através dos jogos como instrumento metodológico, de maneira a encorajar o aprendiz a inferir o significado, como exposto por Wallace.

Esse nosso interesse se vincula às idéias de Gairns & Redman que, em 1986, desenvolveram um manual de ensino e aprendizagem do vocabulário que dava ênfase ao envolvimento do aprendiz na tarefa de aprendizagem, onde a necessidade de conhecimento do significado das novas palavras deveria vir dos próprios aprendizes. O manual sugere uma variedade de técnicas práticas para a

automotivação do aprendiz, propiciando-lhe a expandir o vocabulário de acordo com suas necessidades, propósitos e objetivos.

Segundo ainda Wallace (1982), três motivos poderiam explicar o ressurgimento, nos anos 80, do interesse pelas questões lexicais no ensino/aprendizagem de L2. Primeiro, a noção de que aprendizes de uma L2 desenvolvem sua própria gramática interna em estágios predeterminados, que não podem ser perturbados pela instrução da gramática. Isso tem conduzido os teóricos a propor que o ensino tradicional das estruturas deveria ser desenfocado. Segundo, a mudança em direção a metodologias comunicativas que enfatizam o uso da língua, mais que o estudo formal dela. Essas duas forças juntas levaram à visão de um ensino de língua que capacitasse os aprendizes a se comunicarem de forma efetiva; onde aumentar a facilidade de se comunicar significava aumentar seus vocabulários. O terceiro motivo é uma consequência do ensino do inglês para fins acadêmicos, que tem levado os professores a se darem conta de que os alunos não nativos do inglês, por exemplo, estão significativamente em desvantagem em seus estudos acadêmicos em relação aos nativos devido ao pouco vocabulário em L2 que possuem. Desta maneira, a desenfocação na gramática deu lugar recentemente à ênfase na comunicação e, com isso, tem provocado a recuperação da importância do vocabulário.

Mais modernamente, autores como Cunningsworth (1995:38) e Johnson & Johnson (1998:348) defendem que, para que haja uma comunicação eficaz, é necessário um certo alcance do vocabulário, principalmente nos níveis elementares, onde os alunos se comunicam mais efetivamente com o conhecimento do vocabulário que com o conhecimento da gramática. Essa idéia é reforçada por Brown (1994:348) ao afirmar que a competência gramatical é necessária para a comunicação, mas não suficiente para dar conta de toda produção ou recepção na língua. Aebersold e Field (1997:138) argumentam que na leitura, por exemplo, o conhecimento do vocabulário é imprescindível para se adquirir o significado do texto, pois o entendimento das estruturas básicas da gramática pode capacitar os leitores a entenderem o relacionamento entre as palavras, mas não pode oferecer acesso ao significado das sentenças. De forma semelhante, Johnson & Johnson (1998) afirmam que, apesar de o léxico na prática ser mais difícil de ser desenvolvido que

as estruturas gramaticais, o vocabulário é maior uso que a gramática nos estágios iniciais da aprendizagem de L2, teoria que reforça nosso interesse em sugerir propostas com objetivo específico de ensinar exclusivamente o vocabulário no nível fundamental das escolas públicas, de forma a capacitar os alunos na compreensão leitora.

Um professor pode não se dar conta de como denominar o método que usa, se direto, de leitura, audiolingual ou comunicativo, mas certamente uma análise de suas estratégias de ensino poderia determinar que sua abordagem no ensino de línguas compreende aquilo que há de mais importante em algum desses métodos. Geralmente, diante de uma sala de aula torna-se necessário uma abordagem que atenda às necessidades dessa sala. Há alunos que através da leitura conseguem um desempenho aceitável, há outros que priorizam a fala ou a escrita. Obviamente que o ensino de língua tem, algumas vezes, que ser eclético mas sem deixar de lado as tendências metodológicas modernas. O método comunicativo dá um salto qualitativo no ensino de LE devido à mudança no foco, partindo do ensino e indo em direção à aprendizagem, do professor e do método para o aluno, visando às necessidades comunicativas do aprendiz. O aprendiz nesse método é visto como um ser social, que interage com outras pessoas podendo se comunicar, seja para qual finalidade ele tenha, tanto obter informações para chegar a um lugar determinado quanto para utilizar um aparelho eletrônico. Não se restringe só ao contato direto com o interlocutor mas também na comunicação em contextos nos quais o uso da língua pode ser mediado pelo texto, como no caso de cursos que se utilizam da leitura, o qual é um instrumento importante para ensino de LE nas escolas públicas.

Os professores enfrentam tarefas diárias de ajudar os alunos a aprender uma nova língua e não podem se deter nas constantes mudanças impostas por novos métodos ou abordagens que surgem como moda. Eles precisam de técnicas que funcionem em suas situações particulares, com objetivos específicos que sejam significativos para todos os tipos de alunos que têm em suas aulas. Por outro lado, os professores precisam de estimulação de um novo método de tempos em tempos, para encorajá-los à leitura, discussão com os colegas e experimentações em sala de

aula. Tentar novas idéias na sala é excitante e desafiante (Rivers, 1981:54). Um bom método é aquele que é, antes de mais nada, compreensível e eclético. Os princípios gerais do ensino de línguas deveriam ser baseados mais que em métodos absolutamente invariáveis. Há quem defenda uma linha múltipla de abordagens, ou seja, deve-se: (1) extrair de cada método aquilo que seja interessante para os propósitos imediatos das aulas e que propicie um grau satisfatório dos objetivos; (2) adotar toda idéia considerada como aceitável e que permita uma abertura para futuros desenvolvimentos, absorvendo as melhores técnicas dos métodos de ensino de línguas nos procedimentos em sala de aula; (3) usar os métodos para os propósitos que forem mais apropriados (Rivers, 1981); e (4) adotar novas técnicas, adaptando seus métodos de acordo com o tipo de alunos, procurando um método que esteja de acordo com a personalidade do professor.

Dentre os métodos aqui apresentados, motivado pela importância dada ao vocabulário e a sua dinamicidade no tratamento de questões relativas às atividades em sala de aula, assim como seu caráter facilitador no processo ensino/aprendizagem, interessa absorver os princípios levantados pelo método comunicativo por entendermos que viabiliza um trabalho pedagógico com objetivos explícitos e delineados de atender às necessidades de flexibilidade do ensino do vocabulário através de jogos para alunos iniciantes de LE. Desta maneira, pode possibilitar ao professor que a utilize abandonar a postura de mero reprodutor de fórmulas, deixando de lado o papel de transmissores para assumirem o papel de colaboradores ou facilitadores, termos mais condizentes com a modernidade e com o papel do professor diante da evolução dos métodos de ensino de LE. É importante um método que possibilite superar as dificuldades do processo de ensino/aprendizagem num contexto escolar.

1.6. Outras considerações e achados experimentais.

Até o presente momento foram delineadas algumas das fases pelas quais passou o léxico e sua constante mutação em relação à sua importância no ensino/aprendizagem de uma LE. Com o interesse de responder, ainda, uma das

perguntas iniciais desta pesquisa, ou seja, se é mais importante para o aprendiz iniciante de uma língua estrangeira receber um *input* gramatical ou um *input* lexical, resta observar o ponto de vista de alguns teóricos em relação a essa questão e de que maneira é possível se ensinar o léxico de uma língua estrangeira, outra das perguntas norteadoras de nossa pesquisa.

Os estudos na década de 70, de acordo com Wilkins (1974), foram dominados pelo modo de pensar de que a aprendizagem do vocabulário deveria ocorrer de forma progressiva, partindo-se do mais simples para o mais complexo, do mais útil para o mais raro, do regular para o irregular e assim por diante. Essa questão abrangia uma outra perspectiva - não preencher a memória do aprendiz com palavras que provavelmente nunca ou quase nunca fossem usadas. No entanto, uma metodologia que seja voltada para priorizar o vocabulário na compreensão leitora, como na elaboração da proposta que apresentaremos no capítulo 6 desta pesquisa, deve explorar previamente as palavras do texto a ser abordado (pré-leitura), dando significação a elas tanto no nível lexical quanto no conceptual, como defendido Aebbersold & Field (1997:140). Em atividades que trabalhem com um texto, como base para ensino do vocabulário, a pré-leitura é considerada uma ação pedagógica eficiente, uma vez que esclarece as palavras desconhecidas e com isso auxilia o aprendiz a criar o conceito (ou significado) da palavra, mesmo que ele não a tenha em seu vocabulário de L2. A questão referente ao conceito, que será abordada com maior propriedade ao longo deste trabalho, é fundamental nesta pesquisa, pois, associado ao vocabulário, será a base para se compreender como está organizado o léxico na memória do aprendiz e, dessa maneira, responder as demais perguntas que propomos inicialmente.

Em pesquisa recente, Vespoor & Winitz (1997) examinaram o efeito da instrução do vocabulário, utilizando grupamentos de palavras (campos semânticos) como estratégia para oferecer um *input* compreensível³ para alunos de nível intermediário de LE, sem considerar os diferentes níveis de complexidade

³ Um *input* compreensível, sustenta que a assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando o aprendiz está exposto a formas da língua que estejam um pouco acima do conhecimento lingüístico dos alunos (L + 1).

gramatical, mas sim dando o significado global do léxico. Os sujeitos foram divididos em dois grupos, Grupo Controle e Grupo do Input Lexical, com treze alunos cada.

Foram realizados dois experimentos. No primeiro experimento foi investigado o efeito do *input* lexical, enfatizando os componentes estruturais da língua inglesa. Todos os aprendizes tiveram aulas de gramática, leitura e conversação em um curso normal de inglês durante 15 semanas, mas, enquanto o grupo controle teve uma hora extra por semana com um tutor para prática de conversação e pronúncia, o grupo experimental teve duas aulas de línguas de laboratório, com um programa de *listening*, destinado a ensinar, através de instrução implícita, os componentes dos campos lexicais de cada um dos treze livros criados pelos pesquisadores. Esses livros continham grupamentos de palavras, baseados na teoria da ativação semântica de Aitchinson (1987), com a finalidade de capacitar os alunos a entenderem mais facilmente os itens lexicais. Envolviam temas como transporte, telefone, escola, família, correio, tempo, ocupações etc. e eram apresentados aos aprendizes como programas de auto-aprendizagem. Cada livro enfatizava um determinado tema e seu vocabulário estava associado a mini-histórias e diálogos. Em um dos livros, por exemplo, os conceitos da palavra *walking* foram introduzidos através de termos como *skip*, *hop*, *jump*, *stagger*, *saunter*, *trespass*, *cane*, *walker*, *march*, *parade* etc. A tarefa dos aprendizes era adquirir as palavras dentro de uma rede semântica, onde a palavra básica era introduzida primeiro, precedendo as mais complexas. O significado de cada palavra nova era introduzido de forma variada: através de figuras, paráfrases de sentenças, definição de dicionário etc.

O método utilizado envolvia o aprendizado gramatical implícito, onde as regras não eram apresentadas e os sujeitos tinham que inferir o significado das sentenças. Foram utilizadas, como recurso, aulas de laboratório onde eram aplicadas aulas de leitura e fitas cassete. Os resultados mostraram que os participantes do grupo experimental, ou seja, aqueles que tiveram aulas extras com os livros de campo lexical, obtiveram desempenhos melhores que os demais.

O efeito do *input* do campo lexical para aprendizagem de línguas foi reexaminado num segundo experimento. Os alunos foram divididos em dois grupos.

Cada grupo constava de 16 alunos, com performance semelhante na língua. Os sujeitos dos dois grupos tiveram aulas de laboratório e completaram os livros de campo lexical como no primeiro experimento. Adicionalmente todos os alunos participaram de um curso de três horas no qual primeiro assistiam filmes como Branca de Neve e os Sete Anões, Karate Kid, O Mágico de Oz etc., com a finalidade de oferecer um input da língua de forma interessante. Antes dos filmes eram discutidos alguns aspectos como: o evento, situações e aspectos culturais e históricos, e logo após o instrutor apresentava os itens lexicais e idiomáticos para discussão. Nesse experimento, todos os sujeitos tiveram aulas com os livros de campo lexical e apresentação de filmes em um curso com duração de três horas. Um dos grupos, teve aulas adicionais em leitura, pronúncia e gramática enquanto que o outro grupo não. Esse experimento é o inverso do primeiro. Os resultados não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Segundo Vespoor & Winitz (1997), os resultados dos experimentos indicam que o uso do campo lexical como estratégia é um instrumento que possibilita examinar o conhecimento geral que os aprendizes possuem de uma língua. O *input* apresentado através de filmes e livros de campos lexicais oferecido aos sujeitos, com uma grande quantidade de vocabulário utilizado em estruturas sintáticas variadas, foi a razão principal para a aquisição da língua, enquanto que as aulas de pronúncia, leitura e composição, apesar de oferecerem um *input* adicional, não contribuíram para o crescimento de sua performance. Quando os livros de campo lexical não foram utilizados, o desempenho dos sujeitos foi menor, levando os autores à conclusão de que quando os campos lexicais eram ativados, capacitavam a aquisição dos itens lexicais desconhecidos e das estruturas gramaticais associadas a eles. Portanto, conforme esses autores, o conhecimento lexical é o componente mais importante na aquisição da segunda língua e o conhecimento sintático pode ser adquirido através de procedimentos implícitos na instrução da língua.

A conclusão geral a que se pode chegar ao observar os experimentos aqui relatados é que há evidências empíricas que favorecem o ensino/aprendizagem do léxico, sem necessidade do estudo formal, explícito, de estruturas gramaticais.

CAPITULO 2

Desenvolvimento lexical e conceptual em língua estrangeira

As pesquisas até aqui apresentadas reforçam a importância do vocabulário e apresentam algumas maneiras abordadas pelos pesquisadores quanto ao ensino de uma língua estrangeira, o que é relevante para que se entenda a trajetória que será ao sugerir jogos como ações complementares nos livros a serem analisados no capítulo 6 da presente pesquisa. Mas, uma vez assumida essa importância, falta responder a segunda pergunta proposta no início desta pesquisa - "De que forma o vocabulário deve ser ensinado para se obter sucesso na aquisição da língua estrangeira?" E como foi salientado, no início do capítulo 1, a resposta para essa pergunta, será estruturada em dois momentos, partindo inicialmente dos resultados experimentais sobre as relações entre as representações lexicais e semânticas das várias línguas e, no segundo momento, de uma análise das principais linhas semânticas de estrutura do léxico mental, questão que será amplamente explorada, uma vez que ela é a base da proposta, alvo desta pesquisa. Assim sendo, serão apresentados a seguir os principais modelos de representação lexical de mais de uma língua e os resultados obtidos recentemente por pesquisadores da área.

Gairns & Redman, em 1986, já defendiam que uma vez que o vocabulário consiste de uma série de sistemas interrelacionados, e não apenas de uma coleção aleatória de itens, é possível apresentá-lo aos aprendizes de maneira sistematizada (em campos semânticos) e ao mesmo tempo capacitá-los a internalizar os itens do vocabulário de forma coerente com o intuito de facilitar o ensino/aprendizagem. Os campos semânticos, formados por itens similares semanticamente, podem ser arranjados em torno de vários temas, tais como animais, frutas, vestuário etc., onde o mesmo item pode ocorrer em diferentes grupamentos. A palavra laranja, por exemplo, pode ocorrer tanto no campo semântico referente à frutas quanto em bebidas (sucos), cores etc. O uso das relações semânticas estabelecidas entre as

palavras, segundo Cunningsworth (1995:38), pode determinar um bom desenvolvimento do vocabulário e possibilitar que sejam aprendidas não como uma mera agregação de palavras independentes, mas sim como várias redes interligadas de relações entre elas. Aprender o vocabulário, segundo Carter e McCarthy (1988), é exatamente aprender seu lugar na rede de associações de palavras, discriminando seus significados na língua-alvo dos significados de seus equivalentes na língua materna; fazendo a escolha lexical apropriada para os contextos onde aparecem.

As investigações sobre a estrutura e a representação de mais de uma língua na memória dos indivíduos têm sugerido que existe um nível lexical, no qual as palavras estão armazenadas, e um nível conceitual, no qual os aspectos semânticos estão armazenados. De modo geral, entende-se que diferentes línguas têm representações lexicais diferentes. A grande questão, portanto, diz respeito à representação semântica. Em qual nível de representação as várias línguas estão interligadas e a natureza das conexões intra e entre os níveis lexicais têm sido assunto de muito debate entre os estudiosos da área, que têm proposto diferentes modelos de representação. Cada um desses modelos leva a diferentes estratégias pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Os modelos mais antigos defendem que as línguas mantêm representações distintas - o que se aprende em uma língua só pode ser aplicado na outra através de uma conexão indireta, mediada pelo léxico das duas línguas. Um modelo de tal natureza, que sugere que existe uma estrutura lexical e conceitual para a língua materna e outra separada para língua estrangeira (Weinreich, 1953; Kolers, 1963) , favorece o ensino da LE completamente na LE, nunca ou quase nunca relacionando-a com a língua materna (LM).

Os modelos mais modernos, no entanto, baseados em resultados experimentais recentes, sugerem um único nível conceitual para as várias línguas (Potter et al., 1984; Kroll & Stewart, 1994; De Groot et al., 1994; Altarriba & Mathis, 1997). Por sua vez, a forma como os léxicos estão ligados entre si e/ou com o nível conceitual tem gerado diferentes modelos e várias pesquisas nos últimos 10 anos. Além disso, questiona-se se as ligações são diferentes entre falantes iniciantes e

fluentes. Um modelo que pressupõe um único sistema conceptual vai favorecer diferentes estratégias pedagógicas para o ensino de LE dependendo da estrutura de ligação entre língua materna, língua estrangeira e sistema conceptual assumido, conforme será discutido nos principais modelos, a seguir.

2.1. Modelo de Associação de Palavras

O modelo de associação de palavras (figura 3) assume que há um elo direto entre a primeira língua do bilingüe (L1) e a segunda língua (L2)⁴, onde L1 está conectada diretamente ao nível conceptual, mas não L2.

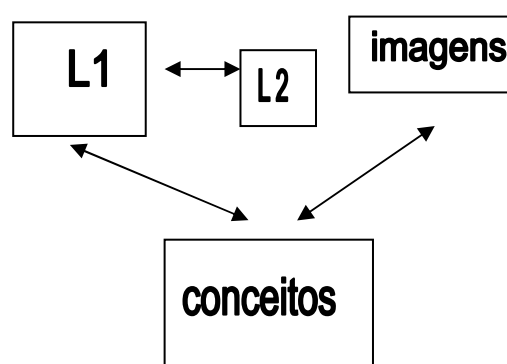


Figura 3: Modelo de Associação de Palavras da memória bilingüe (Kroll & Stewart, 1994)

Segundo esse modelo, um falante bilingüe acessa o significado de uma palavra na segunda língua traduzindo primeiro a palavra para L1 no nível lexical, recuperando em seguida seu significado do nível conceptual (Kroll & Stewart, 1994). Ou seja, as palavras em L2 estão associadas às palavras da L1 e somente através da mediação da primeira língua as palavras da segunda língua podem ganhar acesso aos conceitos.

Com isso em mente, ou seja, que o indivíduo para acessar L2 deve passar obrigatoriamente por L1, Potter et al. (1984) realizaram um experimento com falantes do inglês e aprendizes do espanhol (L2), onde compararam o tempo de reação desses sujeitos para a tarefa de nomeação de figuras em L2 com a de tradução de palavras de L1 para L2. Na tarefa de nomeação de figuras, os sujeitos são apresentados a uma figura, em geral um objeto, e são solicitados a dizer o nome

do objeto que a figura representa tão rápida e corretamente quanto possível. Na tarefa de tradução de palavras, os sujeitos são apresentados a uma palavra em uma das duas línguas e são solicitados a dizer sua tradução na outra língua. O teste de nomeação de figuras exige acesso ao nível conceitual, enquanto a tradução fica apenas no nível lexical, portanto, se o modelo de associação de palavras está correto, espera-se que o tempo de reação no teste de tradução seja mais rápido que no teste de nomeação de figuras. Isso porque o último demanda um tempo maior por exigir que o sujeito primeiro passe da imagem que está associada à figura no nível conceitual para o nível lexical da L1 e depois seja traduzido para L2 através de um elo lexical com L1. Na tarefa de tradução, o elo de ligação L1 – L2 é direto.

Potter et al. (1984) não encontraram diferença significativa na realização das duas tarefas, não comprovando, portanto, o modelo. Entretanto, Kroll & Stewart (1994) levantaram a possibilidade de esse resultado ter sido devido ao fato de os sujeitos da pesquisa serem proficientes nas duas línguas e, portanto, capazes de acessar a informação conceitual, como veremos adiante.

Uma consequência pedagógica do Modelo de Associação de Palavras é que, sendo ele considerado como fundamental para o ensino de línguas, entende-se que o sujeito para aprender uma língua estrangeira precisará constantemente estar traduzindo ou utilizando L1. Pode-se, assim, incorrer no erro de se dar uma ênfase exagerada ao uso de L1 para ensino de L2, traduzindo as palavras, a todo momento, na expectativa de que o sujeito consiga aprender efetivamente L2.

Em um passado não muito distante, acreditava-se que o uso constante de L1 em uma sala de LE poderia exercer uma forte influência positiva na aprendizagem de uma língua (Ervin-Tripp, 1974). Entretanto, nem sempre o hábito de transferência de uma língua para outra leva a bons resultados. Por exemplo, a forma coloquial do verbo "haver", em português, em contextos do tipo "há 10 alunos na sala" é "ter" (i.e. tem 10 alunos na sala). Isso leva o aprendiz de uma língua onde tal fato não ocorre a agir de forma semelhante, usando em inglês, por exemplo, o verbo "to have" por "*there to be*". Um outro exemplo é o caso relatado por Gairns e

⁴ Embora exista uma diferença entre L1 e L2, em termos de desenvolvimento da competência e estratégias, no nível da estrutura e representação mental essa distinção não é relevante.

Redman (1986), de um falante do português, aprendiz do inglês, que diz "*I live in São Paulo which is a great city*" quando na verdade não está expressando sua opinião sobre a cidade, mas dando uma informação concreta, e para tanto o adjetivo deveria ser "*big*" e não "*great*".

Se o aprendiz não se familiarizar com as estruturas de L2, certamente procurará, diante de uma tradução, o significado isolado para cada palavra e apenas transferirá as palavras para a língua-alvo, formando muitas vezes uma estrutura esdrúxula na outra língua. Isso explica possivelmente porque uma grande quantidade de professores elimina o uso de L1 em suas aulas, tentando fazer com que os aprendizes procurem refletir diretamente na língua que estão aprendendo e com isso evitar a influência exagerada de L2.

2.2. Modelo de Mediação de Conceitos

Em contraste com o modelo de associação de palavras, o **modelo de mediação de conceitos** (figura 4) assume exatamente o contrário, ou seja, que não existe uma ligação direta entre

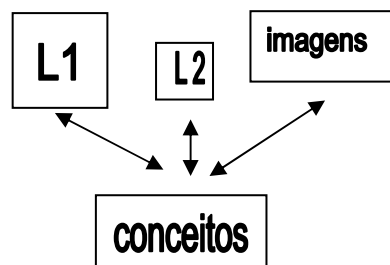


Figura 4: Modelo de Mediação do Conceito da memória bilingüe (Kroll & Stewart, 1994)

L1 e L2 no nível lexical e sim que os léxicos das duas línguas estão ligados diretamente a uma representação semântica (conceitos) comum às duas línguas. Nesses termos, quando o indivíduo faz a tradução entre as línguas, ele acessa o significado semântico da palavra antes de acessar a forma lexical na outra língua, ou seja, são utilizados os conceitos como mediadores no processamento entre as duas línguas (Kroll & Stewart, 1994).

Os resultados obtidos pela pesquisa de Potter et al. (1984), mencionada anteriormente, sobre a execução de tarefas de nomeação de figuras na L2 e de

tradução da L1 para L2, corroboram esse modelo de mediação de conceitos. Entretanto, seus achados poderiam ser explicados pelo nível de proficiência dos bilingües, no caso alto, uma vez que experimentos posteriores mostraram que indivíduos proficientes, pelo fato de estarem aptos a acessar as duas línguas eficientemente, estariam, também, aptos a acessar os conceitos subjacentes. Uma das evidências nesse sentido advém dos estudos de Kroll & Curley (1988), onde foram testados grupos de proficientes e de iniciantes. Através das mesmas bases, ou seja, nomeação de figuras e tradução, as autoras obtiveram resultados semelhantes ao de Potter et al. (1984) para os indivíduos proficientes. Os resultados do grupo de indivíduos iniciantes ficaram mais próximos do modelo de associação de palavras, ou seja, a tarefa de nomeação de palavras levou mais tempo que a tradução de L1 para L2. A conclusão das autoras foi de que os proficientes e os iniciantes utilizam elos mentais diferentes para acessar as duas línguas: no estágio de desenvolvimento inicial de L2, os aprendizes acessam o nível conceptual apenas via L1, e, à medida que vão se tornando proficientes na língua, vai-se estabelecendo uma ligação direta da L2 com o nível conceptual.

Os dois modelos até aqui apresentados (Associação de Palavras e Mediação de Conceitos) procuram dar conta dos dois níveis de representação na memória do bilíngüe (lexical e conceptual) e também são chamados de hierárquicos. Eles assumem a existência de dois léxicos separados, um para cada língua, no entanto, diferem quanto às conexões estabelecidas para a efetivação do armazenamento.

A consequência pedagógica do Modelo de Mediação dos Conceitos é diferente daquela do modelo apresentado anteriormente. Uma vez que os níveis lexicais de cada língua estão diretamente ligados a um nível semântico comum, é desnecessário se trabalhar na L2 utilizando a L1, embora o uso de L1 não seja considerado prejudicial.

2.3. Modelo Hierárquico Revisado

Diante dos resultados encontrados em seus experimentos, Kroll & Stewart (1994) sugerem um terceiro modelo, o **Modelo Hierárquico Revisado** (figura 5). De acordo com esse modelo, a dependência em L1 para mediar o acesso ao significado de L2 cria uma assimetria nas conexões entre as línguas. No nível lexical, as conexões de L2 para L1 são hipoteticamente mais fortes que as de L1 para L2, dado que os aprendizes de L2 conhecem um maior número de palavras em L1 para as quais ainda não conseguem estabelecer uma tradução equivalente em L2, criando, assim, um elo menos consistente do léxico de L1 para L2.

No nível conceitual, o modelo assume também conexões fortes com as palavras em L1 mas relativamente fracas com L2. Segundo o modelo, no estágio inicial da aprendizagem, é possível que somente as palavras de L1 envolvam o processamento conceitual, o que explica os resultados de seus experimentos de tradução, que mostraram que a tradução de L1 para

L2 é mais lenta, menos exata e mais provável de ser influenciada pelas variáveis semânticas do que a tradução de L2 para L1 (Kroll & Stewart, 1994). Tal assimetria sugere ainda que as conexões a nível lexical estabelecidas durante os estágios iniciais de aquisição pode perdurar até que os sujeitos se tornem bilingües totalmente fluentes.

Para uma tarefa de tradução, o modelo revisado sugere, portanto, que a direção da tradução de L2, no início de sua aquisição, para L1 ocorre, em geral, através de uma conexão no nível lexical. Entretanto, como a tradução de L1 para L2 sempre envolve o processamento conceitual, tal tarefa pode ser relativamente inacessível para o aprendiz durante os estágios iniciais de aquisição. Desta forma, se a tradução de L1 para L2 requer o acesso conceitual, e se somente os bilingües mais proficientes são capazes de mediar conceitualmente L2, então a performance

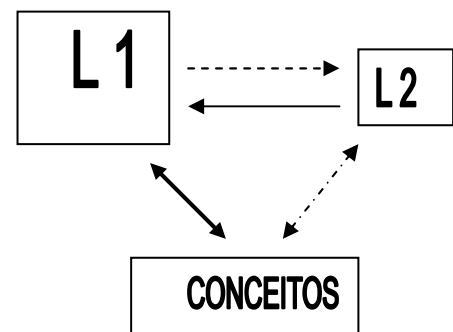


Figura 5: Modelo Hierárquico Revisado da representação lexical e conceitual na memória bilingüe (Kroll & Stewart, 1994).

de L1 para L2 deve melhorar com o aumento da fluência, uma vez que os bilíngües mais proficientes tendem a conhecer mais palavras em L2 que os aprendizes iniciantes.

Com o objetivo de verificar a hipótese de Kroll & Stewart (1994) levantada no Modelo Hierárquico Revisado, de que um elo entre palavras em L2 e sua representação conceptual se desenvolve conforme o bilíngüe adquire proficiência em L2, Altarriba & Mathis (1997) desenvolveram um experimento para medir a habilidade de sujeitos num estágio bem inicial de aprendizagem de L2 de mediar conceptualmente L2 quando comparados a um grupo de bilíngües fluentes.

Nesse estudo, falantes nativos de inglês, sem nenhuma exposição prévia à língua espanhola, foram treinados, durante uma única aula, em um conjunto de traduções espanhol-inglês e depois testados através de tarefas de reconhecimento de tradução com palavras (a) ortograficamente relacionadas (e.g. bed-beg, clock-cloack, sky-ski) e (b) semanticamente relacionadas (e.g. bed-sleep, clock-time, sky-blue) e através da tarefa de Stroop⁵. Os resultados desse grupo foram comparados com os resultados de falantes nativos de inglês fluentes no espanhol, submetidos às mesmas tarefas.

Altarriba & Mathis (1997) identificaram em seu experimento que é possível aceitar a hipótese levantada por Kroll & Stewart (1994) de que os iniciantes são afetados pela interferência lexical ou ortográfica produzida entre as línguas, uma vez que quando os sujeitos eram solicitados a fazer um julgamento de tradução, tanto os monolíngües quanto os bilíngües eram mais lentos para responder quando as palavras em inglês não estavam relacionadas com a tradução. A interferência criada pelas palavras semelhantes ortograficamente indicaram que tanto os monolíngües quanto os bilíngües acessam o nível lexical compartilhado pelas duas línguas. Este resultado contraria o encontrado por Talamas & Kroll (1993) que indica que não há interferência ortográfica nos bilíngües fluentes. A razão dessa discrepância, segundo

⁵ Na tarefa de Stroop, o sujeito é apresentado a adjetivos de cor (e.g. verde, amarelo, azul) em cores tipográficas diferentes de seu significado e é solicitado a dizer a cor em que a palavra está escrita e não o que a palavra quer dizer. Por exemplo, para a palavra VERMELHO, escrita em azul, deve-se dizer AZUL. Dessa forma, a tarefa de Stroop exige que o nível conceptual seja acessado.

Altarriba & Mathis, está no fato de os sujeitos bilíngües fluentes desse último estudo serem nativos da língua inglesa com três ou mais anos de aulas de espanhol e um semestre de espanhol em imersão, e, no entanto, nenhuma ambigüidade foi resolvida no nível conceptual. Portanto, a hipótese de que os sujeitos não eram afetados pela interferência conceptual das palavras em L2, não foi suportada.

Segundo Altarriba e Mathis, se um elo conceptual é formado por L2 (espanhol) nos aprendizes iniciantes como Kroll & Stewart propuseram, então não deveria haver diferença entre os tempos de reação para palavras relacionadas semanticamente ou não relacionadas. No entanto, se um elo conceptual se formou após uma única sessão de aprendizagem, então uma interferência deveria ter ocorrido no experimento. Os dados relatados sugerem que a informação conceptual exerce um papel importante no processamento de L2 após uma única sessão de aprendizagem, o que contraria o modelo de Kroll & Stewart (1994), onde o aprendiz iniciante conta apenas com as conexões no nível lexical quando está processando as palavras em L2. Os resultados indicam que semelhante aos bilíngües fluentes, o processamento conceptual também ocorre e que as palavras em L2 são representadas tanto lexical quanto conceptualmente, desde cedo, no processo de aquisição. Os sujeitos obtiveram um tempo de reação mais lento para as palavras em inglês do que as que estavam semanticamente relacionadas à tradução correta mais que as palavras não relacionadas, sugerindo que os iniciantes já acessam o nível conceptual desde o primeiro contato com a L2, ou seja, nos estágios iniciais da aprendizagem eles não são capazes de efetuar a tarefa de tradução sem a interferência de itens semelhantes conceptualmente. Resultados semelhantes foram encontrados em outros experimentos (De Groot & Poot, 1997, Dufour & Kroll, 1995 e Talamas et al., in press; Altarriba & Doland, 2000). Apesar de Altarriba & Mathis concordarem com o modelo hierárquico revisado quanto ao fato de o léxico da L2 ser menor que o da L1, elas discordam quanto ao mecanismo subjacente que orienta o modelo ser a proficiência na língua, pois o que de fato parece fazer diferença é o número de palavras conhecidas na L2 pelos falantes bilíngües.

Os estudos de Altarriba & Mathis (*ibid.*) e dos demais autores têm uma série de implicações para a compreensão da aquisição da L2. A principal é o fato de a informação semântica ser codificada desde o início do processo de aquisição,

sendo, portanto, essencial que essa informação semântica seja integrada ao aprendizado do vocabulário na L2. Esse é, portanto, um dos pilares da proposta pedagógica desenvolvida neste trabalho.

Uma vez entendida como ocorre a representação de mais de uma língua na memória do aprendiz baseados em resultados experimentais recentes, a forma como os léxicos estão ligados entre si e/ou com o nível conceptual assim como as diferentes ligações estabelecida por falantes iniciantes, baseados ainda nos achados de Altarriba e Mathis (*ibid.*) e dos demais autores, quanto ao fato de a informação semântica ser codificada desde o início do processo de aprendizagem do vocabulário na L2, tomaremos, como base para nossa proposta, o modelo de medição de conceitos, uma vez que pressupõe um único sistema conceptual para as duas línguas e isso favorece diferentes estratégias pedagógicas para o ensino do vocabulário de LE, dentre elas a da presente proposta. No entanto, é ainda necessário se entender como são armazenados os itens lexicais na memória do aprendiz de LE, questão que havíamos deixado para um segundo momento, em resposta a segunda pergunta do início do capítulo 1, motivo pelo qual passamos a fazer uma análise das principais linhas semânticas de estrutura do léxico mental no capítulo seguinte.

CAPITULO 3

Considerações sobre o léxico mental

Para tentar responder à pergunta feita no capítulo 1, "De que forma o vocabulário deve ser ensinado para se obter sucesso na aquisição da língua estrangeira?", alguns pontos devem ser considerados. Dentre as possibilidades, nos deteremos no entendimento de como as palavras estão conectadas e como é seu armazenamento na memória.

No vocabulário de uma pessoa existem, dentre outras coisas, segundo Gleason & Ratner (1993:7), símbolos que substituem uma coisa (e.g. árvore) por outra (e.g. o conceito de uma planta alta, com galhos, folhas, etc.). Portanto, para a utilização de um determinado vocabulário de uma língua é necessário que haja uma convencionalização, na qual seus usuários concordem em utilizar certas palavras que representem determinados conceitos ou categorias, de forma que seja possível a comunicação. Esses conceitos podem variar ou de pessoa para pessoa, ou de acordo com o contexto no qual são utilizados ou ainda segundo alguns outros parâmetros, como será observado ao longo deste capítulo.

A língua, segundo esses pesquisadores, nos permite falar sobre conceitos mesmo quando esses estão ausentes, de tal forma que nos é possível falar sobre qualquer coisa (uma cadeira, por exemplo). Poderia parecer que essa é uma tarefa simples, no entanto, quando se pretende entender o complexo sistema de organização do léxico na memória e suas relações conceptuais percebe-se que ela é muito complexa e envolve uma série de outras questões. Identificar como uma palavra está armazenada na memória e como pode ser recuperada quando necessária não é tão simples. Para tentar explicar essas relações e organizações, existem modelos que, apesar de divergirem quanto ao enfoque, recaem numa tentativa única de desvendar esse intrincado enigma da mente humana.

Um aspecto importante nas relações e organizações das palavras tem a ver com a forma como categorizamos. Ao vermos uma árvore e entendermos que aquilo que vemos é uma árvore, por exemplo, estamos categorizando. Categorizamos pessoas, animais, objetos físicos e coisas abstratas como eventos, emoções etc. A maioria das categorizações é automática e inconsciente.

Por exemplo, vejamos um trecho extraído de um livro de L1 (português) dirigido à escolas de nível fundamental, que demonstra a dificuldade quanto à questão da categorização,

"- Oh, não! Eu sou um de vocês. Não pertenço ao grupo dos pássaros. Vocês não estão vendo minhas orelhas e garras? E olhem os meus dentes. Vocês já viram algum pássaro com caninos como os meus? Claro que não. Não, eu faço parte do grupo das bestas. [...]"

- Oh, não! Eu pertenço ao seu grupo e não ao outro. Você já viu alguma besta com asas?"

(Faraco & Moura, 2001:17-18)

Esse trecho relata uma guerra entre os pássaros e as bestas. O morcego, na expectativa de se livrar da guerra e, ao mesmo tempo, ficar do lado dos vencedores, usou de alguns de seus atributos que o equiparavam ora ao grupo das bestas, ora ao grupo dos pássaros. Para o grupo dos pássaros justificava-se com o fato de ter asas, enquanto para o grupo das bestas de ter orelhas e dentes. Se forem observadas as características que determinam o que é um pássaro, ou seja, ter asas, bico, pena etc. e para o que seja uma besta, poderíamos encontrar uma certa dificuldade em categorizar o morcego, como veremos mais adiante nos experimentos narrados neste capítulo. Falar de categorização, portanto, envolve dizer que as coisas são categorizadas com base no que elas têm em comum, como no caso do morcego acima, que ora se colocava como sendo pássaro, ora como besta, utilizando certos atributos dessas categorias que compartilham certas propriedades.

Entender a categorização das palavras pode nos ajudar a entender a relação estabelecida entre os itens lexicais e como isso ocorre.

As investigações sobre o léxico mental têm mostrado evidências de como as palavras podem estar relacionadas na memória do aprendiz. Essas relações podem ser testadas, por exemplo, pelo método de associação de palavras. Segundo Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993:142), ao apresentarem a alguns sujeitos as palavras: "MOLHADO, LENTO, PÉTALA, MAÇÃ e TIRO" e solicitarem que as associassem com as primeiras palavras que viessem às suas mentes, obtiveram como resposta "SECO, RÁPIDO, FLOR, FRUTA e ARMA", apesar dos termos "MOLHADO" e "SECO" estarem associados de forma diferente de "MAÇÃ" e "FRUTA". O primeiro caso envolve oposição enquanto o segundo está baseado no membro de uma mesma categoria. As pesquisas têm mostrado que com este método pode ocorrer associações (ibid.): (a) entre palavras que são semanticamente similares (e.g. tiro - arma); (b) entre palavras que são membros de um par (e.g. rei - rainha); e (c) entre palavras dentro da mesma classe gramatical (e.g. escuro - claro (adjetivo/adjetivo); martelo - prego (substantivo/substantivo)).

Com o mapeamento das informações no léxico mental é possível compreendermos como as palavras estão interligadas e como são ativadas quando necessárias. Segundo uma analogia feita por Aitchinson (1987:31), esse mapeamento é comparado a um mapa do metrô de uma cidade, onde as estações estão interligadas por túneis, a diferença é que se torna mais difícil de visualizar conexões na mente diretamente. Um passageiro do metrô pode ser obrigado a trocar de trem numa determinada estação para chegar a seu destino, ou ir diretamente para o destino usando apenas um trem; a viagem pode demorar pouco tempo pois seu destino está próximo do ponto de partida, ou demorar mais devido à distância que terá que percorrer. Essa analogia pode ajudar a entender a organização e o acesso ao léxico mental.

As pesquisas mais modernas têm mostrado alguns fatores que podem facilitar a organização do léxico (Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:149):

(a) **Frequência:** trata de qual palavra é mais comum. As palavras mais frequentes tendem a ser acessadas e reconhecidas mais rápida e facilmente;

- (b) **Criação de imagens para palavras concretas e abstratas:** as palavras concretas, tais como guarda-chuva, maçã, etc. são mais fáceis de se criar uma imagem mental que as palavras abstratas como liberdade, conhecimento, etc. e, portanto, mais fáceis de serem lembradas;
- (c) **Semântica/significado:** o léxico pode estar organizado de acordo com as características semânticas das palavras. Palavras semanticamente relacionadas (pão - manteiga) poderiam facilitar o acesso à palavra-alvo, e palavras não relacionadas poderiam inibir esse acesso;
- (d) **Ambigüidade lexical e o contexto:** percebe-se no léxico de uma língua significados múltiplos para certas palavras como, por exemplo, manga (de camisa, fruta), direito (correto, oposto de esquerdo) e na maioria das vezes é o contexto em que aparecem que determinará seu significado.

Pode-se, então, perceber que o léxico pode ser muito flexível e que sua ativação pode ocorrer utilizando critérios diferentes, apesar de alguns princípios poderem ser mais prioritários que outros. Vejamos como o léxico é visto segundo alguns modelos, lembrando que os experimentos mais recentes já se estruturaram com base nos resultados experimentais enquanto os mais antigos são produto de observações empíricas parcamente elaboradas e, portanto, são mais passíveis de crítica.

3.1. Representação das palavras na memória

Uma alternativa para equacionar as discrepâncias entre as diferentes teorias sobre a organização do léxico na memória vem dos modelos de organização semântica que, além de proporem como o léxico está organizado e como pode haver uma recuperação rápida das palavras ainda possibilitam estudos de como as palavras são representadas na mente humana (Hirsh-Pasek & Reeves, 1993). Dentre esses estudos, encontram-se alguns modelos como o de rede hierárquica, de comparação de traços e o de rede semântica. Verificar como se apresentam esses modelos de representação semântica, poderá servir de suporte para a análise da

abordagem dada ao vocabulário nos livros didáticos (capítulo 6), sua eficácia no ensino/aprendizagem e, assim, efetuarmos uma proposta complementar de apresentação e expansão desse vocabulário quando necessária (capítulo 5), tendo em mente que, independente de qual será o modelo adotado nesta pesquisa, levamos em conta a seguinte colocação: "se pretendemos entender a estrutura conceptual, devemos entender mais que o conceito por si só. Precisamos entender o relacionamento entre os conceitos e como eles estão organizados" (Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:180).

Para tentar explicar essas difíceis relações entre as palavras e a forma como interagem quando se atribui um sentido para uma palavra, foram elaborados alguns modelos. Passemos a observar o modelo de rede hierárquica.

3.1.1. Rede hierárquica

Segundo Aitchinson (1997), as palavras, que são armazenadas na memória, estão ligadas através de uma rede gigante, multidimensional, na qual todo item está ligado a outros formando um gráfico com as palavras conectadas, com itens lexicais nos nódulos, possuindo ligações de um item para outro. Teorias desse tipo são conhecidas como teorias de redes. Uma rede, em relação a um léxico mental, significa, simplesmente, um sistema interconectado. Em geral os pesquisadores concordam que uma rede de algum tipo é inevitável mas discordam quanto à organização dessa rede.

Propõe-se que os conceitos sejam organizados na mente como pirâmides (figura 6), de maneira que os conceitos super-ordenados ficam no topo da pirâmide (ex.: animal) e os mais específicos (conceitos subordinados) na base (ex.: chihuahua). No centro da pirâmide estão as categorias do nível básico (ex.: cachorro). Nesse sentido, qualquer membro de uma categoria supeordenada, tal como ANIMAL terá todos os traços atribuídos a ANIMAL mais seus traços particulares. No entanto, os traços só podem ser armazenados no conceito de nível mais elevado, a fim de poupar espaço na memória. Por exemplo, AVES e PEIXES, em virtude de serem ANIMAIS, têm todos os traços atribuídos a animais: têm pele,

são capazes de se mover, comer e respirar. Esses traços não aparecem duplicados nos nós de AVES e PEIXES.

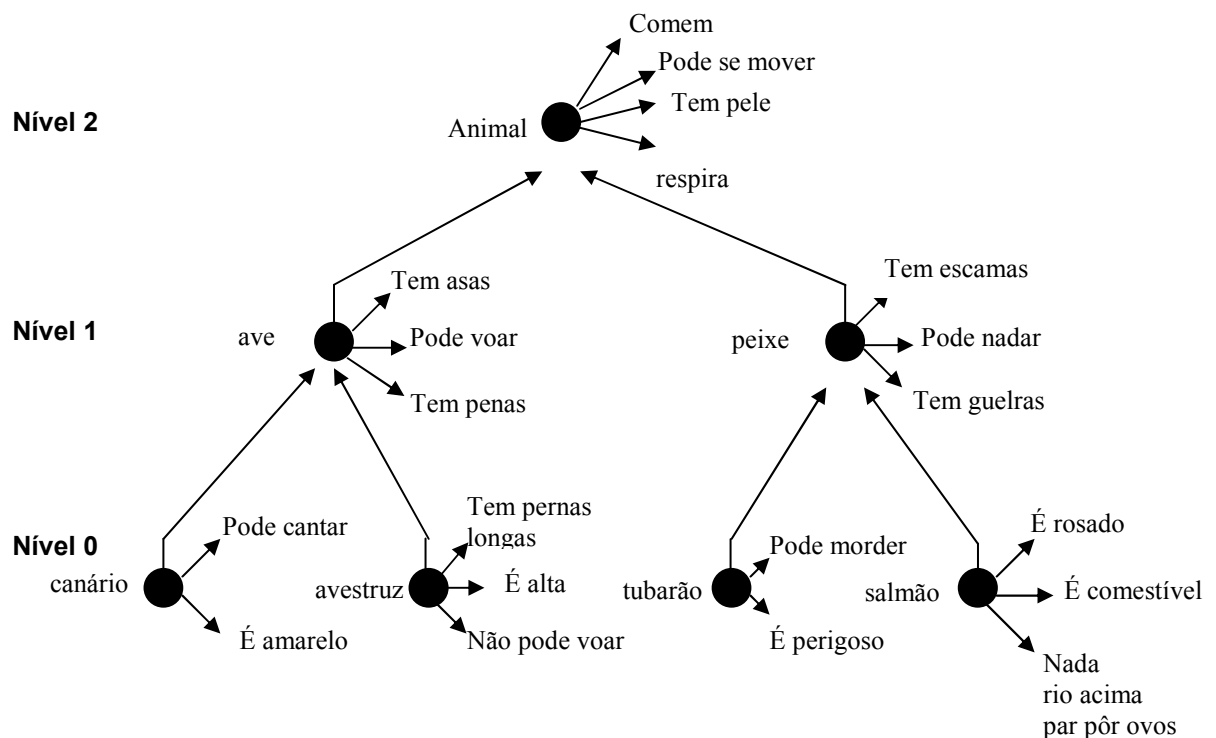


Figura 6: exemplo de uma estrutura de memória organizada hierarquicamente.
(adaptado de Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:182)

Analisando a figura 6, como resultado dos experimentos de Collins & Quillian, poderemos observar que os conceitos individuais como ANIMAL (come, se move, tem pele, respira) e PEIXE (tem escamas, nada, tem guelra) são representados com nós com propriedades específicas para cada um dos conceitos armazenados no mesmo nível e conexões entre os conceitos associados.

Por volta do final dos anos 60 e início dos anos 70, alguns pesquisadores tentaram propor como o léxico mental poderia estar organizado e chegaram à conclusão de que ele poderia ser em estruturas hierárquicas. Dentre as várias proposições, encontra-se o modelo elaborado por Collins & Quillian (1969, apud Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993) da figura 6. Eles sugeriram que a ideia de hierarquia poderia ser testada solicitando a sujeitos que verificassem sentenças do tipo: "Um canário é um canário" ou "Um canário é um pássaro" ou "Um canário é um animal", e marcando o tempo que os sujeitos levariam para terminar essa tarefa.

Esse experimento envolve uma tarefa de decisão semântica, ou seja, os sujeitos são solicitados a julgarem se uma declaração sobre um membro de uma categoria é verdadeiro ou falso e, segundo Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993) essa tarefa pode ser utilizada para determinar como as palavras são armazenadas na memória semântica e como o significado é representado por estas palavras.

Quanto mais longe uma pessoa tem que percorrer na hierarquia (figura 6), mais tempo poderia demorar para verificar uma sentença. De acordo com a teoria da rede hierárquica, a declaração "Um canário é um canário" poderia ser verificada mais rápido, "Um canário é um pássaro" poderia demorar um pouco mais, uma vez que um nó adjacente deveria ser atingido e "Um canário é um animal" poderia de fato demorar muito mais, uma vez que envolve percorrer o caminho de canário para pássaro e de pássaro para animal (figura 6) (Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:182).

Há outras possíveis explicações para as ligações entre os nós, segundo Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993): (a) CANÁRIOS e AVES estão associados muito mais frequentemente que CANÁRIOS e ANIMAIS, sendo assim o efeito poderia ser causado por uma associação habitual forte mais que por uma hierarquia; (b) há muito mais animais possíveis que pássaros possíveis, então talvez a dificuldade de acessar "Um canário é um animal" é devido ao vasto número de itens na categoria ANIMAL; (c) a palavra ANIMAL é ambígua: às vezes ela é usada em contraste com AVE, como na frase "Um coruja é uma ave, mas o cachorro é um animal", enquanto que outras vezes ela inclui a palavra AVE, como em "Corujas e cachorros são animais, mas rosas e carvalhos são plantas".

Algumas são as críticas feitas a esse modelo:

- (1) segundo alguns pesquisadores este modelo pode funcionar apenas para certas categorias como animais, habitação e mobília, mas não para conceitos abstratos como virtude, bondade e emoções.

- (2) os efeitos da distância semântica podem ser confundidos pelo efeito de frequência dos traços. Por exemplo, os sujeitos listam o traço "se move" como traço para ANIMAIS mais frequentemente que "tem orelhas" embora ambos sejam armazenados no nóculo ANIMAL e, portanto, o efeito da distância semântica não pode ser explicado pela distância entre um conceito e um traço. Por exemplo, "cantar" pode ser verificado como uma propriedade do CANÁRIO mais rápido que "ter pele".
- (3) o modelo de rede hierárquica trata todos os membros de uma categoria como membros iguais dessa categoria. O cachorro da raça PASTOR ALEMÃO, por exemplo, é um melhor membro e mais típico que AFGHAN. Quanto mais típicos, os membros de uma categoria podem ser verificados mais rapidamente que os menos típicos;
- (4) a rede hierárquica não pode dar conta dos efeitos de categorias contrárias. Em alguns casos leva-se mais tempo para se verificar que um item é um exemplo de uma categoria superordenada que de um nível mais baixo. Por exemplo, leva-se menos tempo para responder que "um chimpanzé é um primata" que para "o chimpanzé é um animal" embora ANIMAL poderia ser armazenado na categoria mais elevada que PRIMATA.

Os problemas com o modelo hierárquico levaram os pesquisadores a postularem outros modelos que tivessem um maior poder de explicar certos aspectos que uma rede hierárquica severa, como é o caso do modelo de comparação de traços.

3.1.2. Modelo de Comparação de Traços

Cada teoria acerca dos traços trata a importância destes traços de forma diferente. Vejamos algumas delas:

3.1.2.1. Visão Clássica

A visão clássica declara que "para qualquer conceito há traços que todos os exemplos daquele conceito compartilham, e que estes traços são necessários e suficientes para justificar que algo é um exemplo daquele conceito" (Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:169). Para justificar essa definição é dado como exemplo o conceito TRIÂNGULO, de maneira que todos os triângulos são figuras fechadas, têm três lados e ângulos que quando somados totalizam 180 graus. Para a visão clássica são necessários esses três componentes (traços) para algo ser considerado um triângulo; e todos os objetos que os possuem são triângulos. Além desses traços necessários para cada conceito, essa visão estabelece outras condições: (a) todos os triângulos são igualmente "bons triângulos"; (b) nenhuma figura é considerada melhor exemplo do conceito TRIÂNGULO que outro (triângulos equiláteros não são melhores triângulos que os isósceles), apesar de alguns tipos de triângulos serem mais comuns que outros.

Segundo Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993:170), assim como uma única representação caracteriza um conceito, há uma lista de condições necessárias e suficientes e esta lista é armazenada cognitivamente para representar o significado de um termo conceptual; é também usado para determinar um membro de uma categoria. Contrapondo à teoria de condições necessárias e suficientes surgem as teorias envolvendo o protótipo.

3.1.2.2. A visão do protótipo.

A visão do protótipo inclui três premissas:

A primeira é que nem todos os conceitos têm traços suficientes e necessários, como defendido pela visão clássica. Se listarmos todas as AVEs, há traços que não são comuns a todos os exemplos desse conceito. Isso levou Rosch a concluir que não há traços necessários, nem suficientes para AVE, nem para qualquer conceito. Ter penas é provavelmente relacionado a AVE uma vez que essa é uma de suas características e se algo é uma AVE, há uma alta probabilidade de ter penas. Segundo Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993), para um determinado

significado há um conjunto de traços, de maneira que alguns são mais prováveis e outros menos em um conjunto de traços para um dado conceito.

Uma segunda premissa da teoria do protótipo: a semelhança de família - ao invés de compartilhar um conjunto de condições necessárias e suficientes, os exemplos de um conceito podem coincidir em alguns aspectos e em outros não. Alguns membros de uma família compartilham uma semelhança entre si, como é o caso de um filho ter os olhos da mãe, a boca do pai, as orelhas do tio e, nem por isso, tem que se assemelhar a todos os membros da família. Nenhum exemplo particular de uma categoria tem todos os atributos do conceito, embora todos os exemplos tenham alguns atributos característicos.

O terceiro princípio é o que deu origem a seu nome e prevê que exemplos de uma categoria ou conceito são mais representativos que outros. O melhor exemplo de um conceito ou categoria é conhecido como protótipo. Sendo assim, MAÇÃ, considerada pelos americanos uma fruta prototípica é muito similar em traços com muitos outros exemplos de FRUTA e muito dissimilar com exemplos de categorias como os VEGETAIS.

Há duas outras considerações sobre o que são protótipos. Primeiro, se tomarmos um conceito como AVE poderíamos considerar ROBIN a ave mais típica para os americanos, no entanto, há possibilidade de existirem outras aves mais típicas. A AVE mais típica dentre as aves representaria a ave prototípica. Segundo, devemos levar em consideração que um protótipo em si não é o significado de uma palavra, apesar de existir um protótipo isso não exclui os demais membros de uma categoria. O AVESTRUZ, por exemplo, é uma AVE, apesar de ser atípico. Sendo assim, para ser definido um membro de uma categoria, na teoria dos protótipos, é necessário também dizer o quanto esse membro difere do protótipo e ainda assim poder ser considerada uma AVE.

A teoria dos protótipos, de forma geral, segundo Lakoff (1987:56), pode ser resumida em:

- (1) algumas categorias, como HOMEM ALTO ou COR VERMELHA, são graduadas, ou seja, elas têm graus inerentes ao membro da categoria, limites pouco nítidos, e membros centrais;
- (2) outras categorias, como AVE, têm limites claros, mas dentro desses limites há efeitos prototípicos graduados - alguns membros de uma categoria são melhores exemplos da categoria que outros;
- (3) as categorias são organizadas em sistemas, com elementos contrastando entre si;
- (4) as propriedades relevantes para a descrição de categoria são propriedades interacionais, propriedades caracterizáveis somente em termos da interação dos seres humanos como parte de seu meio ambiente.

Se compararmos as diferenças entre a teoria dos protótipos e a visão clássica perceberemos que ambas concordam que os conceitos se constituem de traços, no entanto, discordam quanto ao fato de como os conceitos são estruturados e quanto aos limites conceptuais serem bem definidos. Por um lado, enquanto a visão clássica argumenta que os limites e conceitos são definidos pelos traços necessários e suficientes, por outro a visão prototípica declara que a ênfase nos traços característicos tornam os limites conceptuais pouco nítidos.

Para testar o efeito prototípico, Rosch (apud Aitchinson, 1987:52-53) desenvolveu um experimento com americanos, estudantes de psicologia, que consistia de 10 páginas de questionário. Cada página tinha o nome de uma categoria, tal como, MOBÍLIA, FRUTA, VEGETAL, AVE, FERRAMENTAS DO CARPINTEIRO, VESTUÁRIO, etc. Abaixo do nome de cada categoria estava uma lista de 50 ou mais exemplos dessa categoria. Na lista de FRUTAS, por exemplo, constava LARANJA, LIMÃO, MAÇÃ, PÊRA, MELÃO, etc. A ordem da lista variava para os diferentes alunos para se assegurar que a ordem de apresentação não influenciaria os resultados. Os alunos eram solicitados a avaliar o quanto era bom um exemplo da categoria. Cada membro da categoria era avaliado em um escala de

1 a 7. Se o sujeito avaliasse um exemplo com 1, significava que ele era considerado um exemplo excelente; 4 indicava uma condição moderada, ao passo que 7 sugeria que ele era um exemplo muito fraco e provavelmente não deveria fazer parte daquela categoria.

Os resultados foram muito consistentes. Houve uma alta concordância para os itens avaliados como muito bons exemplos da categoria. Quase todos os sujeitos avaliaram o ROBIN como o melhor exemplo de uma AVE, a ERVILHA como o melhor exemplo de VEGETAL e CADEIRA o melhor exemplo de MOBÍLIA. Na lista das AVES, a escolha de outros itens como PARDAL, CANÁRIO, MELRO, POMBA e COTOVIA foram altos. Os itens PAPAGAIO, FAISÃO, ALBATROZ, TUCANO e CORUJA foram baixos. Os itens FLAMINGO, PATO e PAVÃO foram ainda mais baixos, por último apareceu o item MORCEGO, que, segundo Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993), possivelmente não deveria ser considerado como uma AVE de fato. Os resultados foram similares para as outras categorias. Talvez seja esse o motivo pelo qual o morcego do texto no início deste capítulo de Faraco & Moura (2001) conseguiu ora estar na categoria AVE ora na categoria BESTA.

Aitchinson (1987) declara que o experimento de Rosch é útil para explicar como as pessoas negociam com exemplos não típicos de uma categoria. Eles são suficientes como o protótipo, mesmo que não compartilhem todas as suas características e ainda tem uma vantagem adicional que é o fato de poder explicar como as pessoas dão conta de outros exemplos: um PAPAGAIO, se tiver características do PAPAGAIO prototípico, mesmo que só tenha um olho ou listras cor de rosa ou azuis ainda pode ser incluído na categoria AVES e ser um PAPAGAIO.

Para Lakoff (1987:7), Rosch focalizou o estudo da categorização em duas implicações da visão clássica: (1) se as categorias são definidas somente pelas propriedades que todos os membros compartilham, então nenhum dos membros deveria ser melhor exemplo da categoria que qualquer outro membro; e (2) se as categorias são definidas somente pelas propriedades inerentes aos membros, então as categorias deveriam ser independentes das peculiaridades de qualquer ser

quando são categorizadas, ou seja, elas não deveriam envolver questões como neuropsicologia humana, movimento do corpo humano e capacidades humanas específicas para perceber, formar imagens mentais, aprender e lembrar, organizar as coisas aprendidas e se comunicar efetivamente.

3.1.2.3. As categorias radiais e a metáfora.

Um outro ponto ligado à teoria dos traços envolve o conceito de categorias radiais. Uma categoria radial é aquela onde há um caso central e variações convencionalizadas que não podem ser preditas por regras gerais. Lakoff (1987) limita as estruturas radiais somente para as situações onde as variações são convencionalizadas e têm que ser aprendidas e exclui aquelas nas quais o caso central é apenas mais geral que o não central, ou seja, onde os casos não centrais têm apenas mais propriedades que o caso central, mas nenhuma diferente.

Lakoff analisa, como exemplo de categoria radial, a palavra mãe e suas subcategorias (madrasta, mãe adotiva, mãe natural, mãe biológica, mãe de aluguel, mãe solteira, mãe genética). Essas subcategorias de mãe são entendidas como extensões do caso central (Lakoff, 1987:84). A partir da categoria MÃE ocorre uma estrutura radial com suas subcategorias (mãe adotiva, mãe genética, mãe de aluguel), que podem ser consideradas variantes da categoria central. O modelo central é quem determina as possíveis extensões, que Lakoff denomina de motivadas. A estrutura radial da categoria MÃE é uma das fontes dos efeitos prototípicos.

A categoria radial pode servir como base para a extensão de uma categoria. Há alguns pontos fundamentais a serem considerados:

- (1) o aspecto central pode ser representado por objetos de base concreta (lápis, espada, etc.) e a direção da extensão vai de objetos concretos para os abstratos;
- (2) cada exemplo da expansão envolve uma motivação;

- (3) algumas classificações são arbitrárias e, portanto, cada extensão de uma categoria precisa ser independentemente motivada (Lakoff, 1987:106). Através das metáforas, pode-se oferecer essa motivação para a extensão de uma categoria. Os sentidos estendidos podem ser baseados no sentido central dessa palavra e servem de base para outras extensões através de categorias em cadeia.
- (4) O nível conceptual envolve membros centrais e periféricos, com conceitos de nível básico no centro, com extensão com domínios da experiência e metáforas, que mapeiam o domínio dentro de outros domínios e, portanto, uma análise radial dos falantes, reflete parte de sua história.

As categorias radiais têm uma forte ligação com a metáfora. O interesse pela metáfora, em particular, vem de sua penetração na vida diária, não apenas na língua mas também no pensamento e na ação. Os conceitos que governam o pensamento não são apenas questões de intelecto, também estruturam o que o indivíduo percebe, como está envolvido com o mundo à sua volta e como se relaciona com outras pessoas (Lakoff, 1980:3). O sistema conceptual tem um papel central em definir a realidade, apesar de não ser normalmente um ato consciente. Uma vez que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual usado para pensar e agir, a língua é uma importante fonte de evidência de como é esse sistema.

Grande parte do sistema conceptual é metafórico em sua natureza e organiza o modo de perceber, como pensar e o que fazer (Lakoff, 1987). A maneira como as pessoas aprendem, dão sentido e interpretam os diferentes tipos de linguagem figurativa como a metáfora, provérbios, ironia, levou Gibbs (1998) à idéia de que as bases conceptuais e experienciais das categorias lingüísticas são de suma importância e que muitos aspectos do uso e estrutura da língua estão intimamente ligados aos sistemas conceptuais do aprendiz.

Dentre as formas de explorar a metáfora, encontra-se em um trabalho realizado por Fengying (1996), que é uma aplicação prática das categorias radiais de Lakoff (1987), como poderemos observar mais adiante.

Segundo Fengying, o vocabulário é um dos maiores problemas para seus aprendizes, devido ao seu caráter polissêmico, com palavras contendo mais que um significado. Ao buscar uma tradução equivalente em L1 o aprendiz pode deparar com vários significados para uma única palavra, uma vez que nem sempre há uma correspondência direta das palavras L1 - L2 com um único significado, como observaremos no modelo distribuído estudado por De Groot (1992) logo mais adiante. Há momentos em que uma explicação ou paráfrase não surtem o efeito esperado quanto à compreensão do significado, além disso, eventualmente pode ocorrer que o significado de uma palavra seja expandido por analogia ou metáfora. Importa, segundo o autor, observar que apesar de sua complexidade, as palavras polissêmicas normalmente têm um significado núcleo e todos os outros significados provêm desse significado, conforme diagrama na página seguinte (figura 7).

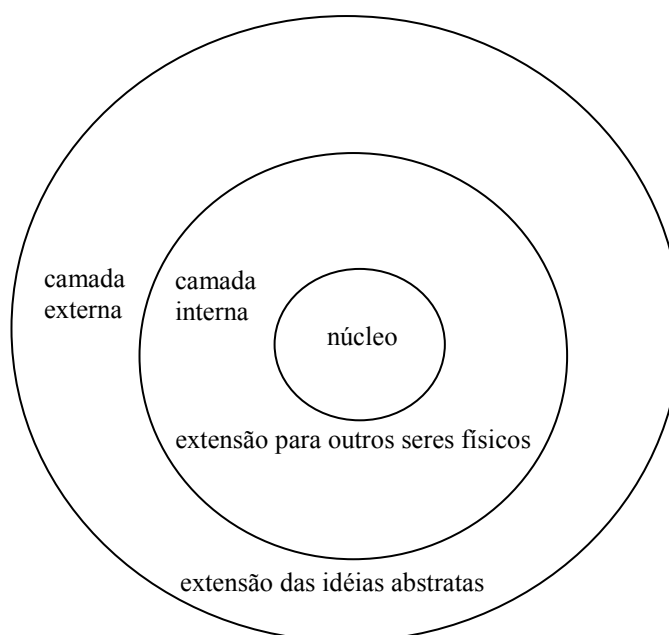


Figura 7: traduzido de Fengying (1996:9).

Fengying, com base nas categorias radiais de Lakoff, vê a expansão da palavra como uma onda (radiação), que começa do centro e se estende para fora. O centro ou núcleo pode denotar uma entidade física no mundo material com um foco

claro, que pode se referir, por extensão, a outras entidades físicas que se assemelham a elas e, finalmente, seu significado pode ser estendido para idéias abstratas.

Se o núcleo do diagrama fosse a palavra folha, por exemplo, os conceitos como páginas de um livro, peças de metal ou revestimento de uma mesa que se assemelham à folha de uma planta dariam origem à camada interna e, a partir do conceito "página de um livro", poderia dar origem à camada externa, devido à sua relação com o período de vida de uma pessoa, por exemplo, que geralmente é registrado em um livro.

Os significados de uma palavra podem se irradiar do centro para outras camadas, focalizando traços diferentes do objeto original e criando elos de ligação entre o abstrato e o concreto

Segundo Fengying, há aplicações práticas para o ensino do vocabulário, na pré-leitura, através desses diagramas: (1) o professor pode ajudar os aprendizes a ficarem atentos a certos fatos: (a) a maioria das palavras tem mais que um significado; (b) os significados de uma palavra estão freqüentemente relacionados; (2) pode auxiliar na explicação do vocabulário e, conseqüentemente, trabalhar as palavras associadas.

Segundo esse autor, torna-se difícil observar a relação entre o significado original e suas radiações sem a utilização de diagramas, inclusive para palavras que podem ser difíceis de entender por não terem um conceito familiar para o aprendiz em uma determinada cultura. Segundo Fengying, o ensino do vocabulário pode ser feito de forma simples. Uma vez que os aprendizes se familiarizem com certos conceitos, o professor tem apenas que ativar sua imaginação, como pretendido através da proposta pedagógica que aqui será apresentada. Essa técnica dos diagramas pode ser incorporada nos diferentes estágios da leitura: na pré-leitura para eliminar possíveis obstáculos, na leitura para ajudar na compreensão dos termos a serem encontrados e na pós-leitura para reforçar ou expandir o aprendizado das palavras e tem como benefício complementar o fato de ajudar os

aprendizes a fazerem associações e usarem a imaginação no processo de aprendizagem, dando oportunidade de estabelecerem outros elos entre os significados das palavras, facilitando, também, o entendimento de palavras abstratas e outros conceitos.

3.1.2.4. A visão de exemplares

Uma terceira premissa da representação das palavras na memória refere-se à visão de exemplar. Esta teoria envolve o fato de que os conceitos e categorias não são representadas pelos traços necessários e suficientes, nem pelos exemplos prototípicos. Antes, os conceitos são representados por todos os itens particulares que o rótulo do conceito se estende. A teoria do exemplar nega que apenas uma representação possa servir como o modelo para uma categoria toda.

Nesta teoria a memória semântica é uma consequência da memória episódica, ou seja, eventos individuais ou exemplares encontrados na vida de uma pessoa. Por exemplo, suponhamos que alguém nunca tenha visto um flamingo mas tenha visto outras aves padrões (como um pardal) e aves menos comuns (avestruz). Conforme Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff (1993:173), na visão prototípica, os traços do FLAMINGO seriam comparados com o exemplo prototípico da categoria AVE com o *robin*, no caso americano, mas de acordo com a visão de exemplar, o FLAMINGO seria reconhecido como uma AVE devido a sua similaridade com o AVESTRUZ, com o qual compartilha mais traços.

No nível de categoria, um conceito é definido não por um protótipo, mas por um conjunto de exemplares. Cada exemplar é compreendido levando em conta seu próprio conjunto de traços, que pode ou não coincidir com os de outros exemplos da categoria. Sendo esse o caso, é quase impossível se pensar em um conjunto de traços necessários e suficientes que todos os exemplos de um único conceito compartilhem (como já defendido pela visão do protótipo), portanto, a categoria não pode ser definida pelo seu membro mais típico. O conceito de AVE não contém somente os traços para *robin*; mas é definido para englobar o *robin* ou a coruja ou o cardeal ou o pingüim, e assim por diante.

Uma comparação entre as três teorias de traços salienta três pontos importantes:

- (a) a visão clássica postula que um item deve ter todos os traços necessários e suficientes para ser um exemplo de um conceito;
- (b) a teoria dos protótipos propõe que um item deve coincidir seus traços característicos com o protótipo para que um item ser considerado um membro dessa categoria;
- (c) a visão de exemplar declara que um novo item deve coincidir com qualquer representação armazenada daquele conceito.

As críticas feitas ao modelo de comparação de traços, segundo Scliar-Cabral (1991:57), em geral são:

- (a) raramente um aprendiz decompõe uma unidade significativa em traços toda vez que tiver que chegar ao seu sentido;
- (b) ocorre um armazenamento direto de um membro de uma categoria, como um dos traços sob um conceito, e não apenas o conceito "é um peixe" como sendo um traço de SALMÃO, por exemplo. Para decidirmos que um SALMÃO é um PEIXE bastaria examinarmos a lista de traços do conceito SALMÃO e não apenas comparar as listas de traços dos dois conceitos;
- (c) as listas de traços não podem dar conta de tudo o que as pessoas sabem a respeito dos conceitos; elas também sabem que alguns traços são mais relacionados a outros, como por exemplo, o fato que pequenas colheres serem consideradas mais típicas pelos americanos que colheres grandes.

Algumas outras questões são levantadas a partir da teoria de traços:

- (1) O que se poderia denominar como sendo um traço? - uma possível explicação vem do fato de os indivíduos possuírem na memória um tipo de alfabeto finito de traços conceptuais que podem ser combinados de várias formas para produzir os possíveis conceitos (Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:186);
- (2) Quais dos traços disponíveis deveriam ser escolhidos para representar um conceito? - os julgamentos conceptuais frequentemente dependem do tipo de tarefa executada por um sujeito e do contexto no qual um determinado item é apresentado. Por exemplo, a categoria VEGETAL, poderia ter as características "verde, cresce no jardim e doce" dentre as escolhas e essas seriam excelentes escolhas para a comparação se a categoria a ser comparada fosse MOBÍLIA, mas se fosse a categoria FRUTA, as maçãs também são doces, podem ser verdes e podem crescer no jardim. Sendo assim, o contexto no qual ocorre a comparação pode alterar os traços escolhidos como representativos de um determinado conceito (Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:186);
- (3) Seria possível, segundo Lakoff (1987) determinar quais traços são compartilhados pelos conceitos CRIANÇA, TELEVISÃO, ÁLBUM DE FOTOGRAFIA, TELEVISÃO, JÓIAS? - aparentemente esses conceitos não formariam uma categoria coerente. No entanto, quando colocados no contexto "coisas que você tiraria de casa durante um incêndio", eles se tornam coerentes naturalmente, mesmo que não possuam nenhuma similaridade de traços aparente. O aspecto relevante desses exemplos é que qualquer teoria do significado baseada em conceitos e categorias que são agrupadas somente por definição de traços e similaridade são insuficientes. Primeiro porque os traços não são bem específicos, segundo, porque a escolha que pesa na seleção dos traços é dependente do contexto e da tarefa a ser realizada e, terceiro, e mais importante, é que algo mais significativo que a extração dos traços e comparação deles está em funcionamento quando pensamos sobre a coerência e organização conceptual.

Há muita flexibilidade e complexidade inerentes ao sistema conceptual humano. Essa constante busca por explicar as palavras na memória levou a um outro modelo, denominado rede de ativação espalhada ou redes semânticas.

3.1.2. Rede de Ativação Espalhada ou Redes Semânticas

Com a finalidade de melhor dar conta dos achados empíricos de seu primeiro modelo semântico, Collins & Loftus (1975 apud Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993) desenvolveram o modelo de ativação espalhada (ou redes semânticas). Nesse modelo (figura 8) os conceitos são representados como nódulos e as relações entre os conceitos são representadas via nódulos conectados. O comprimento de cada linha que liga os nódulos representa o grau de associação entre os dois conceitos, onde linhas menores significam associações mais fortes. Essas distâncias são fictícias, na realidade não necessariamente representam o quão distantes os conceitos são armazenados na memória.

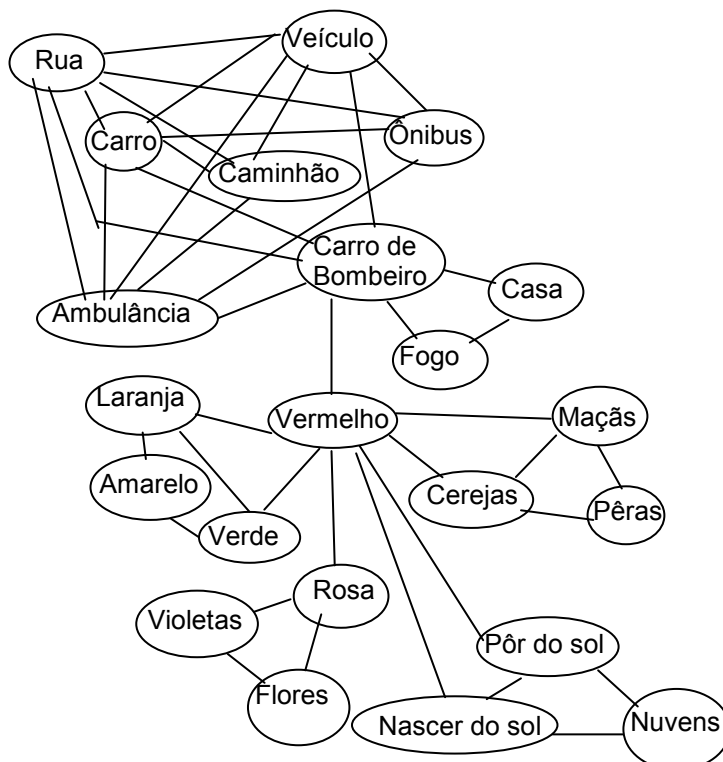


Figura 8: exemplo de um modelo de ativação espalhada no qual a distância de cada linha (elo) representa o grau de associação entre dois conceitos (adaptado de Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff, 1993:186)

Um aspecto importante desse modelo é o princípio de ativação espalhada, do qual recebe seu nome. É analogamente comparável a uma ampla rede elétrica e a distribuição da eletricidade por essa rede. Nesse sentido, quando um único conceito é ativado a "eletricidade" espalha-se para os possíveis conceitos que estariam conectados. Se o conceito de SALMÃO, por exemplo, é ativado, todos os possíveis nódulos conectados a esse conceito, tais como PEIXE, ANIMAL, ROSADO, podem também ser ativados, mesmo que não intensamente como o conceito SALMÃO.

A estrutura da rede não obedece ao rigor do modelo hierárquico, mas uma teia mais complexa de conceitos e relações entre os conceitos. Como exemplo, pode-se tomar o conceito de FLORES (figura 8) que está ligado não somente a VIOLETAS e ROSAS mas indiretamente a CARRO DE BOMBEIRO através do nódulo do conceito VERMELHO. Os conceitos CANÁRIO e CANTA estariam mais próximos pelo seu forte grau de associação que os conceitos fracamente associados como CANÁRIO e PELE, por exemplo.

É possível que as redes semânticas de Collins & Loftus (*ibid.*) sejam equivalentes às representações da comparação de traços, no sentido em que qualquer informação que pode ser representada em uma também pode ser representada na outra. No entanto, devem ser levados em conta os aspectos psicológicos, onde não é relevante somente como o conhecimento é representado, mas também como ele é usado. (Garnham, 1985:118).

Segundo Aitchinson (1994:82-83), os trabalhos mais recentes se concentram em encontrar a distância de um elo entre uma determinada palavra com outra palavra qualquer. Os primeiros estudos sobre as redes de significados sugeriam que os elos entre as palavras eram formados pelos hábitos lingüísticos, ou seja, se as palavras freqüentemente aparecem juntas, tais como CANETA e LÁPIS, ENVELOPE e SELO, ou LUA e ESTRELAS, esses itens freqüentemente associados podem desenvolver laços fortes extras.

Em um experimento, mencionado em Aitchinson (1994:83), com um grupo de 1.000 sujeitos, utilizando associação de palavras, mais da metade dos sujeitos respondeu PREGO para a palavra MARTELO; BAIXO para ALTO e PRETO para BRANCO. Havia outras palavras para as quais a probabilidade de uma determinada resposta era muito alta: mais de 3/4 dos sujeitos responderam RAINHA para REI; MENINA para MENINO e CURTO para LONGO. Além disso, havia casos em que 2/3 responderam ÁGUA, MAR ou AZUL para OCEANO. A consistência desses resultados sugeriram aos psicolinguistas que seria possível elaborar um mapa confiável da média de rede de palavras de uma pessoa.

Dessas constatações emergiram três achados de relevância: (1) As pessoas quase sempre selecionam itens do campo semântico de uma determinada palavra. Ninguém disse PREGO ou ATIÇADOR em resposta a AGULHA, apesar de essas palavras representarem objetos finos e pontiagudos. A maioria mencionou algum aspecto referente a costura: LINHA, ALFINETE, e COSER. Palavras relacionadas a costura pareciam desencadear uma outra, sugerindo que blocos de palavras relacionadas ao mesmo tópico são armazenadas juntas.; (2) As pessoas quase sempre escolhem o par, se a palavra tem algum par relacionado com ela, como em MARIDO e MULHER, ou tem um oposto óbvio, como em GRANDE e PEQUENO e (3) Esperam-se ainda respostas com uma palavra da mesma classe: um substantivo tende a levar a um substantivo, um adjetivo a outro adjetivo, e assim por diante.

Com isso em mente Aitchinson lança uma pergunta: "Seria possível criar um mapa mental detalhado a partir destas respostas encontradas? E ele mesmo responde que não e explica que devido à grande quantidade de informações disponíveis, resultantes do experimento surgem alguns problemas: (a) uma resposta imediata à apenas uma palavra não é uma atividade natural e, portanto, não pode refletir o processo natural da fala e (b) os resultados podem ser alterados se a palavra for apresentada em um grupo. Por exemplo, para a palavra LUA poderia se obter como resposta palavras como SOL, NOITE e ESTRELA, mas se essa palavra fosse apresentada junto com ELEFANTE, BALEIA, ESTÁDIO os sujeitos poderiam dar como resposta a palavra GRANDE.

Sendo assim, se a associação entre as palavras pode ser mudada tão facilmente dependendo do contexto no qual aparecem, é difícil afirmar que haja caminhos fixos na ligação entre as palavras no léxico mental. Por um lado, devido ao fato de cada sujeito ter sido solicitado a responder segundo determinadas palavras e por outro, por causa dos elos entre as palavras ser multifacetado.

Poderia se esperar que as conexões estabelecidas no léxico mental de uma pessoa fossem diferentes para uma outra pessoa. As 10 respostas mais comuns encontradas em um teste de associação de palavras, elaborado por Aitchinson (1987:84), para BORBOLETA, FOME, VERMELHO e SAL estão listadas no quadro 1.

	BORBOLETA	FOME	VERMELHO	SAL
1	Mariposa	Alimento	Branco	Pimenta
2	Inseto	Comer	Azul	Açúcar
3	Asa (s)	Sedento	Preto	Água
4	Ave	Cheio	Verde	Paladar
5	Voar	Faminto	Cor	Mar
6	Amarelo	Estômago	Sangue	Amargo
7	Teia	Cansado	Comunista	Saleiro
8	Bonita	Cachorro	Amarelo	Alimento
9	Flor (es)	Sofrer	Bandeira	Oceano
10	Bicho	Homem	Viva	Lago

Quadro 1: adaptado de Aitchinson (1987:84)

A partir desse quadro Aitchinson tece algumas considerações sobre os diferentes tipos de ligação entre a palavra estímulo e as respostas observáveis. Dentre essas encontram-se quatro tipos que podem ser considerados de maior importância: (1) Há palavras que se agrupam no mesmo nível de detalhe, tais como SAL e PIMENTA; BORBOLETA e MARIPOSA; VERMELHO, BRANCO, AZUL, PRETO e VERDE. Os opostos estão nessa categoria, como ESQUERDA e DIREITA, ou são os dois membros mais comuns de um grupo maior, como QUENTE, FRIO, CALOR, FRESCO; (2) A maioria das respostas comuns e mais próximas envolveram uma palavra que geralmente ocorre em conjunto com outra, que é conectada rapidamente com o estímulo, como SAL e ÁGUA; (3) A palavra que serve como estímulo, como INSETO, por exemplo, pode sugerir a palavra

BORBOLETA; COR pode obter como resposta VERMELHO e (4) Uma palavra pode obter como resposta uma outra palavra com o mesmo significado da palavra original, como FOME e FAMINTO. O quadro geral do léxico mental, segundo Aitchinson (1994:98), mostra que há uma variedade de elos entre as palavras, algumas fortes, outras fracas.

O modelo de rede semântica tenta dar conta das rotas de múltiplo acesso aos conceitos e seus traços, e para explicar muitos dos achados empíricos relacionados à pesquisa lexical e conceptual.

Até aqui foi exposto sobre a memória semântica sem fazer relação com os níveis lexicais de L1 e L2. De Groot (1992) faz exatamente isso. Esta pesquisadora (1992:389) apresenta algumas colocações relacionadas à representação das palavras na memória semântica. Parte do pressuposto de que há dois níveis de representação distintos na memória: um no qual a palavra é representada em um nó simples, no nível lexical e outro no qual seu significado é representado em um nó no nível conceptual (figura 9). Os círculos no nível conceptual da figura 9 não têm a intenção de sugerir entidades indivisíveis.

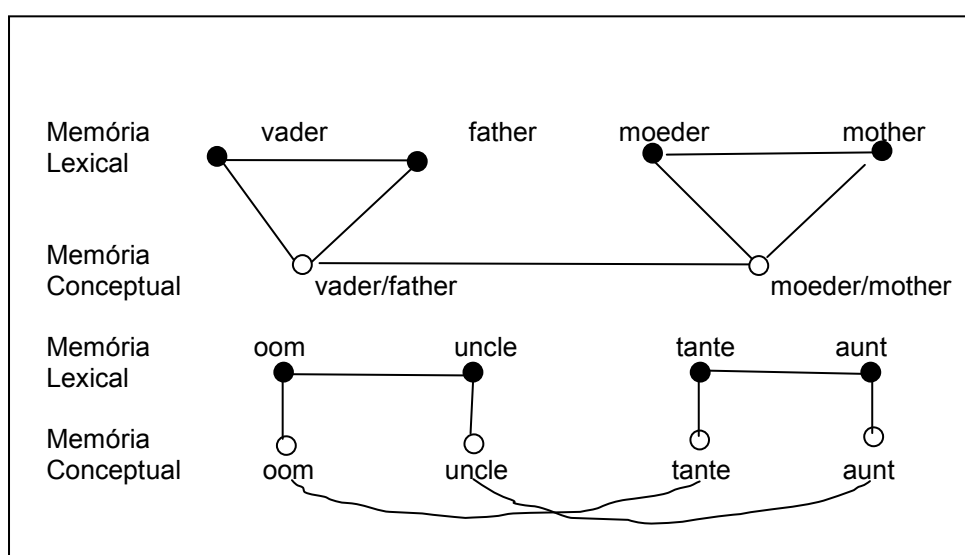


Figura 9: algumas representações na memória bilíngüe (De Groot, 1992:389)

A partir da figura 9, os nódulos dos conceitos podem sugerir um certo número de conceitos associados, como pode ser visto na figura 10, onde os conceitos ligados à palavra holandesa *VADER* (pai) agora são espalhados em seis nódulos (este número é arbitrário), cada um deles representando um significado da palavra *VADER*. Não se quer dizer com isso que o nódulo *VADER* vá dar origem a vários significados mas sim que a diferença entre a figura 9 e 10 é que na figura 15 é como se estivéssemos olhando para a memória conceptual com uma lupa.

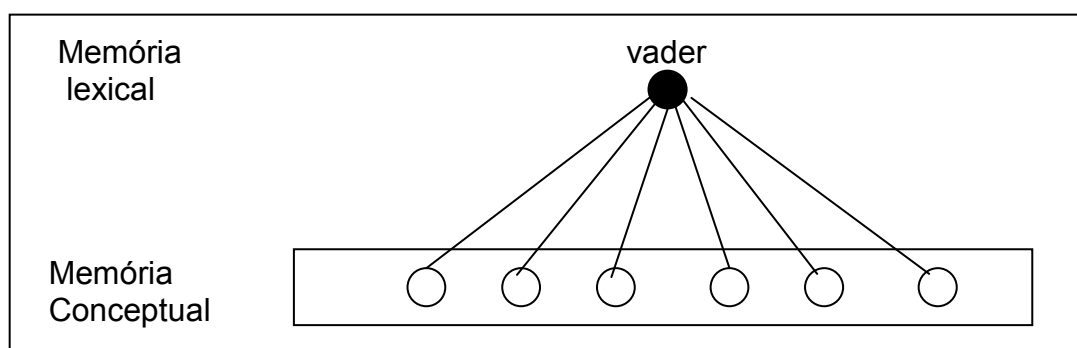


Figura 10: Uma representação conceptual distribuída na memória (De Groot, 1992:390)

De Groot denomina o modelo de rede semântica como representações conceptuais distribuídas. Ao invés de apenas uma conexão do nódulo lexical para *VADER*, com seu nódulo conceptual (figura 9), o nódulo lexical agora tem conexões para cada um dos significados da representação conceptual. Sobre a apresentação da palavra *VADER*, cada um desses elementos recebe uma ativação excitatória via sua conexão com o nódulo lexical.

A figura 16 retrata uma representação da ativação espalhada (ou rede semântica), de forma que quando uma palavra-estímulo é apresentada, a ativação que se origina neste nódulo da memória se espalha ao longo das possíveis trajetórias da rede da memória e ativa as representações que encontra nessa rota. Consequentemente, os níveis de ativação das representações encontradas são temporariamente aumentados e as palavras correspondentes ficam prontamente

disponíveis como respostas. Quais dessas representações ativadas serão eventualmente selecionada como resposta, dependerá da tarefa a ser executada.

Então, se poderia dar sentido a uma palavra à luz da figura 10? A figura 11 mostra como isso pode ser feito; ela repete a figura 10 mas agora é acrescentado um nóculo lexical para a tradução equivalente no inglês da palavra holandesa *VADER*, ou seja, adicionalmente são apresentados elos com cada um dos elementos significativos, constituindo a representação conceptual. A suposição implícita nesse exemplo é que a palavra holandesa *VADER* tem os mesmos significados da palavra inglesa *FATHER*.

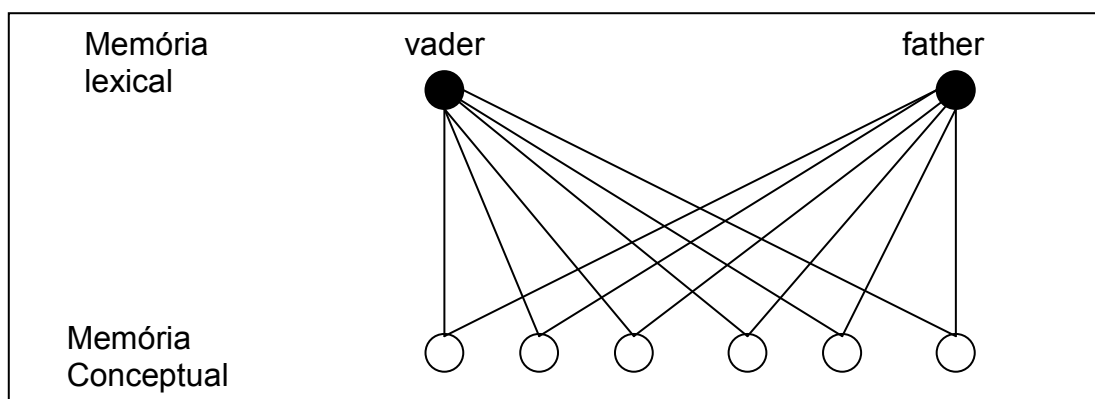


Figura 11: Uma representação conceptual distribuída na memória. As traduções têm exatamente o mesmo significado (De Groot, 1992:393).

Já a figura 12 mostra uma situação onde uma palavra abstrata em holandês compartilha quatro significados com a palavra correspondente em inglês, em adição, os elementos significativos comuns de cada palavra tem duas palavras não compartilhadas pela palavra correspondente na outra língua e, portanto, as representações conceptuais coincidem apenas parcialmente.

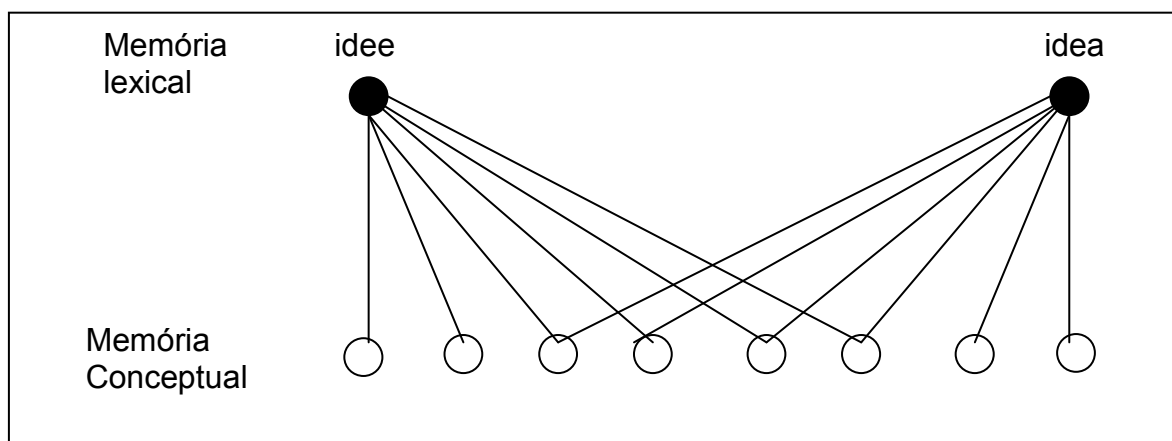


Figura 12: Uma representação conceitual distribuída na memória. As traduções diferem no significado (De Groot, 1992:393).

De Groot (1992:407) afirma que os dados experimentais indicam que os conceitos podem variar com o contexto onde aparecem, podendo depender das experiências dos indivíduos e seus pontos de vista. Ela cita como exemplo o conceito AVE, que pode ser diferente entre duas pessoas por causa das diferentes experiências destes indivíduos com AVES ou mesmo esse conceito de uma única pessoa também pode variar se levados em conta dois pontos diferentes no tempo, devido às novas experiências adquiridas por esse indivíduo ao longo de um determinado período de tempo. Em outras palavras, a representação das categorias pelas pessoas reflete suas experiências.

Até o presente momento, apresentamos dados de alguns paradigmas com um tema central: descrever a representação mental das palavras e suas possíveis associações. Isso pode auxiliar consideravelmente a entender como uma pessoa pode aprender uma língua estrangeira mais facilmente, assim como tem importantes implicações para o ensino e desenvolvimento dos programas de ensino de L2. Foi possível demonstrar a importância de integrar a informação semântica e o significado, favorecendo a aprendizagem de novas palavras em L2, fazendo associações entre as palavras e entre as línguas, alvo de interesse para realização da proposta pedagógica que defendemos.

Dos estudos sobre a organização e armazenagem do léxico na memória e suas representações conceptuais pode-se dizer que é importante para os alunos iniciantes, em particular para os de 5^a série (alvo desta pesquisa) apresentarmos tarefas utilizando palavras de L2 relacionadas semanticamente.

Para investigar a memória conceptual, Altarriba realizou um experimento no qual os participantes foram apresentados a listas de palavras em ordem seqüencial misturadas com não palavras tais como "*blit*". A tarefa dos participantes consistia de decidir se uma palavra era ou não uma palavra de uma língua em particular. Uma descoberta, segundo Altarriba, normalmente encontrada em experimentos desse tipo é que quando uma palavra está relacionada conceptualmente (ex.: GATO-CACHORRO, DIA-NOITE) as respostas são facilitadas. Os tempos de resposta são comparados em uma condição não relacionada (ex.: GATO-NOITE, DIA-CACHORRO). Os resultados indicam que as palavras são armazenadas na memória com base em suas associações semânticas ou conceptuais. Quando uma palavra como GATO é acessada, outras palavras relacionadas como CACHORRO e BIGODES também são ativadas e ficam disponíveis para um processamento suplementar.

Aprender uma segunda língua, segundo Altarriba (2000), envolve não somente formar representações para palavras isoladas mas continuamente enriquecer essas representações com o conhecimento de como as palavras são usadas e como elas estão relacionadas com outras palavras. Citando o exemplo da palavra ARMA; uma representação dessa palavra poderia compreender o conhecimento das relações semânticas que a ligam a outras palavras, tais como RIFLE, CANHÃO, FACA. A construção de um léxico adequado na memória do aprendiz requer, portanto, a consolidação gradual e a extensão da rede semântica que se ramifica de cada palavra conhecida, coisa que pretendemos realizar através da proposta pedagógica a partir da análise da pré e pós-leitura em livros destinados ao ensino de L2 (inglês) para 5^a série do nível fundamental.

Partindo desse princípio, um aspecto a ser considerado é o material a ser utilizado na sala de aula, que também pode influenciar o desempenho da

aprendizagem. Se o aprendiz iniciante em L2 tem acesso a alguma informação semântica das palavras em L2 e se o processo de mediação conceptual se desenvolve de maneira gradual, segundo Altarriba (2000), então esse aprendiz será mais sensível às palavras encontradas nos textos dos livros didáticos se estiverem relacionadas semanticamente. Sendo assim, dependendo do material a ser utilizado no ensino/aprendizagem de LE, a ativação gerada entre as duas línguas produzirá uma certa facilidade ou interferência, dado que a informação lexical e conceptual é um traço essencial durante a aquisição de L2. Nesse sentido, a fim de obter melhores resultados, serão levados em conta nesta pesquisa o modelo de mediação de conceitos defendido por Altarriba & Mathis (1997) no capítulo 2 e o modelo de ativação espalhada (Collins & Loftus, 1975), já que a ativação conceptual apresenta um efeito que dá conta dos critérios essenciais para elaboração da proposta pedagógica.

Uma vez assumida a importância do vocabulário e compreendido como os itens lexicais de duas línguas estão armazenados e se interrelacionam na memória do aprendiz, cabe-nos ainda discutir a maneira como será desenvolvida essa aprendizagem. Por não haver interesse em aulas expositivas, com o professor na lousa, maneira tradicional de ensinar, buscou-se no jogo um instrumento metodológico que fosse capaz de atender às expectativas por um ensino mais motivador, interessante e que instigasse o aprendiz a participar ativamente das atividades a serem propostas. Portanto, no capítulo seguinte consideraremos os motivos pelos quais no jogo foi visto um forte potencializador para a aprendizagem do léxico da língua inglesa.

CAPITULO 4

O jogo como instrumento metodológico

O engajamento dos aprendizes em uma tarefa significativa, citada no capítulo 1 desta pesquisa, é de suma importância para a proposta a ser elaborada. O vocabulário deverá ser explorado através de textos, mas necessitará um instrumento metodológico que possibilitasse essa aprendizagem de maneira motivadora e que causasse interesse nos aprendizes. Autores como Grellet (1995:21-22), por exemplo, ressaltam a importância de se colocar os aprendizes em contato com atividades que sejam envolventes, sem a preocupação de se obter deles apenas respostas óbvias. Gairns & Redman (1986), em seu livro: "*Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*", sugerem uma variedade de técnicas práticas para se atingir a automotivação do aprendiz na tarefa de aprendizagem e Morgan & Rinvulcri (1989:7) asseguram que uma atividade que seja envolvente e contextualizada pode encontrar no uso do jogo como metodologia, por exemplo, a possibilidade de os aprendizes explorarem novas experiências em L2

Dentre os vários recursos disponíveis para abordar a questão do ensino/aprendizagem por iniciantes em LE, optou-se pelo jogo como metodologia, dada sua flexibilidade em permitir aos sujeitos que se apropriem do conhecimento sem necessidade de usar de uma ação pedagógica que envolva exposições teóricas excessivas. O ato de jogar não só torna a aprendizagem possível mas é essencial para que ela ocorra. Fernández (1991) afirma que o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando.

Pode-se notar através das teorias apresentadas no capítulo 1 que o ensino do vocabulário, ao longo do século XX, ganhou e perdeu *status*, seguindo sempre as linhas teórico-pedagógicas de cada período. No entanto, com o surgimento de estudos psicolinguísticos experimentais envolvendo a aquisição de

uma segunda língua no final do século (capítulos 2 e 3), novos horizontes vão se estabelecendo para o ensino das LEs.

A importância do vocabulário tem crescido e junto com ele tem se dado maior atenção às diferentes abordagens para apresentá-lo, uma vez que seu aprendizado é visto por alguns aprendizes como um processo trabalhoso e entediante. Com a experiência como professor de inglês durante anos, tem sido possível observar o entusiasmo dos alunos ao aprenderem a língua inglesa através de jogos. Os jogos não são somente divertidos mas ajudam os aprendizes a se interessarem pelo aprendizado sem a necessidade de uma análise desse processo.

Há muitas técnicas para apresentação do vocabulário. No entanto, há alguns pontos a serem lembrados com relação à forma como os novos itens lexicais são apresentados. Se os professores esperam que os alunos se lembrem do novo vocabulário, esse deve ser aprendido num contexto, praticado e expandido para prevenir seu esquecimento. Tendo isso em mente, os professores devem se lembrar de aplicar uma variedade de técnicas para apresentação dos novos itens. Gairns & Redman (1986) sugerem alguns tipos de técnicas:

- (1) VISUAL - Essa técnica pertence à memória visual, que é considerada especialmente útil para retenção do vocabulário. Aprendizes lembram melhor o material que é apresentado. As técnicas visuais se prestam a apresentar itens concretos do vocabulário - substantivos; muitas também são úteis em transmitir o significado dos verbos e adjetivos. Elas ajudam os aprendizes a associar o material apresentado de forma significativa e incorporá-lo no seu sistema lingüístico;
- (2) EXPLANAÇÃO VERBAL - Pertence ao uso de situações ilustrativas, sinônimos, oposições, definições, tabelas e categorias;
- (3) USO DE DICIONÁRIO - É outra técnica para descobrir o significado das palavras não familiares e expressões. Pode ser feito uso de dicionários

bilíngües, monolíngües, só com figuras, etc. São tidos como passaportes para a independência e usados nas atividades com os aprendizes.

A apresentação do novo vocabulário é classificada de acordo com as técnicas verbais e visuais, conforme classificação de Gairns & Redman (1986). Dentre as técnicas visuais estão as cartas com palavras ou figuras, fotografias, figuras, desenhos na lousa, material reciclável, mímica e gestos. Os aprendizes podem criar figuras ou objetos ou dramatizar uma ação. As técnicas verbais consistem de usar situações ilustrativas, descrições, sinônimos e antônimos, tabelas e, como descrito por Nation (1990:58), usando várias formas de definições: definição por demonstração (definição visual), definição por abstração, definições contextuais e definições por tradução. Allen & Valette (1972:116) também sugerem o uso de categorias - organizando palavras em grupos, subclasses e subcategorias freqüentemente ajudadas por apresentação visual. Os aprendizes que são mais autônomos podem fazer uso de outras técnicas, como pedir aos outros para explicar o significado de um item desconhecido, adivinhar a partir do contexto ou usar uma variedade de dicionários.

Quanto às atividades que devem acompanhar a leitura de um texto, alguns autores, dentre outros, fazem algumas sugestões:

Tolimson (1998:274-278) levanta algumas atividades que julga importantes para uma melhor compreensão leitora. Dentre elas pode-se citar:

- (a) **Desenho** - atividade que ajuda a tornar claras as imagens relevantes que os alunos possuem em sua mente. Essas imagens são ativação de seus esquemas, ou conhecimento de mundo e ajudam o leitor a interagir com o texto e a relacionar os dados do texto com seu conhecimento prévio;
- (b) **Atividades de conexão** - Os alunos são solicitados a conectar o texto a um incidente de suas próprias vidas ou a um outro texto, de maneira a facilitar que eles estabeleçam uma conexão automática;

(c) Ilustrações - Muitas das ilustrações inibem a visualização por impor uma interpretação visual dos textos, no entanto, quando os alunos são envolvidos em relacionar as ilustrações dadas à própria visualização do texto que estão lendo, pode facilitar a leitura interativa;

(d) Mímica - É uma forma efetiva de induzir a visualização do texto, onde os leitores possam ler com imagens em suas mentes que possam relacionar ao texto. Essa atividade ajuda os alunos a entender e se agradar de textos através de envolvimento, entendimento e retenção.

As atividades propostas por Hansen (1998:311), são:

(a) Drama - A mente do aprendiz permanece no contexto do drama.

(b) Fantoches: Oferecem um significado importante para explicação, evitando a formalidade didática e ao mesmo tempo oferecem um grande potencial para sugestão positiva dos tópicos

O jogo pode promover um ambiente motivador e instigante podendo ser considerado de suma importância para o ensino/aprendizagem de línguas.

4.1. A importância dos jogos

Um dos fatores principais da atuação do jogo é promover a integração de novas técnicas no contexto escolar, de modo a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem de LE. Com a derrubada das fronteiras trazidas pelos recursos tecnológicos atuais, tais como computadores, internet ou multimídias, nos oferecem a possibilidade de utilizá-los como meio de promover o desenvolvimento social, pessoal e cultural de nossos aprendizes. Sem perder de vista esse conceito, é importante tirar proveito do volumoso número de informações existentes acerca do jogo no processo educativo.

Muitos livros e manuais de metodologia defendem que o jogo não é apenas uma atividade de preenchimento de tempo ocioso mas tem um grande valor educacional. O uso do jogo faz com que os aprendizes usem a língua ao invés de pensarem apenas nas suas formas corretas, como defende a teoria da abordagem comunicativa, como já foi verificado anteriormente no capítulo 1.

Alguns autores defendem que os jogos:

- 4 deveriam ter um papel central e não periférico nos programas de ensino de línguas (Lee, 1979:2);
- 4 diminuem a ansiedade, tornando o aprendizado mais agradável (Richard-Amato, 1988:147);
- 4 têm um alto grau de motivação e entretenimento e podem dar oportunidade aos aprendizes mais tímidos de expressar suas opiniões (Uberman, 1998)
- 4 capacitam os aprendizes a adquirir novas experiências com a língua estrangeira que nem sempre é possível durante uma lição típica (Uberman, 1998);
- 4 acrescentam diversão às atividades regulares de sala de aula, quebram o gelo e introduzem novas idéias (Richard-Amato, 1988:147);
- 4 criando uma atmosfera relaxante fazem com que os aprendizes lembrem as coisas mais rápido e melhor (Uberman, 1998:218);
- 4 quebram a monotonia de certas atividades usuais em sala de aula, uma real aprendizagem toma lugar e os alunos usam a língua a qual são expostos e praticam com mais facilidade (Silvers, 1982:29);

- 4 encorajam, entretêm, ensinam e promovem fluência, e se não fosse por isso, eles deveriam ser usados apenas porque ajudam os alunos a ver beleza na língua estrangeira e não apenas problemas (Uberman, 1998).

Huizinga (1996), por exemplo, afirma que o jogo é uma função de vida mas não possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos, pois é um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. Segundo ele, é nos jogos e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.

Gonçalves (1998), defende que o uso dos jogos dá possibilidades ao professor de conhecer melhor seu aluno, o que não é passível apenas com o entendimento da estrutura cognitiva. O jogo auxilia o planejamento das atividades propiciando o desenvolvimento do aprendiz no processo de ensino/aprendizagem. Gonçalves evoca ainda que existe no jogo algo mais importante do que a simples diversão e interação: o jogo revela uma lógica diferente da racional, uma lógica da subjetividade, tão necessária para a estruturação da personalidade, quanto para a lógica formal das estruturas cognitivas.

O lúdico deve ser entendido como uma ferramenta e não apenas como uma alternativa para preencher um espaço vazio ou como meramente preenchimento de um tempo. Deve ser inserido no contexto educacional como parte integrante e essencial do planejamento e não apenas como um prêmio. Segundo Brougère, (1998) o jogo contribui para a educação, permitindo ao aluno em estado de relaxamento ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção, assim como defende que o jogo é indispensável enquanto aprendizagem devido a sua flexibilidade e facilidade no trato dos conteúdos a serem abordados.

4.2. Escolhendo o jogo apropriado

Há muitos fatores a serem considerados enquanto se discute sobre jogos e quais deles são apropriados. Deve-se tomar o cuidado na escolha dos jogos se se espera que sejam proveitosos para o processo de aprendizagem. Se os jogos são

para trazer resultados desejados, devem corresponder ao nível dos alunos, ou idade, ou ainda ao vocabulário que será introduzido. Nem todos os jogos são apropriados para todos os alunos, independente de suas idades. Diferentes grupos de idades requerem vários tópicos, materiais e modos de jogos (Uberman, 1998). Por exemplo, as crianças se beneficiam mais de jogos que requerem se movimentar na sala, imitando um modelo e competindo entre os grupos. O mesmo autor coloca que os jogos estruturais que praticam e reforçam um certo aspecto gramatical da língua têm que estar relacionados com as habilidades dos aprendizes e seu conhecimento prévio e que os jogos se tornam difíceis quando o tópico é inadequado ou fora da experiência dos aprendizes. Outro fator que influencia na escolha de um jogo é sua duração e o tempo necessário para sua conclusão. Muitos jogos têm um tempo limite, mas o professor pode destinar mais ou menos tempo, dependendo do nível dos alunos, o número de pessoas em um grupo ou o conhecimento das regras do jogo.

4.3. Quando usar os jogos

Os jogos são freqüentemente usados com atividades breves de "quebra gelo" ("*warm-up*") ou quando há algum tempo ocioso no final de uma lição, no entanto, conforme Lee (1979:3) observa, um jogo não deveria ser visto como uma atividade marginal que preenche momentos ocasionais quando o professor e a sala não têm nada melhor para fazer. Os jogos devem estar no centro do ensino de línguas estrangeiras e podem ser usados em todos os estágios da lição a ser apresentada, desde que cuidadosamente escolhidos (Lee, 1979:3).

Os jogos se prestam à revisão do vocabulário, ajudando os aprendizes a lembrar dos itens lexicais de forma agradável. Mesmo que resultem em barulho e entretenimento, ainda servem para reter a atenção, uma vez que motiva os aprendizes e promove a comunicação.

4.4 Achados experimentais

Através dos jogos pode-se oferecer um apelo sensório que dê qualidade à aprendizagem e abra vários caminhos diferentes pelos quais o conhecimento possa ser adquirido (Bostwick, 1972). O professor pode pôr à disposição de cada aprendiz recursos para a mente

e o espírito, para os olhos e as mãos, com os quais o aluno possa expressar sua própria unicidade e através dos quais possa vir a conhecer a unicidade dos outros, usando os recursos ambientais de

Visão	Audição	Paladar	Tato	Olfato
Vermelha	Sibilante	Refrescante	Cerosa	Aromática
Cor-de-rosa	Rangente	Suculenta	Macia	Fragrante
Escarlate	Estrondeante	Fria	Redonda	picante
Cor de marfim		Úmida	pontiaguda	
Pintada		Farinhenta		
Brilhante		azedada		
listrada				

Tabela 2: Resultado da estratégia usada por Bostwick (1972)

tempo, espaço e materiais para obter a máxima receptividade dos alunos. Jogar com idéias ou coisas, considerar novas combinações do que é velho ou sentir novas relações, segundo essa autora, são coisas que parecem florescer melhor em atmosfera de lazer e relaxamento. Muitas vezes é pelo uso de coisas próximas e modestas que um professor pode estimular em seus alunos o poder de observação e apreciação. Ela dá o exemplo de um recurso utilizado em uma aula de inglês de escola secundária: cada aluno levava uma maçã para a sala de aula e enquanto a estudava, virava-a vagarosamente sob a luz, cheirava-a, tocava-a e finalmente a comia. Durante esse processo o aluno registrava as palavras e frases através das quais poderia comunicar a outros as sensações e pensamentos que o dominavam, donde surgiu uma lista de palavras por grupamentos semânticos, conforme a tabela 2. Com essas novas palavras e idéias os alunos estavam prontos para escrever redações.

Em outro experimento realizado pela mesma autora os alunos para ouviram música, cheiraram perfumes e vedaram os olhos para tentar reconhecer coisas pelo tato, tendo após isso que relacionar as palavras que transmitissem sua significação. O resultado culminou em uma série de outros trabalhos escritos.

A partir desses instrumentos tão importantes para a aquisição e expansão do léxico em LE, a autora relata que existem, ainda, outros materiais que podem ser

primordialmente associados às artes gráficas e plásticas - argila, tinta, madeira, papel, pasta, cola, lápis e que têm a qualidade de estar à disposição de professores para finalidades de toda espécie. Ela conclui que a criatividade no ensino manifesta-se numa espécie de inter-relação que cresce entre professor e aluno e que sustenta a disposição do professor e do aluno na luta pelo pensamento e pela descoberta. Com isso, o professor pode oferecer oportunidades de aprendizagem com flexibilidade e variedade, tanto com profundidade nas suas significações quanto no planejamento da aprendizagem, de modo que as dimensões do mundo de um aluno sejam aproveitadas, conservando-o alerta para a inesgotável natureza da experiência.

Uma pesquisa realizada por Cardoso (1999) apresenta dados coletados a partir de observações em salas de aula de uma escola pública e de um instituto de língua inglesa em que os professores utilizavam jogos como procedimentos para a aquisição de inglês como língua estrangeira.

4.5. Tipos de jogos

Entre as atividades comunicativas que envolvem o aprendiz na construção do seu próprio conhecimento lingüístico, segundo Cardoso, estão inseridos os jogos. As atividades utilizadas na pesquisa foram baseadas nos estudos de Prabhu (1992) que estabelece três categorias distintas para os jogos:

(a) jogos com foco na forma:

São jogos cujas atividades são baseadas exclusivamente na forma da língua, com práticas repetitivas, que levam à aprendizagem por imitação, receptiva. Através desses jogos os alunos podem formar hábitos automáticos e mecânicos com relação à linguagem. Entretanto, esta é uma aprendizagem fragmentada, que pode ser esquecida quando se muda de situação porque não houve ancoramento nem associação do conteúdo, ficando as partes soltas. São exemplos desse tipo os jogos gramaticais e jogos de palavras isoladas.

(b) jogos com foco na forma (palavras e frases) e no significado:

Jogos cujas atividades são significativas para os alunos através das quais a forma é aprendida pela indução em associação ao contexto. A aprendizagem que ocorre é resultado de um esforço limitado em virtude da exposição ao significado e forma juntos, com uma inferência limitada à indução de regras. Por exemplo, jogos de dominó, de memória, de papéis previamente estabelecidos pelo professor.

(c) jogos com foco exclusivamente no significado:

Jogos em cujas tarefas a forma da língua é incidental ao esforço de compreender. Elas têm o foco no significado e podem, portanto, propiciar a internalização do sistema gramatical porque o aluno não está ali preocupado em aprender regras, mas em entender a mensagem e se fazer entender. Por exemplo, jogos que levam ao uso da língua-alvo em atividades espontâneas de negociação e interação.

A pesquisadora esclarece que o ensino através de jogos que contêm tarefas com foco no significado visa ao desenvolvimento da habilidade do pensamento lógico, de compreensão, de formação de uma gramática interna que possibilite ao aprendiz a capacidade de fluência no idioma. Ela cita Prabhu (1992), mostrando que, enquanto os aprendizes estão envolvidos no esforço de compreender e expressar significados, um processo de interiorização do sistema gramatical estará em andamento em um nível não consciente em suas mentes, o que é responsável pela desenvoltura e pelo uso fluente da língua-alvo em situações do dia-a-dia pelo aprendiz.

Após observar, ao longo de dois semestres, várias aulas com jogos com o objetivo de analisar diferentes tipos de jogos utilizados como procedimentos em sala de aula de língua estrangeira, do ponto de vista da sua significação pedagógica, e analisar os dados coletados, chegou à conclusão de que a interação, o envolvimento, o esforço na compreensão do significado, o clima de entusiasmo e de negociação entre os aprendizes e com o professor propiciados de maneira especial

pelos jogos, constituem fatores fundamentais na construção do conhecimento e no desempenho dos aprendizes.

As conclusões a que chegou a pesquisadora são claras e reforçam a importância do uso metodológico do jogo quando suas atividades são centradas no significado com tarefas que fazem os participantes refletirem e buscarem estratégias que facilitem a aquisição de uma língua estrangeira.

4.6. Experiências de jogos na aquisição de LE.

Um experimento realizado por Uberman (1998) apresenta a importância do uso do jogo na introdução do vocabulário. Foram selecionados dois grupos. Todos os alunos eram poloneses. Para um dos grupos apresentou o jogo e para outro apenas tradução e uso do contexto. Nos dois grupos os aprendizes variavam daqueles que o comando em inglês era muito bom, capazes de comunicar facilmente uma grande quantidade de vocabulário e estruturas gramaticais, e daqueles que achavam difícil se comunicar. Foi apresentado um conjunto de expressões idiomáticas relacionadas às partes do corpo que estivessem conectadas com a cabeça, extraídas de um dicionário. A escolha das expressões foi determinada por solicitação dos alunos em aprender expressões coloquiais para descrever o humor e o comportamento humano. Os alunos tinham que trabalhar o significado de 16 expressões idiomáticas que tinham equivalentes em polonês, o que tornou mais fácil serem lembradas. Foi utilizado um quebra-cabeça com figuras coloridas de paisagem constituído de pedaços de papel cortados em retângulos.

Exemplo das expressões: (1) to be soft in the head = foolish, not very intelligent; (2) to make a face = to make a grimace which may express disgust, anger; (3) to have one's hair stand on end = to be terrified; (4) to be all ears = to listen very attentively; (5) to hold one's tongue = to say nothing, to be discrete; e (6) to loose mouth = an indiscrete person.

Os alunos deveriam trabalhar no quebra-cabeça combinando as expressões e suas definições. Se as figuras formassem uma paisagem coerente, a resposta estava correta, se não, deveria ser recolocada a figura em seu lugar. Deveria ser encontrado o par correto no menor tempo possível. Os alunos participaram ativamente da atividade.

O segundo grupo tinha que trabalhar os significados das expressões através da tradução. Ao contrário do primeiro grupo, eles não conheciam as definições. As expressões eram listadas na lousa, os alunos deveriam adivinhar seus significados dando diferentes opções. Poucos alunos participaram ativamente ou com entusiasmo nessa lição e a maioria não mostrou interesse na atividade. A fim de determinar qual grupo melhor aprendeu o novo vocabulário, foi elaborado um pequeno teste para os dois grupos, contendo uma tradução para o inglês e um jogo. Isso permitiria aos aprendizes ativar sua memória com o tipo de atividade para a qual foram expostos na apresentação das expressões. O grupo que aprendeu o vocabulário através de jogos se desempenhou significativamente melhor. No entanto, o grupo 2 teve um ótimo desempenho com o jogo do teste. Segundo Uberman (1998), esses resultados sugerem que o uso dos jogos para apresentação do novo vocabulário é muito efetivo e agradável para os alunos.

Num segundo momento, Uberman (1998) realizou um outro experimento onde foi testada a expansão do vocabulário através do jogo de palavra cruzada, após uma unidade sobre Van Gogh, com palavras conectadas com artes. Os alunos compilaram listas de palavras que haviam aprendido. Um dos grupos tinha que trabalhar a palavra cruzada em pares. Ao terminar o jogo, os alunos descobririam a palavra que estava escondida nos espaços escuros. Os alunos não recorreram à tradução em nenhum momento e sim a outras estratégias como definições, associações e exemplos. Após todos terem terminado, foram verificadas as respostas e solicitado aos alunos que relatassem como chegaram a elas.

O outro grupo realizou uma tarefa similar. Os alunos tinham que definir palavras como sombra, ícone, afresco, perspectiva, escultor etc. e encontrar palavras que descrevessem certas definições como: (a) uma variedade de cor; (b) um instrumento para pintura feito de madeira; (c) uma figura feita com um lápis, caneta etc.

Para observar qual se desempenhou melhor, foi preparado e administrado um teste. Uma parte dele era um exercício de combinar colunas - a palavra e sua definição. A outra parte consistia de um jogo de palavra-cruzada. Os resultados mostraram que a palavra-cruzada, embora aparentemente mais difícil, uma vez que requeria conhecimento das palavras e suas definições e não mero reconhecimento e combinação, foi mais fácil para 27,4% dos aprendizes e garantiu a eles maior número de pontos nessa parte do teste. Para a maioria dos alunos (em torno de 60%) as duas atividades provaram ser igualmente fáceis. Mas ficou claro que os jogos são atividades efetivas como técnica para a expansão do vocabulário. Os jogos entretêm os alunos e os ajuda a aprender, reter e acessar a informação (Uberman, 1998). O pesquisador relata ainda que, aqueles grupos que praticaram uma atividade de aprendizado do vocabulário com jogos se sentiam mais motivados e interessados no que estavam fazendo e uma atmosfera divertida e relaxante que acompanha as atividades facilitou o aprendizado, além de motivar os alunos a trabalhar os itens vocabulares sozinhos. Com isso Uberman conclui que os jogos deveriam ser parte integral de uma lição, pois oferecem a possibilidade de uma prática intensiva e sugere que sua pesquisa produziu algumas evidências que mostram que os jogos são úteis e mais bem sucedidos que outros métodos de apresentação do vocabulário e sua expansão.

Um outro experimento realizado por Berzosa (1999) está relacionado ao ensino de inglês instrumental de uma universidade na Espanha, na qual um dos maiores problemas tem sido o aprendizado do vocabulário técnico. Foi elaborada uma atividade para encontrar formas efetivas de promover a aprendizagem e gerar motivação. Berzosa desenvolveu uma atividade para ajudar os alunos a aprender por associação, de maneira que gostassem da atividade enquanto a desenvolvessem. Segundo o mesmo autor, os professores universitários, em geral, acreditam que os aprendizes acham esse tipo de atividade infantil quando a mesma envolve imaginação, jogos ou desenhos. No entanto, o pesquisador descobriu que quanto mais divertido eram os exercícios, melhor e mais sucesso obtinham os resultados na aprendizagem. Uma vez que o objetivo preliminar era introduzir os alunos para significados específicos do vocabulário comercial e evitar confusões, foram utilizadas ilustrações visuais. Um contexto específico onde significados duplos freqüentemente ocorrem é na terminologia de Bolsa de Valores, uma área

importante para aprendizes da área de negócios e economia. Inicialmente, foi utilizado esse recurso devido à ocorrência de muitas expressões envolvendo animais e termos com significados particulares na bolsa de valores. O propósito principal dessa atividade não era somente introduzir os alunos nesses termos específicos mas também usar uma metodologia que permitisse enriquecer o objetivo desejado. Essa atividade foi executada no início do ano letivo, para mostrar aos alunos que o vocabulário que precisariam nessa área não era tão difícil. A atividade é dividida em três estágios. No primeiro, é dada aos alunos uma folha de papel com figuras de vários animais e os alunos devem escrever seus nomes abaixo das figuras e depois são solicitados a imaginar qual o significado que essas palavras podem ter quando relacionadas à área da bolsa de valores. Os alunos devem combinar os significados financeiros dos termos com os desenhos apropriados. No segundo, após terem completado o primeiro estágio, em grupos pequenos, eles discutem os possíveis significados das palavras e é dada uma tabela em branco, onde podem listar as características dos animais. Quando terminam essa tarefa é dada aos alunos uma outra tabela, já preenchida, para que continuem a discussão, agora com informações adicionais. No terceiro estágio, após terem terminado o anterior, é dada uma lista de expressões e termos que correspondem a ilustrações dos animais, da seguinte forma: (a) Dragão - competição agressiva; (b) Gatos e cachorros - um especulador *free lance* que compra e vende muito rápido; (c) Cachorro - Bolsa de valores dos países asiáticos; (d) Rato e corrida de rato - um cupom zero denominado em dólares australianos; (e) Porco - quando os preços dos papéis estão ideais; (f) Pato - um especulador inexperiente no mercado; (g) Ovelha - quando os preços dos papéis estão para cair; e (h) Cobra - papéis com pouca estabilidade.

Trabalhando individualmente, os alunos se concentram em encontrar as respostas para que possam lembrar tanto os animais quanto os significados mais facilmente. Ao final e sem ter sido avisado antes, os aprendizes são solicitados a fazer essa atividade novamente. A intenção é descobrir quão bem eles lembram os termos ligados à área de bolsa de valores e se eles podem usar as imagens dos animais para auxiliar suas memórias. Segundo o pesquisador, na primeira vez que fizeram a atividade, os resultados não foram satisfatórios. O primeiro estágio não apresentou dificuldade, no entanto, durante o segundo, os aprendizes puderam identificar somente quatro dos quatorze animais: touro, urso, dragão e cobra. O

restante dos desenhos não foram explicados ou entendidos. Os alunos se saíram melhor na tarefa de combinar.

Esses resultados não foram desencorajadores, pois era a primeira vez que os alunos estavam fazendo esse tipo de atividade. Em adição, muitas respostas estavam relacionadas aos traços dos animais. Foi reaplicado o experimento e os resultados foram mais positivos. A maioria dos aprendizes combinaram os animais com um termo específico ou outro, e foram capazes de lembrar os termos específicos. Isso levou Berzosa (1999) à conclusão que as imagens ajudam os alunos não somente a aprender palavras específicas, mas também a lembrar delas. Após terem completado a atividade, os alunos foram solicitados a dar sua impressão sobre a mesma e a maioria achou que torna mais fácil aprender o vocabulário ligando os desenhos aos significados e as figuras ajudam a estabelecer uma relação entre os animais e sua significação com os termos referentes à bolsa de valores. O pesquisador afirma, ainda, que essa atividade com jogos provou ser uma forma efetiva de aumentar o interesse dos aprendizes e motivá-los, reforçando o processo de aprendizagem. Quando os grupos discutem os possíveis significados das palavras se tornam conscientes da variedade de possibilidades e são capazes de lembrar toda a informação que sabem acerca dos termos ligados à bolsa de valores. Quando tentando adivinhar os significados das palavras, os alunos se focam nas características dos animais.

Ressaltada a importância dos jogos para elaboração da proposta pedagógica, abordados os fatores que envolvem a representação de palavras e armazenagem na memória dos aprendizes, passaremos para a análise e elaboração da proposta, natureza desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

Estabelecendo uma relação entre as teorias e a prática

Uma vez que anteriormente foi enfocada a importância do vocabulário para aprendizagem de LE, assim como a representação das palavras na memória do aprendiz e o léxico mental, é interesse da presente pesquisa averiguar dois livros destinados ao ensino de inglês e, em função desse material, sugerir alguns jogos que venham a contemplar algum aspecto relevante para o qual não foi dada a devida atenção por cada autor ou mesmo que possa ser útil como instrução adicional.

Há muitos fatores a serem levados em conta quando da análise do material didático usado para ensino/aprendizagem de L2, assim como há uma vasta bibliografia sobre esse tema. Segundo Nunan (1991), o material didático é um elemento importante no currículo e, conforme suas palavras, "faz mais que simplesmente lubrificar as rodas da aprendizagem".

Atualmente, há no mercado uma grande quantidade de materiais didáticos destinados ao ensino de língua inglesa e, da escolha por um deles pode depender o sucesso esperado da aprendizagem. Mais especificamente, em se tratando de materiais voltados para o ensino do léxico em L2, nos deparamos com livros que dedicam parte de suas unidades ao ensino exclusivo do vocabulário e outros que praticamente não têm essa preocupação, tendo o vocabulário diluído ao longo das unidades.

Portanto, torna-se difícil afirmar qual material é o "melhor" ou qual atende perfeitamente às expectativas de aprendizagem do vocabulário. Algumas vezes o professor é obrigado a utilizar o livro apenas como "guia" e pode ser necessário mais de um livro para cobrir a totalidade do conteúdo que pretende ensinar. Por outro lado, pode criar, a partir do material comercial, seu próprio material, principalmente em se tratando de ensino de inglês em escolas públicas,

onde raramente é possível adotar livros, devido às condições sócio-econômicas dos alunos, que em geral são de baixa renda. Sendo assim, é imprescindível a criatividade do professor na elaboração de exercícios, atividades, etc. que motivem a aprendizagem da língua inglesa.

Outro ponto a ser ressaltado é a expectativa de aprendizagem dos alunos quanto à língua estrangeira. Para alguns envolve a necessidade profissional enquanto para outros apenas para a comunicação com estrangeiros. Por outro lado, no ensino fundamental das escolas públicas isso nem sempre ocorre pois muitos alunos julgam a língua inglesa desnecessária por acharem que "nunca a usarão". No entanto, por fazer parte da grade curricular, não é impossível ignorá-la, mesmo que seja apenas para "passar de ano". Esse é um ponto importante pois, a partir desta constatação, o professor precisa, além de ser criativo, criar no aluno a motivação necessária e um propósito para estudar a língua inglesa, o que pretendemos com a sugestão do uso de jogos.

Nesta pesquisa, selecionamos dois livros recentes, ou seja, *Hello!* (Morino & Faria, 2000) e *Read, Read, Read* (Moita Lopes, 1998) em função de seus enfoques na utilização dos textos e, conseqüentemente, do vocabulário, assim como suas diferentes abordagens metodológicas para ensino do vocabulário. Enquanto *Hello!* dá ênfase às quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), *Read, read, read*, como seu próprio nome deixa claro, enfoca a leitura como aspecto principal no ensino de L2, não se preocupando com as demais habilidades. Como nossa atenção está voltada exclusivamente para o ensino do vocabulário na pré e pós-leitura, não nos deteremos em outros aspectos possíveis de serem analisados nesses materiais didáticos.

Nosso interesse específico na pré-leitura deve-se ao fato de ser este momento o primeiro contato do aprendiz com certas palavras imprescindíveis para a compreensão do texto a ser apresentado; e na pós-leitura, devido à sua utilização para a expansão, revisão e reforço dos vocábulos aprendidos. Através dessas duas fases (pré e pós-leitura) pretendemos observar a concepção de aprendizagem de língua e a intenção de ensino de vocabulário dos autores. Não se ignora a

importância da fase de leitura e todos os procedimentos que a envolve, no entanto, apenas por opção metodológica essa fase não será aqui analisada, podendo ser alvo de futuras investigações.

Portanto, é relevante uma contextualização, isto é, uma análise das estratégias utilizadas pelos autores para exposição e retenção do vocabulário por parte dos aprendizes, não aleatoriamente, mas através das atividades e sugestões apresentadas nos livros do professor. Conhecer as propostas para ensino de vocabulário de cada autor pode nos fornecer elementos que indiquem sua abordagem.

Observaremos, ainda, se os livros aqui analisados enfatizam a semântica da língua, pois julgamos ser esse é um dado importante, na medida em que as palavras podem não ter apenas seu significado imediato, registrado no dicionário, mas adquirir um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. Além disso verificaremos se há jogos para apresentação do vocabulário uma vez que segundo Lee (1979) a maioria dos jogos de línguas fazem os aprendizes usarem a língua ao invés de pensarem sobre o aprendizado das formas corretas.

Os livros e suas unidades serão analisados como um todo, mas, como não poderíamos sugerir jogos e atividades para todas as unidades, e, para efeito metodológico, iremos concentrar nossa atenção em uma das unidades, de preferência ligada a um aspecto (animais, por exemplo) e verificar como os autores apresentam o vocabulário pertinente à esse tema.

Os jogos a serem sugeridos pretendem ser simples, de fácil compreensão e execução e, levar em conta o tempo disponibilizado em sala de aula, espaço físico, material e tudo o mais que seja necessário para sua ixequibilidade.

Apesar das conclusões a que possamos chegar sobre qualquer um dos dois livros, partimos do princípio que é um grande avanço existir materiais didáticos que se dediquem ao ensino do vocabulário, uma vez que em tempos passados foi

negligenciado. Nosso interesse é ressaltar alguns pontos que poderiam ter sido aprofundados ou encarados sob outra ótica em relação ao vocabulário.

Um ponto em comum entre os dois livros é como vêem a língua inglesa e sua aprendizagem, ou seja, ela é tida como sociointeracional, na medida em que pretendem privilegiar a interação de conhecimentos e experiências entre alunos, levando à construção de um conhecimento conjunto.

Dentre os objetivos de Hello!, segundo as autoras, encontram-se: (1) conscientizar os alunos dos conhecimentos de LE que já possuem como participantes de um mundo globalizado (conhecimento prévio); (2) levar o aluno a reconhecer a presença do idioma inglês nas diversas regiões do mundo (interação sociocultural); (3) praticar funções comunicativas básicas com base em temas de interesse de sua faixa etária; (4) fazer o aluno refletir sobre os temas transversais referentes aos assuntos trabalhados nas unidades ((ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo) que, segundo as autoras, têm o objetivo de proporcionar reflexões sobre as questões de natureza social, e de formar a consciência crítica e despertar a cidadania do aluno e (5) ajudar o aluno a se expressar num vocabulário básico, utilizando o verbo *to be* no presente e o *present continuous*, fornecendo localizações, informações pessoais, descrevendo cenários, fatos, qualidades e cenas do dia-a-dia. Um objetivo que norteia os anteriores é que seja aprendido o vocabulário necessário para permitir o uso das funções comunicativas. Como Hello! não tem foco na leitura e sim nas quatro habilidades, suas ações desde o início das unidades se concentram nas funções comunicativas, tendo o vocabulário como produtivo, na medida em que os alunos o utilizam para falar e escrever.

5.1. Hello! (Morino & Faria, 2000)

Apesar de todas as unidades do livro serem temáticas, envolvendo um campo semântico, não se percebe que as autoras aproveitem esse fato para fazer uma conexão entre os itens vocabulares, tanto entre quanto dentro das unidades. Fica aparente que o livro não cria elos de ligação entre as unidades. A impressão é

que cada unidade é única e aborda apenas o vocabulário pertinente ao tema proposto naquela unidade, eventualmente reforçando aspectos da unidade anterior. No entanto, é importante que seja dada oportunidade aos alunos de lembrar e usar as palavras que já sabem para que o vocabulário possa ser interligado às unidades anteriores e, assim, sejam estabelecidas relações significativas entre itens lexicais na L2. Para uma estratégia significativa poderia terem sido utilizados os princípios das teorias de rede semântica expostas no capítulo 3 desta pesquisa, com a finalidade de criar uma grande rede entre os itens lexicais das unidades e, conseqüentemente, entre as unidades, de maneira que o aluno fosse aprendendo novos itens sempre em conexão com outros já estudados e possibilitando um elo de ligação com os que vão aprender.

O mesmo ocorre com os jogos que, apesar de serem sugeridos pelas autoras no banco de dados e atividades, ao final do livro do professor, nem todos atendem às necessidades da preparação para o ensino do vocabulário. Além disso, são em número limitado, o que pode tornar seu uso constante uma tarefa cansativa, não permitindo, assim, que os objetivos propostos sejam atingidos.

A primeira seção de cada unidade é denominada *warm-up* (aquecimento), e procura resgatar o conhecimento prévio e de mundo do aluno e pretende "motivar o aluno para o tema a ser desenvolvido (Molino & Faria, 2000:3). Portanto, faz uso da análise visual (ilustrações) e perguntas "que instiguem o aluno a fazer uma interpretação da situação posposta". Para esta etapa Morino e Faria (2000) sugerem algumas técnicas compatíveis com as apresentadas no capítulo 5 desta pesquisa: (1) observar e analisar o texto visual (ilustração) e (2) elaborar perguntas que instiguem o aluno a fazer uma interpretação da situação proposta (estas perguntas já são apresentadas no livro do professor). Conforme observamos no capítulo 5 desta pesquisa, esta é uma abordagem dirigida, pois o professor interfere no processo utilizando perguntas para auxiliar na compreensão da unidade.

As autoras ressaltam que se a abordagem inicial de um tópico for eficiente, pode levar o aluno a relacionar as situações apresentadas com sua experiência pessoal e isso poderia ajudá-lo na compreensão da unidade. Mas

afirmam que se deve tomar o devido cuidado para que esta atividade não seja muito longa, para não se tornar enfadonha. Os termos do vocabulário não são trabalhados diretamente nessa etapa, com atividades exclusivamente voltadas para sua aprendizagem.

No caso da unidade 6 ("*visiting Florida's parks*"), por exemplo, o aluno é apresentado, no *warm-up*, a figuras de parques aquáticos e de um zoológico. Dentre elas está o *Beach Park*, já conhecido de alunos cearenses, o *Bush Gardens* e o *Sea World*, essas últimas um tanto quanto distantes da realidade dos alunos de escolas públicas. As autoras se dão conta disso ao mencionar que dependendo do perfil socioeconômico da classe, deve ser perguntado se alguém já visitou os parques da Flórida. As autoras sugerem que o professor faça perguntas usando as imagens visuais, de maneira a engajar os alunos em um diálogo sobre o que estão para aprender e, conseqüentemente, possibilitar que professor tome conhecimento do que os alunos já sabem sobre esse tema ou o que esperam encontrar.

As perguntas são do tipo: "Alguém já foi ao zoológico?", "Como foi essa experiência?" As respostas à essas perguntas poderão refletir o pensamento dos alunos e o entendimento sobre a leitura que farão. No diálogo (*Visiting Florida's Parks*), que vem logo a seguir, as autoras enfocam alguns nomes de animais (*tiger, gorilla, ape e chimpanzee*) assim como o nome de uma Reserva (Myombe Reserve) e um brinquedo de parques de diversão (Montu). Para este último é explicado, em inglês, que é o nome da maior montanha russa do mundo em uma seção denominada "*By the way*". Porém, o *warm-up* não enfocou nenhuma desses dois aspectos. Um trabalho inicial poderia ter preparado os alunos para esses itens vocabulares, mas o enfoque das autoras está nas funções comunicativas e, conseqüentemente, na gramática pois sugerem no livro do professor que, além de perguntas sobre o diálogo, deve-se mostrar a forma do gerúndio "*What are they doing?*", "*What about trying...?*". O *warm-up* apenas prepara os alunos para o tema central do texto (Parques da Flórida). Nem nas unidades anteriores não houve nenhuma menção sobre os animais ou brinquedos em parques de diversão que seriam encontrados nessa unidade.

Morino & Farias (2000) trabalham o *warm-up* dessa unidade utilizando o Modelo de Associação de Palavras de Kroll & Stewart (1994), pois apresentam as imagens e trabalham os conceitos associados a elas através de perguntas em L1. Podem, com isso, ter a intenção de preparar os alunos para atingirem a L2 que ocorrerá no diálogo, através de um elo direto entre L1 e L2. O aluno, assim, usará seu conhecimento prévio em L1 para acessar as palavras em L2. O aluno acessa primeiro o conceito em L1 para, em seguida, através de L1, atingir seu significado na L2. As palavras de L2, sob esse ponto de vista, estão associadas à L1 e somente através da mediação de L1 as palavras de L2 podem ganhar acesso aos conceitos e, portanto, o aprendiz para acessar L2 deve passar primeiro por L1.

Não seria possível afirmar que a atividade do *warm-up* não prepara para a compreensão da unidade, no sentido de ativar imagens relacionadas a parques de diversão e zoológicos. Entretanto, além de ter como objetivo o reconhecimento de parques e zoológicos poderia desde esse momento contribuir de forma efetiva com a aprendizagem do vocabulário, o que poderia ser feito através de jogos, por exemplo.

A proposta que sugerimos para esta etapa tem por base os jogos apresentados por Lee (1987). Esse autor afirma que a língua é aprendida quando usada em situações comunicativas e essas situações, que favorecem a língua estrangeira em sala de aula, envolvem gestos, manusear e tocar coisas, atividades, figuras, etc. através de jogos, onde a língua é ligada à ação. A maioria dos jogos propostos por Lee procuram dar ao aprendiz a experiência de se comunicar com a ajuda da língua estrangeira, através de jogos comunicativos que não necessariamente são longos e complexos, motivo que nos interessou em utilizá-los como proposta nesta etapa da pesquisa. Segundo esse autor, há algo a ser comunicado a outros ou ser descoberto por outros, e é interessante que os aprendizes queiram manter o jogo em andamento devido ao seu interesse. Os jogos com vocabulário expõem o aluno às novas palavras ou expandem seu próprio conhecimento. Há um aspecto comunicativo nesta atividade, o conhecimento é compartilhado. A intenção desse autor é "distrair a atenção dos aprendizes do estudo das formas lingüísticas. Eles param de pensar sobre a língua e ao invés disso a utilizam" (1987:2-3). Segundo Lee (ibid.) o que conta é o efeito causado pela

motivação. Esse autor afirma que os jogos devem ocupar um lugar central no programa de ensino de línguas. O sucesso dos jogos é medido por ele através do grau de envolvimento do aprendiz e como o aprendiz da língua pode compreender o que é dito ou escrito, ou transmitir seu significado.

Uma vez que as palavras podem ser representadas na memória em forma de rede de conceitos interrelacionados e, portanto, em rede de palavras semanticamente relacionadas, pretendemos apresentar aos alunos palavras de acordo com um campo semântico (animal) e, com isso, facilitar sua lembrança ou identificação, quando necessário. Para tanto, levamos em conta que os conceitos podem ter uma ativação espalhada (De Groot, 1992), no qual são arrumados de forma semanticamente relacionados na rede e são ativados ou tornados automaticamente disponíveis. Uma analogia interessante entre as palavras interrelacionadas e ativadas é feita por Abdullah (1993). Esse autor as entende como "soldados", prontos a ajudar o leitor a "atacar" o texto que será lido.

Foram selecionados esses jogos por entendermos que estão de acordo com o Modelo de Associação de conceitos, pois permitem que o aprendiz, através da imagem (figura) acesse L2 através dos conceitos, pois como defendido por Altarriba & Mathis (1997) desde os primeiros contatos com L2 é possível o aprendiz acessá-los. Os jogos têm interesse de utilizar L2 sem, necessariamente, utilizar L1 para o desenvolvimento das tarefas. A rede semântica criada entre as palavras (animais) possibilita uma facilitação na aprendizagem, pois todos os itens estão interligados e, portanto, não são aprendidos isolados e sem contexto. Sendo assim, baseados em Lee (ibid.), propomos alguns jogos que podem ser utilizados no *warm-up* da unidade 6:

JOGO 1 - "*Shipwreck lists*"

Jogado em grupos ou toda a classe. É dado para cada grupo um lápis e uma folha de papel em branco. O representante do grupo é quem escreve. Primeiro, os nomes dos animais devem ser escritos. Dar 2 a 3 minutos para que todos os grupos façam isto. O grupo A lê sua lista de animais, enquanto os outros grupos

riscam em sua lista aqueles animais em sua lista que coincidem com os do grupo A. A seguir o grupo B lê sua lista e os demais riscam os itens coincidentes e assim por diante, com todos os grupos. O resultado será os itens não riscados (não coincidentes entre os grupos) que serão aqueles que somente aquele grupo pensou. O professor diz que o grupo é naufrago em uma ilha deserta e estes são os animais que os acompanham. O grupo com a lista mais longa (de animais que poderiam servir de alimento) é o vencedor.

JOGO 2 - "*Word-race*"

Jogado em grupos. Cada grupo tem em mãos a mesma figura (paisagem) com animais de vários tamanhos, por exemplo, 2 tigres, 1 elefante, 3 macacos, etc. Em dois minutos olhar para a figura. Logo após, sem ver a figura, cada grupo tem que escrever, legível e corretamente tudo que puderem lembrar dessa figura em cinco minutos. Ganha quem lembrar de mais nomes.

JOGO 3 - "*Word-completion*"

Jogado em grupos ou toda a classe. Um número de palavras incompletas, isto é mo _ _ _ y (*monkey*), estão na lousa, juntamente com a figura que os representa. Os alunos copiam da lousa e devem completar as palavras. Pode ser consultado o dicionário, em inglês. O primeiro aluno a terminar ajuda os demais membros do grupo. É dado um tempo limitado. Ganha quem primeiro acabar a tarefa.

JOGO 4 - "*Word-cards and letter-cards*"

Jogado em grupos ou toda a classe. São dados aos grupos ou a cada aluno seis ou mais cartas, contendo uma palavra faltando letras, juntamente com a figura correspondente. Juntamente, é dado um conjunto de cartas com letras para completar as palavras. Os alunos devem posicionar as cartas com letras nos espaços em branco, corretamente. O primeiro aprendiz ou grupo a completar todas as palavras ganha o ponto.

JOGO 5 - "*Endbee*"

Um jogador escreve no papel a primeira letra de uma palavra (animal) que tem em mente. O segundo jogador, que pode ter pensado uma palavra diferente, escreve uma segunda letra, e assim por diante. O primeiro que completar a palavra com mais de 3 letras é o vencedor.

JOGO 6 - "*Catching*"

Jogado em grupos. Cada membro de um grupo representa um animal. O professor joga uma bola para o alto ou contra a parede e fala o nome de um dos animais. Aquele que o representa corre e tenta pegar a bola antes que caia no chão. Se fizer isso ganha dois pontos.

Como os jogos são para serem jogados em grupos, isso facilita o lado sociointeracional proposto por Morino & Faria (2000), pois os alunos podem compartilhar os conhecimentos tanto entre os membros do próprio grupo quanto entre os grupos. Além disso, usam imagens (figuras) que permitem aos alunos atingirem L2, passando pelos conceitos, sem necessariamente, utilizar L1. Obviamente não serão todos os jogos utilizados. Na medida do possível, do espaço que tenha a sala de aula, assim como o número de alunos pode-se selecionar o jogo que mais se adeque às necessidades dos alunos e do ambiente.

Uma vez ultrapassada a fase de preparação para o estudo da unidade (*warm-up*), vejamos como as autoras trabalham as quatro habilidades ao longo das unidades:

- (1) *Dialog*: apresenta a língua falada, com situações comunicativas. Os autores sugerem que, nesta fase, os aprendizes sejam levados a analisar a ilustração, destacar as palavras conhecidas e as transparentes (cognatos), enumerar as palavras desconhecidas (o professor pode utilizar gestos para induzir a tradução) e que seja utilizado um *brainstorming*, levando os alunos a usar as funções comunicativas presentes no diálogo.

- (2) Listening and oral practice: apresenta exercícios de compreensão auditiva e de linguagem oral, assim como exercícios de spelling. Para desenvolver a habilidade de ouvir.
- (3) Written practice: pretende explorar a escrita, trabalhando as funções comunicativas. Apresenta diferentes tipos de textos (cartões-postais, convites, folhetos informativos, etc.)
- (4) Improve your English: esta é a etapa destinada ao ensino do vocabulário. Pretende "mostrar em sala de aula a forte penetração do idioma inglês no dia-a-dia" do aprendiz. Está composta de cinco subseções:
- (a) Expanding your vocabulary: Utiliza muitas imagens visuais e pretende "ampliar o vocabulário do aluno, oferecendo-lhe uma fonte de pesquisa e um recurso eficiente para expandir seu repertório pessoal";
- (b) Did you know?: Nesta subseção está a fase de leitura da unidade apesar de as autoras afirmarem que não é uma atividade propriamente dita mas uma "curiosidade". Tem a finalidade de "desenvolver a habilidade de leitura dos alunos, usando diferentes tipos de textos". Sugerem, como estratégia metodológica que se explore essa seção: (a) utilizando recursos visuais, títulos, manchetes; (b) identificando os vocábulos conhecidos (cognatos); (c) relacionando palavras desconhecidas e que o aluno procure seu significado no dicionário;
- (c) Time to sing: são músicas utilizadas para o aluno identificar palavras desconhecidas e também como *listening* e *speaking*.
- (d) Travelling around the world: explora funções comunicativas ou o conteúdo visto ao longo da unidade;
- (e) Enjoy yourself: coloca o aluno em contato com tiras e ilustrações humorísticas.

(5) Cooperative project: nesta seção é utilizado o aspecto sociointeracional da aprendizagem. Os alunos sintetizam o conhecimento aprendido ao longo da unidade e elaboram cartazes, em casa e em grupos,

Pode-se perceber que as autoras dedicam uma parte considerável das unidades ao vocabulário, apesar de seu enfoque maior ser na gramática. A subseção denominada "*expanding your vocabulary*", por exemplo, não parte da leitura de um texto, que só ocorrerá na seção seguinte (*Did you know?*), mas sim como forma de ampliar o número de palavras dos aprendizes. As autoras afirmam que esta subseção oferece "uma fonte de pesquisa e um recurso eficiente para expandir o repertório pessoal do aluno". No entanto, asseguram que esse vocabulário não deve ser cobrado de forma sistemática, mas de forma a ampliar as possibilidades de uso das funções comunicativas estudadas. Não cobrar de forma sistemática pode nos levar a crer que um jogo poderia cumprir com essa função, tornando a aprendizagem do vocabulário divertida de maneira que o aluno não se desse conta da obrigação de aprender, mas subjacente a isso a aprendizagem estaria implícita.

Pressupomos que as atividades ligadas ao vocabulário no livro na seção "*expanding your vocabulary*" têm uma forte ligação com o Modelo de Mediação de Conceitos (Kroll & Stewart, 1994), pois, em geral, buscam fazer com que o aluno aprenda os itens vocabulares sempre associados a imagens (figuras), posto que já tendo esse conceito em L1, o aluno tem a possibilidade de transferir esse conhecimento para L2 e acioná-lo diretamente em L2. Não fazem uma ligação direta entre L1 e L2 no nível lexical. Nesta seção, as autoras apresentam a imagem (figura) e seu nome em L2, dividido por categorias, e com isso, como o aprendiz mantém contato os itens vocabulares direto em L2 sem passar por L1, ele acessa o significado semântico da palavra antes de acessar a forma lexical em L1, ou seja, são usados os conceitos no processamento entre as duas línguas.

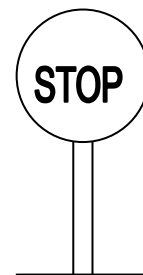
A consequência pedagógica é que, uma vez que os níveis lexicais de cada língua estão diretamente ligados a um nível semântico comum, é desnecessário utilizar L1, embora seu uso não seja prejudicial, e com isso o aprendiz tem possibilidade de ter um maior contato com a língua que está sendo

aprendida. Leva-se, ainda, em conta que a informação semântica pode ser codificada desde o início do processo de aquisição, conforme defendido por Altarriba & Mathis (1997) e, portanto, é essencial que seja integrada no aprendizado de L2.

É proposto que os alunos criem um jogo de caça-palavras e, portanto, as palavras continuam sendo acessadas diretamente em L2, sem intermediação de L1. Partindo desse princípio, propomos alguns jogos para a pós-leitura baseados em Lee (1987):

JOGO 7 - "*Stop*"

Jogado em grupos. Alguém pensa o nome de um animal e indica o número de letras contidas nesse nome através de traços na lousa. Os demais têm que adivinhar, fazendo perguntas do tipo: "*Is there a t in it?*". Se houver, a letra T é colocada no local correspondente no traço. Se acertar o aluno tem direito a uma nova tentativa. Se a letra sugerida não está na palavra, ela é escrita ao lado na lousa. Ao mesmo tempo a primeira linha do sinal é desenhada. A figura pode ser completada em 8 jogadas. Toda vez que é falada uma letra errada, um novo traço ou letra é adicionado à figura. Quando o sinal STOP estiver completo o grupo deve parar de jogar.



JOGO 8 - "*Filling the gaps*"

Jogado em grupos ou por toda a classe. Todo jogador recebe um número de cartas, e deve segurar uma letra claramente visível em algum lugar da sala. Cada grupo tem cartas de uma cor. Os jogadores têm em seu poder as letras que ocorrem mais em inglês (e, a, t, o, n, i, s, h, d, l, r). O professor pensa um animal e o número de letras contidas em seu nome. Posiciona os aprendizes que têm estas letras em ordem, deixando algumas lacunas. A classe tem que adivinhar a palavra e aquelas letras das lacunas, com cada aluno do grupo com sua letra se posicionando no local correto. Por exemplo, se as letras escolhidas pelo professor são i, r, f e a

adivinhação correta é *giraffe*, o professor diz: "Yes, good, it's giraffe" e mostra a figura desse animal. As letras não precisam entrar na palavra em seqüência.

JOGO 9 - "*Stepping-stones*"

Jogado por toda a classe. Um rio é desenhado no chão e a tarefa dos alunos é atravessá-lo pisando nas pedras. Cada pedra contém um nome de um animal que podem estar divididos por categorias(selvagem, aquáticos, aves, etc.). O professor coloca as "pedras" com figuras desenhadas espalhadas pelo rio e o aluno deve pular de pedra em pedra, pisando somente nos animais da mesma categoria. Se errar volta ao início e passa a vez para o outro grupo. Para criar motivação, podem ser desenhados animais perigosos não contidos em nenhuma categoria e se o aluno pisar perde um ponto. Os alunos podem ficar com as cartas das palavras que pisaram quando cruzam o outro lado do rio e estas palavras podem ser trabalhadas posteriormente.

JOGO 10 - "*Wolves and lambs*"

Jogado em grupos. Os grupos se sentam em círculo, distantes um do outro, e são visitados por "lobos"(ou tigres, leões, etc.) de outro grupo. Cada "lobo" tem um número de figuras de animais a serem identificados. Quem não identificar o animal, o lobo os separa do grupo como uma "ovelha" cativa. Após algum tempo o "pastor"(professor) persegue os lobos e eles devolvem seus "cativos" para seus grupos. O grupo com o maior número de cativos é o vencedor.

JOGO 11 - "*True or false*"

Há duas cadeiras com os nomes verdadeiro e falso em frente da classe e um membro de cada grupo deve estar pronto para sentar em uma ou outra. Alternativamente, os membros de cada grupo são numerados e o professor pode chamar qualquer número. Na lousa os animais estão divididos por colunas de categorias (aves, répteis, mamíferos, selvagens, etc.) com esses nomes no topo da coluna. O professor coloca uma figura em uma das colunas. Por exemplo na coluna

animal aquático coloca a figura de um leão. Se o representante do grupo achar que é falso core e senta na cadeira com esse nome. Cada acerto ganha pontos.

JOGO 12 - "*Word Bingo*"

Jogado em grupos. Cada grupo recebe uma cartela em branco dividida em 16 quadrados. Na lousa há uma lista de animais (de 25 a 3), dos quais os grupos escolhem 16 e preenchem os quadrados de sua folha na ordem que desejarem. O professor escolhe uma figura de um animal e mostra para a classe. Aqueles que tiverem escolhido essa palavra a marcam com um X. O grupo que primeiro formar 4 palavras na horizontal ou vertical grita Bingo. O professor verifica se está correto e o grupo ganha pontos.

A seção "*Did you Know?*", considerada como a fase de leitura na unidade, só ocorre quase no final do livro e não nos parece ter recebido a devida atenção pois, como afirmado pelas autoras, não é uma "atividade" mas sim uma "curiosidade", ou um texto "informativo". Nem mesmo se percebe que todo o trabalho anterior à esta seção é uma forma de preparar o aprendiz para a leitura desse texto. Sendo assim, não utiliza nenhum dos princípios da pré-leitura (capítulo 5 da presente pesquisa). Anteriormente à própria leitura, as autoras poderiam ter ativado o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo do texto que iriam ler, no entanto apresentam três categorias de animais, o que não deixa de ser importante enquanto aumento do repertório vocabular dos alunos, mas que não os esclarece nada sobre o Projeto Tamar, tema central do texto. Somente durante a leitura é sugerido que o professor use as estratégias metodológicas para leitura do manual do professor, ou seja, procurar palavras conhecidas e desconhecidas, utilizar dicionário, etc. Assim como sugerem que o professor faça perguntas sobre o tema para os alunos em português e depois traduza para o inglês. Mais uma vez o enfoque está na gramática da língua inglesa.

Apesar de a unidade apresentar a leitura, não é dada a devida atenção a esta fase. Aparenta que é apenas mais um tópico do conjunto da unidade. O privilégio está nas quatro habilidades, apesar de as autoras afirmarem que a leitura

"enriquece a proposta de aprendizagem, na medida em que a leitura é valorizada como mecanismo de interpretação do texto". Afirmam, ainda, que por intermédio da seção "*Did you know?*", os alunos "constróem o seu conhecimento da leitura de forma ativa, com o seu conhecimento prévio do tema, via integração do texto". Quanto a escolha dos temas desta seção as autoras afirmam que são escolhidos "para ampliar o repertório cultural do aluno em relação ao tema estudado". Fica, no entanto, a pergunta: Como o aluno pode aproveitar esse conhecimento e ampliar seu repertório se não é previamente preparado para entender o vocabulário do texto? Apenas utiliza o dicionário e traduz os termos desconhecidos? Sugerimos que essa preparação poderia ser feita através de jogos, como atividade de pré-leitura sugeridos anteriormente para o *warm-up*. Da mesma forma as autoras trabalham a seção "*Time to sing*" usando os recursos apresentados no manual do professor quanto às estratégias metodológicas de leitura. Nos dois textos o procedimento é o mesmo e nenhuma pré-leitura é feita.

Nem mesmo os exercícios de gramática, anteriores à leitura, cumprem com essa função de preparar o leitor para a leitura, pois tem seu foco no "*present continuous*" que não é o caso do texto a ser lido. Outro ponto a considerar são as conexões/associações que poderiam ter sido criadas entre a fase anterior à leitura e o texto a ser lido. O Projeto Tamar não é citado no *warm-up* como um "Parque Ecológico". Aparenta que as autoras vêem os parques como apenas para visitação e conhecimento de animais e não como preservação de espécies ou objeto de estudos.

Uma ligação evidente e importante, ocorre na etapa final, quando os alunos realizam o "*Cooperative project*" e que poderia ser considerado de pós-leitura uma vez que enfoca animais em perigo de extinção, como a tartaruga do texto de leitura. Nessa etapa é possível expandir o vocabulário do aprendiz com outros aspectos não abordados antes. As autoras sugerem a elaboração de um cartaz contendo a figura e o nome do animal, sua espécie e seu *habitat*. Nesse caso, o aprendiz tem possibilidade de expandir seu conhecimento e seu vocabulário para outros campos conceptuais. Com o *habitat* dos animais poderiam ser trabalhados países, locais (oceano, floresta, etc.), animais (outras espécies como papagaio,

arara, etc.). Além disso, como é uma atividade onde o aluno irá expor seus cartazes para o restante da sala, os conhecimentos podem ser compartilhados. Entendemos que esta seção (*Cooperative Project*) utiliza o Modelo de Mediação de Conceitos pois para elaborar o cartaz, o aprendiz tem que utilizar imagens visuais (figura do animal) e dar as informações em L2 (inglês). Ou seja, quem observa o cartaz pode partir da imagem, utilizar os conceitos ligados a essa imagem e ler diretamente em L2, sem passar por L1.

Todas as unidades seguem o mesmo padrão, apresentando as seções na mesma ordem e da mesma forma, mudando apenas o tema. Todas elas, ao apresentar o vocabulário na seção "*expanding your vocabulary*" trabalham com figuras associadas ao seu significado em L2. No entanto não se preocupam com a expansão a partir de um vocabulário já estudado em outras unidades ou em fazer uma ligação com o vocabulário que será apresentado na unidade seguinte. Por exemplo, na unidade anterior (5) na seção "*expanding your vocabulary*" é apresentado um *camping*. A partir dos termos estudados no *camping* (*lake, fisherman*), poderia ter sido feita uma conexão com os animais da unidade 6, estabelecendo um elo de ligação com *fish*. Por outro lado, no *camping* da unidade 5 poderiam ter sido apresentados alguns animais da unidade 6 como "*butterfly, ant, frog, dog, cat, chicken, etc.*" A unidade 7 já aborda um outro campo semântico (esportes), sem fazer nenhuma conexão com a unidade 6. Nesse caso poderia ter sido aproveitado o cavalo (*horse*) da unidade 6 para criar um elo de ligação com "*horse racing*" da unidade 7 e a partir dessa palavra expandir para outros esportes como "*swimming*", por exemplo. Em nenhum momento isto é feito pelas autoras em relação ao vocabulário. No entanto, quanto à gramática parecem se preocupar com este aspecto pois mantém o estudo do verbo no "*present continuous*" em unidades, dando uma coesão entre elas. O vocabulário não é deixado em segundo plano, mas a maneira como é abordado poderia ser diferenciada, utilizando jogos, por exemplo.

Fica claro que a preocupação das autoras é apenas a aquisição de mais palavras. As autoras também poderiam ter apresentado palavras em que o nome do animal aparecesse em outros contextos, como, por exemplo, o leão do Imposto de Renda no Brasil ou "*pig*" como uma pessoa sem escrúpulos, etc. Para efeito de

exemplificação recorreremos ao dicionário Webster (1978) de onde retiramos alguns exemplos de palavras que poderiam ser aplicados em atividades envolvendo texto que possuísem termos com contextos diferentes para a mesma palavra:

SNAKE: uma pessoa ou coisa semelhante a uma cobra em qualquer das várias formas, especificamente: (a) uma pessoa traiçoeira e enganadora; (b) uma ferramenta de bombeiro que consiste de uma haste de metal flexível para remover obstruções dos cachimbos; (c) *a snake in the grass*: uma coisa ou pessoa que é má ou perigosa, ou que pretende ser seu amigo mas que não se pode confiar; (d) *To have snakes, to have snakes in the boots, to see snakes*: ter um delírio; e (e) *To move like a snake*: se mover como um cobra com longas curvas.

LION: (a) Uma pessoa de grande coragem ou força; (b) Uma pessoa que causa grande interesse e é convidada para muitos eventos sociais; celebridade; (c) A constelação; (d) O quinto signo do zodíaco; (e) *To put one's head into the lion's mouth*: colocar alguém em uma situação de grande perigo; (f) *The lion's den*: uma situação difícil na qual se tem que encarar uma pessoa ou pessoas que não são amigáveis ou são agressivas; (g) *The lion's share*: a maior ou melhor parte de algo quando é dividido e (h) O leão do Imposto de Renda.

A rede semântica pode ser muito útil para apresentar essas associações entre os significados das palavras, pois através dela podemos apresentar gradualmente uma certa quantidade de novas palavras a serem incorporadas ao léxico do aprendiz, com palavras associadas que possibilitam originar novas associações e conexões. White (1988) deixa isso claro quando afirma que no campo de ensino de L2 tem sido reconhecido que a aprendizagem do vocabulário "*não é simplesmente um processo de memorização de um certo número de itens que podem ser colocados em correspondência um a um com equivalentes na língua materna*". As palavras são organizadas e usadas dentro de uma rede associativa e estes formam um modelo global de significados de uma língua em particular. O conhecimento do relacionamento entre as palavras é importante não somente para o

aprendizado de uma palavra mas também para desenvolver a habilidade de usar as palavras apropriadamente.

Não observamos neste livro esse tipo de associações, só se pôde observar um acréscimo de novas palavras sem a preocupação de seu uso em novos contextos. Na unidade 2, por exemplo, quando apresenta as cores, só faz ligações do tipo BLUE - SKY mas não demonstra que BLUE pode dar origem a outros tipos de ligações conceituais como os exemplos que retiramos do *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000):

BLUE: (a) azul na cor porque a pessoa está com frio ou não pode respirar facilmente (*Her hands were blue with cold*); (b) uma pessoa triste ou deprimida (*He'd been feeling blue all week*); (c) filmes, piadas ou histórias que são azuis por serem sobre sexo (*A blue movie*); (d) *SB's blue-eyed boy*: uma pessoa tratada com favor especial por alguém (*He's the manager's blue-eyed boy*); (e) *do sth till you are blue in the face*: tentar fazer algo difícil e grande quanto você possivelmente possa mas sem sucesso (*You can argue till you're blue in the face, but you won't change my mind*)

BLACK: (a) cor muito escura como a noite: *black car*; (b) sem luz, completamente escuro: *a black night*; (c) pessoa pertencente a uma traça que tem pele escura: *a black woman writer*; (d) café sem leite: *Two black coffees please!*; (e) algo muito sujo, ou coberto de sujeira: *chimneys black with smoke* ou *Go on wash your hands; they're absolutely black*; (f) Pessoa cheia de raiva: *She's been in a really black mood all day.*; (g) Deprimido, sem esperança: *The future looks pretty black, I'm afraid*; (h) Mal: *black deeds/lie*; (i) Humor negociado com coisas desagradáveis ou terríveis, como um assassino de forma humorística: *'Good place to bury the bodies', she joked with black humour.*

Uma metodologia para expandir o vocabulário nesses termos poderia encontrar no jogo um eficiente motivador. Portanto, a expansão ou aumento do inventário vocabular do aprendiz poderia ser feita incluindo não apenas o aumento do número de palavras mas também levar em conta:

- (1) o campo semântico
- animais selvagens: leão
 - animais domésticos (cachorro, gato)
- (2) associações - animal selvagem (leão , tigre, elefante) → floresta → árvore
- (a) contextos
- (b) extensão do conceito (concretos → abstratos)
- (c) variedade de contextos:
- vermelho → carros
 - sentimentos (raiva → amor → revolução)

Concluimos que o livro analisado tem seus méritos por apresentar uma parcela de suas unidades dedicada exclusivamente ao vocabulário, apesar de entendermos que o vocabulário poderia ser mais profundamente trabalhado no *warm-up*, assim como na seção "*Improve your English*", sem prejudicar a proposta do autor e tendo um ganho maior quanto ao entendimento do conteúdo proposto para ser estudado, assim como esse vocabulário poderia ter sido expandido não só levando em conta o aumento do repertório vocabular do aluno.

Com relação ao modelo mental utilizado nas unidades, não era esperado que se detivessem em apenas um daqueles apresentados no capítulo 3 pois mediante a necessidade das autoras de apresentação do vocabulário poderiam estar utilizando modelos diferentes e concomitantemente, de maneira a atingir o objetivo principal de sua proposta.

Uma vez observado esse material didático, voltado para as quatro habilidades, é interessante podermos analisar um outro que tenha seu interesse dirigido exclusivamente para a leitura, motivo pelo qual selecionamos o livro *Read, read, read*, de Luiz Paulo da Moita Lopes (1998), que passaremos a analisar.

5.2. Read, Read, read (Moita Lopes, 1998)

Read, read, read foi elaborado por Moita Lopes (1998) e está baseado em um modelo de leitura voltado para escolas públicas brasileiras, pesquisado no contexto de escolas do município do Rio de Janeiro. Pretende dar ênfase na leitura, em detrimento das demais habilidades, pois entende que "os modelos lingüísticos oriundos das correntes tradicionais da lingüística não dão conta de fatores que são relevantes para o ensino de língua" (Moita Lopes, 1996:137). Esse modelo é baseado na teoria de esquemas, de maneira que o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa (processo perceptivo) quanto a informação que o leitor traz para o texto, ou seja seu pré-conhecimento (processo cognitivo). Os esquemas são entendidos por Moita Lopes (1996:139) como "estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo, ou seja, constituem o pré-conhecimento, que são empregadas no ato da compreensão". Além disso, incorpora o conhecimento sintático, lexical e semântico que o leitor desenvolveu na sua própria língua e considera que a interpretação semântica "não requer a interpretação fonológica [...]; o leitor interpreta o significado das palavras diretamente da forma escrita."

A proposta apresentada pelo livro está centrada na leitura e foi elaborada "em função da LE em termos do contexto social e geral do país no qual os alunos se encontram e das condições de aprendizagem na escola [...] a aprendizagem da LE é vista como parte do processo educacional do aprendiz como um todo" (Moita Lopes, 1996:133).

A justificativa de Moita Lopes para usar apenas a leitura torna-se clara quando coloca que ela é uma habilidade "*útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais*" (Moita Lopes, 1996:134). E vai mais longe ao afirmar que "*um programa de ensino de leitura para as escolas públicas fornece aos alunos deste setor a possibilidade de acesso à única habilidade em LE que faz diferença, verdadeiramente, na educação de aprendizes dos cursos de língua particulares*". (ibid.)

Suas concepções sobre o ensino de LE através da leitura são úteis para entendermos melhor a abordagem que estará utilizando em seu livro e a aprendizagem que espera de seus leitores e usuários. Com isso em mente, tem como objetivo ensinar a ler em inglês na 5^a série do ensino fundamental e considera a habilidade de leitura em LE a mais útil no Brasil, uma vez que, segundo o autor, os brasileiros fazem uso dela para compreensão escrita, colaborando também com a leitura em língua materna, assim como o acesso a informações em vários campos de conhecimento.

Esse livro tem características muito próprias e difere do analisado anteriormente, pois enfoca exclusivamente a leitura. Seu objetivo, como já dito, é ensinar a ler, como seu próprio nome deixa claro.

Os princípios teóricos que envolvem o fato de o livro ter foco na leitura é que, segundo o autor, isso tem como função *"fornecer ao aluno uma base para a interação lingüística, que poderá ser acionada por ele quando e se o desenvolvimento de outras habilidade comunicativas em LE se fizer necessário no futuro"*: (Moita Lopes, 1998:3). Um ponto em comum com o livro analisado anteriormente é a visão da leitura como sociointeracional. Para Moita Lopes a leitura é sociointeracional, ou seja, o ato de ler é visto como uma conversa entre o leitor e o escritor e, portanto, *"o significado não está no texto a ser lido, e sim construído pelo leitor cujos conhecimentos, preconceitos, crenças e valores são acionados na tarefa de compreensão"* (1998:3). Apesar disso cada autor aborda o ensino do vocabulário por seu próprio prisma. Enquanto Hello! (Morino & Faria, 2000) privilegia as quatro habilidades, Read, read, read focaliza sua atenção apenas na leitura.

A intenção de Moita Lopes é que o leitor use de estratégias interpretativas, tais como: a) projetar seu conhecimento no texto; b) criar hipóteses sobre o significado que está construindo; c) prosseguir ao longo do texto integrando uma informação à outra; d) fazer ligações entre as palavras e seus referentes e (e) utilizar palavras-chave que ajudem na compreensão. Espera-se, com isso, que o aprendiz transfira essa organização para o texto em inglês, facilitando, assim, sua

leitura. Pretende-se, ainda, reforçar no aprendiz as estratégias que utiliza como leitor em português.

Essas estratégias, segundo Nation & Coady (1988:104), consistem de duas coisas: (1) que os aprendizes sejam capazes de seguir as idéias no texto que estão lendo, ou seja, que eles tenham domínio suficiente do vocabulário, gramática e habilidades de leitura a fim de atingir a compreensão básica do texto e (2) que os leitores tragam algum conhecimento anterior relevante para o texto. encontrar a parte se encontra a palavra desconhecida. Esses autores colocam que, para os aprendizes iniciantes, a estratégia utilizada é a maior causadora de interrupção no processo de leitura até que os aprendizes desenvolvam uma certa familiaridade como as pistas disponíveis no texto.

Moita Lopes entende, ainda, que a leitura possui quatro características básicas: 1) é uma atividade guiada por um propósito claro que define como se lê; 2) a compreensão escrita não envolve necessariamente a leitura em voz alta; 3) ao ler, não necessariamente se necessita conhecer todas as palavras incluídas no texto e 4) ler como membros de uma comunidade específica de leitores, situada na instituição, na história e na cultura. As unidades partem do conhecimento que o aprendiz já tem, iniciando com áreas de conteúdo (o mundo do aprendiz), tipos de textos (histórias), vocabulário (cognatos), sintaxe (a organização da frase em sujeito + verbo + objeto), com os quais os aprendizes têm familiaridade no uso de sua língua materna.

Em todas as unidades são utilizados o mesmo tipo de texto, ou seja, histórias, e personagens agindo em situações com as quais os alunos estão familiarizados. Cada unidade começa com um texto em português. Para Moita Lopes, o livro deve ser entendido como uma maneira possível de ensinar leitura em inglês baseado em uma visão teórica e prática desse processo, que deve ser submetido à crítica constante do professor de modo a modificar e complementar este trabalho, gerando progresso educacional e profissional. Sentimo-nos, portanto, à vontade para propor algumas ações complementares a serem efetivadas ao longo da pré-leitura e da pós-leitura.

5.2.1. Pré-leitura

Tem como objetivo principal tornar o aprendiz ciente do conteúdo e do tipo de texto que vai ler em inglês. Ajuda o aprendiz a ativar seu pré-conhecimento de conteúdo, por meio da leitura de um texto em português, solicitando que prediga seu conteúdo com base no título e na ilustração. As ilustrações não são tão arrojadas, mas atendem à necessidade de representar o que o texto está mencionando. Em geral aparecem mais abrangentes no início da unidade, tomando uma página inteira, ilustrando os temas dos dois textos, para em seguida, ao lado de cada texto, em português ou inglês, se apresentarem mais específicas, tanto na pré-leitura quanto na pós-leitura. Podem aparecer durante os exercícios como forma auxiliar para ser apresentado o vocabulário.

Solicita-se, inicialmente, a leitura silenciosa do texto em L1 e explora-se sua organização (história) que, segundo Moita Lopes, é a mesma do texto a ser lido em inglês⁶.

Passemos a observar como o processo de aprendizagem do vocabulário ocorre na pré-leitura. Para tanto, como decidimos trabalhar com o tema ANIMAIS, selecionamos a unidade 9 por ser a única que menciona dois animais (*dog* e *mosquito*). Nessa unidade, assim como nas demais, a pré-leitura é feita através de um texto em português. No caso dessa unidade em específico o título da pré-leitura é "Festa junina", que narra os acontecimentos desse dia na vida de dois personagens na escola (Carlos e Tânia). Em seguida vem o texto em inglês, denominado "*Our dog is missing*", que narra um dia na vida de outros dois personagens (Ítalo e Bia) e a perda de seu cachorro. A semelhança entre os textos está nas relações sequenciais de tempo que organizam as duas histórias, além de ambas envolverem um determinado problema ocorrido com os personagens. Na história em português o personagem vai se divertir numa festa junina e acaba rasgando sua calça e é obrigado a procurar uma alternativa para poder dançar pois

⁶ Não concordamos plenamente com Moita Lopes pois, como poderemos ver ao longo da análise, há textos em português que não envolvem o mesmo universo abordado pelo texto em inglês.

desempenhava o papel de noivo, enquanto na história em inglês, os personagens vão se divertir nadando no rio e perdem seu cachorro.

É sugerido pelo autor que o professor chame a atenção dos aprendizes para o fato de o texto apresentar os personagens, o local onde se encontram e a situação a ser desenvolvida. Através do estudo da organização do texto em português, os aprendizes poderão identificar a mesma organização no texto a ser lido em inglês, formando um paralelo entre eles. Esse é um dos motivos pelos quais o autor não trabalha de imediato o vocabulário que aparecerá no texto em inglês. Sua preocupação inicial está apenas na organização do texto. Podemos entender que, apesar de denominar uma seção de "pré-leitura", a seguinte de "leitura superficial" e logo a seguir "aprendendo a língua" o autor considera estas três seções como preparação para a "leitura profunda" e, portanto, poderíamos entendê-las como sendo todas pré-leitura.

Apesar de reconhecermos a importância de ser utilizado um texto em português para que o aluno perceba suas estruturas e as transfira para o texto em inglês, seria importante, na nossa concepção, trabalhar o vocabulário na seção denominada de pré-leitura dado que, conforme Nation & Coady (1988:100) "*o conhecimento do vocabulário é o único de muitos fatores que permite aos leitores obter informação do texto*".

Na seção intitulada de leitura superficial, assim como foi feito na "pré-leitura", a intenção é que o aprendiz ative seu pré-conhecimento da área de conteúdo do texto utilizando o título e a ilustração. É sugerido que o professor escreva na lousa as possíveis ocorrências ao longo do dia levantadas pelos aprendizes. Com essa tarefa seria possível interligar as palavras que poderiam ser usadas como um '*brainstorming*'.

Ainda na leitura superficial, de acordo com as teorias de Moita Lopes, o aprendiz deverá atingir um nível de compreensão superficial do texto, tomando por base a preparação que foi feita na fase anterior em relação à ativação do conteúdo e organização do texto, conscientizando o aprendiz sobre o processo de leitura. Nessa

fase, afirma Moita Lopes, *"pode-se explorar as palavras em inglês, ou seja, o vocabulário, que são semelhantes a palavras em português na forma e no significado, isto é, os cognatos"*.

O texto para a leitura superficial envolve pré-conhecimentos muito próximos da realidade dos aprendizes, histórias, sentenças organizadas em uma estruturação como a do português (sujeito + verbo + objeto + advérbio) e cognatos, que facilitam a ativação do que os alunos sabem sobre o que pode acontecer no texto.

O autor justifica a utilização da fase de leitura superficial ao colocar que sua importância se deve ao fato de ser possível *"que o aluno perceba que pode desconsiderar o significado de várias palavras para ler um texto"*. E faz uma comparação entre seu método e o dos demais livros, ao posicionar que *"ao contrário dos materiais de ensino tradicionais, em que se ensina o vocabulário para depois usar esse conhecimento na leitura, ele pretende utilizar a língua na leitura para depois aprendê-la"* (Moita Lopes, 1998:10). Nesse caso discordamos de Moita Lopes, pois pretendemos apresentar o vocabulário na pré-leitura, ou seja, na fase anterior à própria leitura, apesar de não ter, assim como ele, de antecipar todo o vocabulário desconhecido na pré-leitura, mas sim palavras-chave que sejam importantes para a compreensão do texto. Nesse caso podemos partir, eventualmente, de palavras cognatas pois o neófito em inglês pode ter dificuldade inclusive em identificar os cognatos, assim como poderemos partir de outros itens do texto. Quando dizemos que iremos apresentar o vocabulário antes do texto em L2, não estamos preocupados em "ensinar" esse vocabulário, mas ativar alguns conceitos através do vocabulário (tipo palavras-chave), conceitos esses que ativarão esquemas (o título, por exemplo, que pode ser uma ou mais palavras e que podem ativar uma série de outras palavras).

Moita Lopes(1996:65), apesar de estar utilizando L1 para estudar um texto em L2, não desconsidera a aprendizagem de L2 e defende que há muitos mitos envolvendo essa questão, tais como: (a) para se ensinar uma LE tem-se que necessariamente ensinar as quatro habilidades lingüísticas (como é o caso do livro

Hello!); (b) é impossível se ensinar uma LE sem um componente cultural no curso; (c) a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de LE (tanto ele não a considera prejudicial que a usa na maioria de seus exercícios na seção "aprendendo a língua"); (d) o aluno tem que aprender a pensar na LE (ele o faz pensar primeiro em L1); e (e) quem não "sabe" a língua materna não pode aprender uma LE".

Sua crença na possibilidade de os alunos de escolas pública terem capacidade de aprenderem uma língua estrangeira, pois acredita que *"não reste outra justificativa a não ser a de fundo ideológico para explicar os julgamentos por parte dos professores sobre as inabilidades dos alunos da escola pública para prender LEs"*. (Moita Lopes, 1996:75-76)

O vocabulário do texto em inglês é apresentado na fase seguinte ("Aprendendo a língua"), depois da leitura superficial, que, segundo o autor, tem como objetivo principal "ensinar alguns aspectos da gramática e algumas palavras que vão possibilitar uma compreensão mais profunda do texto". O ensino/aprendizagem do vocabulário, nesta seção, ocorre através de tarefas que requerem tradução de palavras, uso de cognatos, rescrever palavras, etc., envolvendo o aluno na aprendizagem da língua através de atividades com as quais, segundo Moita Lopes, já esteja familiarizado e que tire sua atenção da língua em si mesma. Apesar de utilizar a tradução, Moita Lopes tem por finalidade "ensinar a ler e não a traduzir" pois a considera *"um artifício pedagógico para ajudar na aprendizagem do vocabulário e da gramática, e não como um objetivo em si mesmo"* (ibid. p. 11). Quando analisarmos os exercícios poderemos observar que não é bem assim, pois dedica grande parte deles à tradução.

Um aspecto relevante para essa pesquisa é que Moita Lopes, coloca que dá *"mais ênfase no ensino do vocabulário do que da gramática"*, porque o vocabulário, segundo ele, *"envolve um tipo de conhecimento mais útil para o leitor por estar mais ligado à área de conteúdo do texto"* (Moita Lopes, 1998:11). No entanto, alguns exercícios são voltados para a gramática, quando julga necessário para a compreensão do texto. Há, realmente, uma ênfase no vocabulário pois,

segundo o autor, *"ajuda a confirmar as hipóteses sobre os significados que os alunos estão construindo, enquanto que muito da gramática é inferido pela semelhança com L1"* (Moita Lopes, 1998:11). Nesse sentido concordamos plenamente com esse autor e consideramos que esse é um ponto crucial da presente pesquisa e defendido ao longo do capítulo 1.

Para exemplificar, retiramos do livro as tarefas relacionadas ao vocabulário na seção "Aprendendo a Língua" (figura 15), pois consideramos a análise do tipo de exercício como fundamental, pois o autor dedica grande parte dos exercícios para esta atividade e também para identificarmos qual o modelo mental que está sendo seguido.

- 1- Escreva no caderno as palavras do texto anterior parecidas com palavras em português.
- 2- A palavra **parents** parece com uma palavra em português, mas seu significado é diferente. Descubra e anote no caderno o que ela quer dizer.
- 3- No caderno, combine as palavras da coluna A com as equivalentes da coluna B:

A	B
Often	Cachorro
Summer	Cidade
Weekend	Rio
Find	Grande
Swimming	Viver
Live	Fim de semana
City	Verão
Big	frequentemente
River	Encontrar
Dog	Nadar
Place	lugar

- 4- Escreva em seu caderno as palavras em português, na seqüência em que elas aparecem, em inglês, nas duas linhas abaixo:

MOUNTAINSPOLLUTEDRIVERSWIMMINGDOGSSUMMERDIFFICULTY

BECAUSELIVECITYTHEYARRIVERETURNEVENINGMOSQUITOESIN

1. mosquitos; 2. Montanhas; 3. Poluído; 4. Chegar; 5. Nadar; 6. Rio; 7. Verão; 8. Porque; 9. cidade; 10. Viver; 11. Eles; 12. Cachorro; 13. Dificuldade; 14. Retornar; 15. Em; 16. Noite

- 5- ENJOY + SWIM + ING → gostar de nadar
They enjoy swimming. = Eles gostam de nadar.
Traduza em seu caderno:
 - a. They enjoy returning home.
 - b. They enjoy living in a big city.
 - c. They enjoy going to Mauá.
 - d. They enjoy taking their dog along with them.

- 6- Escreva em seu caderno, em inglês, algumas palavras presentes no texto desta unidade e que estão também relacionadas à ilustração abaixo:

(a ilustração reflete tudo o que foi dito na história em inglês)

Figura 15: extraído dos exercícios da unidade 9 do livro *Read, read, read* (Moita Lopes, 1998:77-78)

Os exercícios 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 são de tradução, seja com frases ou combinando colunas, a não ser os três últimos:

14- Quem você acha que escreveu esse texto: um médico, um autor de textos para crianças ou um padre? Responda no caderno.

15- Onde esse texto poderia ser publicado: num livro de orações, num livro de receitas ou num livro infantil? Responda no caderno.

16- Quais são as semelhanças e diferenças entre o texto em português e o texto em inglês desta unidade? Responda no caderno.

Figura 16: extraído dos exercícios da unidade 9 do livro *Read, read, read* (Moita Lopes, 1998:80)

Esses exercícios são considerados por Moita Lopes como pré-leitura (figuras 15 e 16), apesar de a seção não levar esse nome, e de acordo com o interesse e abordagem do livro, aparecem logo após a fase de leitura superficial e dão condições de o aluno entender as palavras na seção que Moita Lopes denomina de "Leitura Profunda", em cuja seção é utilizado o mesmo texto da leitura superficial em inglês. Na leitura superficial, Moita Lopes se utiliza do recurso de fazer perguntas do tipo: "Quando Ítalo, Bia e os pais costumam nadar?", "Onde eles moram?", "Onde eles vão freqüentemente?", etc. O uso de perguntas está de acordo com o levantado no capítulo 5 desta pesquisa.

Tem interesse, através dos exercícios, que o aprendiz "seja sempre exposto a mais vocabulário do que será ensinado, uma vez que o material é orientado por tarefas e não pelo vocabulário, motivo pelo qual nem todos os itens que aparecem no texto são ensinados (Moita Lopes, 1998:11). Isto é justificado pelo autor, ao assegurar que não são ensinados todos os itens que aparecem no texto

uma vez que *"não são necessários para o nível de compreensão predeterminado para o texto, como ocorre na leitura normal onde os leitores lêem com um grande grau de identificação sobre o significado de várias palavras"* (Moita Lopes, 1998:11). Apesar disso, nos exercícios apresentados anteriormente (figura 1) as palavras que são abordadas constam todas do texto, não indo além.

Nas demais unidades o procedimento é o mesmo, os exercícios envolvendo o vocabulário aparecem depois da leitura superficial. Seria interessante variar essa metodologia a fim de criar expectativa no aluno, apesar de entendermos que os autores ficam atrelados às exigências das editoras que podem exigir uma certa rigidez na forma do livro, de maneira a condicionar sua apresentação. No caso em questão, o que Moita Lopes espera que seja aprendido são os itens lexicais do texto e que esses colaborem para sua compreensão. A maneira como faz isso não leva o aluno a inferir o significado das palavras. A atividade de combinar colunas pode levar o aluno a deduzir o significado das palavras, mas se não as estudou previamente, estaria correndo o risco de fazer o exercício apenas por uma mera tentativa, a não ser quando aborda palavras cognatas. Segundo esse autor "pode-se explorar também as palavras em inglês que são semelhantes a palavras em português na forma e no significado, isto é, os cognatos" (1998: 09). Isto é feito nos exercícios 1 e 2 da figura 1.

Para Holmes & Ramos (1993:87), "a existência de vocabulário cognato na língua-alvo é de crucial importância para o aprendiz de línguas, pois [...]A importância do conhecimento do vocabulário na compreensão leitora é crucial e isto significa que mesmo para o iniciante a existência de cognatos em uma língua-alvo torna a compreensão leitora mais acessível".

O autor afirma que aprender a trabalhar com o aprendiz de língua estrangeira dentro de um esquema de imprecisão quanto ao significado de muitas palavras é uma tarefa nova para o aluno em sala de aula, mas como leitor em L1 ele já está acostumado com isso..

Moita Lopes também faz uso da tradução para ensinar o vocabulário. A tradução, segundo ele, "*é usada como um artifício pedagógico para ajudar na aprendizagem do vocabulário e não como um objetivo em si mesma*" (Moita Lopes, 1998:11). Ele menciona que deve-se aceitar todas as traduções possíveis sugeridas pelos alunos, pois o objetivo é ensinar a ler e não a traduzir. Com relação à tradução Gairns & Redman (1986:75) colocam que muitos professores "admitem um sentimento de culpa sobre o uso da tradução na sala de aula [...] isso é ridículo, pois a tradução pode ser uma forma muito efetiva de comunicar o significado e pode economizar um tempo valioso que poderia ser gasto com uma explicação tortuosa e amplamente sem sucesso em inglês". Esta é uma teoria que muitos professores levam em conta no momento de usar L1 com seus alunos em sala de aula. Por um lado há aqueles que se apropriam da L1 em seus exercícios e textos, como Moita Lopes, mas também há aqueles que se utilizam do uso constante de L2 como no caso do livro *Hello!* já analisado anteriormente.

Os textos das unidades apresentam uma certa continuidade de uma história, formando um grande texto. Por exemplo, o texto da unidade 1 narra um domingo no Estádio do Maracanã, a unidade 2, sobre o primeiro dia em uma escola e o texto da unidade 3 aproveita esses dados para ampliar a história, narrando sobre uma professora que está ensinando história do Brasil.

Nos exercícios 1, 2, 3 e 4 da figura 2 Moita Lopes aparenta estar utilizando o Modelo de Associação de Palavras de Kroll & Stewart (1994), pois estabelece um elo direto entre as palavras de L1 (verão, cidade, rio) e as de L2 (*summer, city, river*), onde L1 está conectada diretamente ao nível conceptual.

O aluno sabe o que é verão, cidade e rio em sua língua materna e precisa identificar essas palavras em L2 de acordo com a pré-leitura e a leitura superficial apresentadas anteriormente na unidade. Segundo esse modelo, o aprendiz acessa o significado de uma palavra em L2 traduzindo primeiro a palavra para L1, recuperando em seguida seu significado do nível conceptual, ou seja, as palavras em L2 estão associadas às palavras em L1 e somente através da mediação de L1 as palavras de L2 podem ganhar acesso aos conceitos.

Sendo assim, um aprendiz para acessar L2 deve passar obrigatoriamente para L1. Uma consequência pedagógica disso é que se o Modelo de Associação de Palavras é considerado importante na realização de exercícios desse tipo, entende-se que o aluno para aprender L2 ou entender o texto nessa língua precisará estar traduzindo ou utilizando L1. Isto está claro nas intenções de Moita Lopes, pois dá uma ênfase na expectativa que o aprendiz alcance a compreensão textual. Pode-se incorrer no problema de o aluno estar atrelado ao fato de procurar o significado das palavras e apenas transferir para L2 esse conhecimento, apesar de Moita Lopes considerar a leitura importante e considerar que a tradução não é seu objetivo final. Ele diz, no livro do professor, que "deve-se aceitar todas as traduções possíveis sugeridas pelos alunos" porém pode-se observar que o exercício 3 delimita essas traduções quando pede para "combinar as palavras da coluna A com as equivalentes da coluna B".

O exercício 6 apresenta uma figura e pede que o aluno escreva, em inglês, algumas palavras presentes no texto desta unidade e que estejam relacionadas à figura. Nesse caso nos parece que Moita Lopes continua enfocando o mesmo modelo, pois como o aluno foi "preparado" na pré-leitura em L1, ele pode estar agora fazendo o caminho inverso, conforme figura 1, vê a imagem, acessa os conceitos e acessa a palavra em L1 e traduz para L2.

No entanto, partimos do princípio defendido por Altarriba e Mathis (1997) que a informação semântica pode ser codificada desde o início do processo de aquisição, sendo, portanto, importante integrá-la no aprendizado de L2, motivo pelo qual propomos que poderia ter sido utilizados jogos que possibilitassem isso.

Nossa sugestão é que sejam utilizados jogos extraídos de Dimpere (1996). Essa autora afirma que trabalhou durante anos com professores demonstrando as múltiplas formas de usar figuras para o ensino de línguas, uma vez que muitos deles não usavam esse recurso em sala de aula. A utilização do desenho, além de lúdica, pode fazer com que o aluno aprenda mais rapidamente as palavras envolvidas na tarefa. Segundo Gairns & Redman (1993:73), os desenhos são "extensivamente usados para apresentar os significados e são particularmente

úteis para ensinar palavras concretas do vocabulário tais como alimentos ou mobília, e certas áreas do vocabulário como animais, locais, profissões...".

Devido ao acesso limitado à literatura sobre essa metodologia, Dimpere (1996) desenvolveu suas próprias técnicas para usar figuras e elaborou cerca de vinte jogos diferentes que precisam apenas de um ou dois conjuntos de cartas com figuras simples mas que podem ser usadas para ensinar L2 de várias formas. Segundo essa autora, ele desenhava as figuras, uma vez que os jogos produzidos comercialmente nem sempre correspondem às demandas do currículo escolar.

A autora sugere que se o professor não sabe desenhar, pode solicitar aos alunos ou seus pais para ajudar ou cortar figuras de livros antigos, revistas, etc. de figuras simples de objetos, animais, frutas, etc. e afirma que "os alunos nunca se cansam de jogar com eles". Os alunos usam sua imaginação e podem relacionar os animais às suas experiências. Ao utilizar cartas com figuras na pré-leitura ou pós-leitura estará, segundo esse autor, "ativando a memória dos alunos e dando a eles a oportunidade de rever o vocabulário previamente aprendido".

As cartas com figuras podem ter mais de uma possibilidade: (a) ser deixadas como estão ou serem coloridas pelo professor ou alunos; (b) ter palavras e figuras e (c) ter apenas palavras. Sugere que o professor pode fotocopiar as cartas e entregar aos alunos para que tenham a possibilidade de jogar em casa com a família e amigos e, assim, aumentar as chances de aprendizagem de L2. Os alunos também podem criar suas próprias cartas que serão utilizadas em sala de aula de forma que isso os faz sentir mais motivados e envolvidos no processo de aprendizagem.

Sendo assim, apresentamos, a seguir, como proposta para trabalhar a pré-leitura da unidade 9 do livro de Moita Lopes, jogos com cartas criadas por Dimpere (1996), pois vemos nessa metodologia um reflexo de nosso interesse na utilização de jogos para esse propósito.

JOGO 13 - "*Guessing game*"

O jogo é jogado em grupos. As cartas têm um lado em branco e o outro com figuras de animais. Todas as cartas são colocadas em pilhas com a face desenhada voltada para baixo. Um jogador de um dos grupos tenta adivinhar a primeira carta, dando o nome da figura, então pega a carta e vê se está correto. Se sim, ao aluno pode manter a carta em seu poder e fazer uma segunda adivinhação. Se não, passa a vez para o outro jogador que diz o nome da figura em inglês, se não souber passa a vez, até que alguém diga esse nome. O jogo termina quando acertarem a última carta.

Variação: se o jogador adivinhar a palavra que pertence à mesma categoria, e. g. se o aluno diz "banana" mas a figura é de uma "macaco", ele (aluno) precisa dizer "*monkeys love bananas*" e manter a carta consigo.

JOGO 14 - "*Name it*"

Joga-se em grupos. Todas as cartas são dispostas sobre a mesa com as faces desenhadas voltadas para baixo. O primeiro jogador pega uma carta e diz o nome da figura em inglês. Se o jogador estiver correto fica com a carta, se não, coloca a carta sobre a mesa com a face desenhada voltada para cima e passa a vez para o próximo jogador que se souber o nome do animal fica com a carta. Isso ocorre até acabarem todas as cartas. O número de cartas depende do interesse do professor e do número de palavras que pretende ensinar.

JOGO 15 - "*Kim's game*"

Jogado em grupos. De 10 a 12 cartas são dispostas sobre a mesa com a face desenhada voltada para cima. Os alunos têm 1 minuto para olhá-las, então o professor as vira e um dos alunos de cada grupo é solicitado a lembrá-las, ou cada aluno escreve quantas palavras lembre.

Variação: o aluno deverá lembrar o nome e o lugar onde se encontra o animal.

JOGO 16 - "*Shopping*"

Jogado em grupos. Um aluno de cada grupo, ou o grupo todo pode ajudar, atuando como vendedor de uma loja de animais. Os animais (de 5 a 10) com apenas o nome (sem figura) são dispostos sobre a mesa, com as faces desenhadas voltadas para cima. Os compradores andam pela sala com o desenho do animal pregado em suas costas. Cada grupo pode fazer com 5 cartas. O aluno com as cartas com apenas nomes de animais deverá procurar a figura correspondente e separar seus compradores. Após terem sido vendidos todos os animais, os papéis podem ser trocados, o vendedor passa a comprador.

JOGO 17 - "*The ABC game*"

Jogado em grupos de 2 a 6 alunos ou individualmente. Cada grupo ou aluno tem 10 a 20 cartas para enumerar em ordem alfabética, de acordo com o desenho e a letra inicial de seu nome em inglês. As cartas possuem apenas o desenho. Os alunos podem ser solicitados a fazer uma lista alfabética de forma escrita.

O jogo, nesse caso, propicia que o texto seja abordado na fase de pré-leitura e pretende estimular a pensarem, fazendo associações, via nível conceitual, entre os nomes e as figuras relacionadas ao texto que estão para ler e que estejam ligadas ao tema central ou ao título. Os jogos podem ajudar na tarefa de aprendizagem do vocabulário, assim como a ativar seu conhecimento prévio e se diferencia da metodologia adotada por Moita Lopes, podendo ser um exemplo de complementação como medida de pré-leitura.

5.2.2. Pós-leitura

O objetivo da pós-leitura no livro de Moita Lopes "*é formalizar pedagogicamente um aspecto que deve estar presente ao longo do curso, que é a necessidade de que toda leitura seja crítica*", para tanto, "*solicita-se ao aluno que forneça sua visão da questão discutida ao relacionar sua experiência de vida com as questões apresentadas nos textos*" (Moita Lopes, 1998:12). Uma abertura para sugerirmos metodologicamente um jogo na pós-leitura vem da colocação feita pelo autor, que garante que "o professor saberá ir além das questões sugeridas no livro".

O livro, por estar direcionado para a aprendizagem de leitura de textos e ter metodologia própria enfoca, segundo Moita Lopes, que toda instrução deve ser conduzida em português, para que os alunos consigam ler em inglês e, embora não utilize atividades lúdicas, sugere que o professor pode, eventualmente trazer letras de músicas para a aula e solicitar que o aluno compreenda e decore pequenos diálogos ou *sketches*, mas isso fica por conta da iniciativa do professor. Quanto ao tipo de conhecimento de vocabulário enfatizado, segundo o autor, é o de reconhecimento e não de produção, ou seja, seu objetivo não é que o aluno seja capaz de usar o vocabulário para escrever frases, mas que ele possa reconhecê-los em um texto de modo a facilitar-lhe a compreensão e, portanto, quanto mais o aprendiz memorizar será importante para seu aprendizado.

O autor coloca que é importante que o aprendiz tenha consciência do objetivo do livro, do que é solicitado para resolver as tarefas e de como o conhecimento adquirido por ele, ao resolver o exercício, será útil na tarefa de compreensão. Dessa forma, o leitor-aprendiz aprenderá a usar esse tipo de conhecimento quando se deparar com a mesma palavra ao ler outros textos. Em resumo, o autor coloca que o "*aprendiz deve ser ensinado a controlar o seu próprio processo de aprender a ler*". Para isso é sugerido que o aprendiz mantenha um caderno, denominado de "Caderninho de Aprender", no qual sistematizará, em cada página, os itens aprendidos, suas relações semânticas (sinônimos, antônimos, campos semânticos, etc.); tipos de textos e suas caracterizações (histórias, cartas, etc.).

As atividades de pós-leitura elaboradas pelo autor sempre sugerem que o aprendiz faça algum tipo de comparação entre sua vida pessoal, atitudes e pensamentos com as histórias apresentadas no decorrer da unidade. Como já foi dito, esse método implica em fazer com que o aluno tenha uma visão crítica do texto, controlando seu próprio processo de ler, porém a não ser por diretrizes traçadas pelos editores, nada impediria de serem utilizadas atividades lúdicas na pós-leitura.

Na unidade 9, por exemplo, o autor sugere como tarefa de pós-leitura o seguinte:

Essa história conta o que Ítalo e Bia fazem no verão. Você faz alguma coisa diferente no verão? Você já esteve envolvido em algum acontecimento parecido com o da história, em que um animal ou alguém desapareceu e depois foi encontrado?

Obs.: apresenta a ilustração contendo uma imagem de um rio em Mauá, estado do Rio de Janeiro.

Figura 17: baseada em Moita Lopes (1996:82)

É comum o uso de imagens visuais na sala de aula para ilustrar os significados e obter um elo entre o conteúdo apresentado e o conhecimento prévio e de vocabulário do aluno. Para Gairns & Redman, "uma vantagem disto é que nossa memória para imagens visuais é extremamente estável e há poucas dúvidas que objetos e figuras podem facilitar a memória. Igualmente óbvio é que é mais fácil materializar uma imagem mental de um item concreto que um abstrato".

Moita Lopes não tem, nessa seção (figura 17), a intenção que os aprendizes usem L2, apenas requer que os alunos respondam em seus cadernos a perguntas sobre o que fazem no verão. Apresentou uma fotografia de página inteira mostrando o Rio Mauá, que foi mencionado anteriormente na leitura superficial e na profunda. A única menção à L2 se encontra no "pé" da figura com a frase: "*River in*

Mauá, state of Rio de Janeiro" e sua tradução: "Rio em Mauá, estado do Rio de Janeiro". Percebe-se que nem pretende que o aluno entenda a frase em L2 através da figura ou das palavras conhecidas na frase, pois priva o aluno de inferir ou criar hipóteses sobre a frase, na medida em que dá sua tradução.

Sendo assim, a pós-leitura não focaliza o interesse em ativar algum modelo mental pois só está se utilizando da L1. Propomos, por conseguinte, que esse momento, poderia ser aproveitado aquilo que o aluno já aprendeu de vocabulário durante a leitura superficial e nos exercícios de pré-leitura, assim como na leitura profunda, para ampliar seu repertório vocabular, utilizando o Modelo de Mediação de Conceitos, aproveitando uma ligação direta entre L1 e L2 no nível lexical à uma representação semântica (conceitos) comuns às duas línguas. E mesmo quando o aluno fizesse a tradução entre as línguas, utilizaria os conceitos como mediadores entre as línguas. O ponto principal; continua sendo o defendido por Altarriba & Mathis (1997) que desde o início no processo de aprendizagem do vocabulário em L2 é possível ser acessado o nível conceptual. Lembramos que esta é a unidade 9 e, portanto, o aluno pode ter tido oportunidade de ampliar seu léxico desde as primeiras unidades.

Certamente que a tarefa da figura 17 auxilia o aprendiz a ser crítico, comparando ou enumerando fatos semelhantes entre a história da unidade e sua vida pessoal, mas poderia, caso fosse do interesse do autor, ser utilizado um jogo para trabalhar a pós-leitura desta unidade usando cartas com figuras, assim como faz Moita Lopes, só que direcionado para a aprendizagem do vocabulário em L2. E, nesse caso, propomos sejam utilizados os jogos sugeridos por Dimpere (1996) com cartas, como foi feita na pré-leitura.

JOGO 18 - "*Twenty questions*"

Joga-se em grupos. O professor escolhe uma carta do conjunto. Os alunos, um grupo de cada vez, tenta adivinhar qual é o animal fazendo perguntas do tipo sim/não, em inglês, e. g. "*Is it big?*", "*Is it wild?*", "*Is it yellow?*". O aluno que acertar fica com a carta ou fica no lugar do professor.

JOGO 19 - "*Odd man out*"

Jogados em grupos de 2 a 7 alunos ou individualmente. O professor dá um conjunto de 5 a 7 cartas para cada grupo ou indivíduo. Os alunos têm que decidir quais cartas não pertencem ao conjunto e porque. Pode-se trabalhar por categorias de animais: aves, répteis, domésticos, selvagens, etc.

JOGO 20 - "*Memory game*"

Jogado em grupos de 4 a 7 alunos. Dois conjuntos de cartas são espalhados com a face para baixo. O primeiro jogador vira uma carta, a identifica, então vira uma outra carta, tentando encontrar o par (nome/figura). Se o jogador obtém sucesso mantém as cartas consigo e faz uma nova tentativa. Se não, coloca as cartas em seus lugares com a face escrita/desenhada voltadas para baixo e é a vez de outro jogador. O jogador ou o grupo que acumular o maior número de pares será o vencedor

JOGO 21 - "*Find your pair*"

Jogado com toda a sala de aula. São necessários números pares de alunos. Dois conjuntos de cartas são distribuídos para os alunos de maneira que cada aluno receba uma carta e haja um par para cada carta entre os jogadores. Os alunos andam na sala e tentam encontrar seus pares. Esses pares se formam através do grupo de palavras, isto é, pode ser jogado formando pares de animais selvagens, aves, répteis, insetos, mamíferos, etc.

JOGO 22 - "*Don't lose a seat*"

Jogado com 2 ou 4 conjuntos de cartas contendo figuras de animais em grupos de números pares de alunos (8, 10, 12, etc.) ou com 3 conjuntos de cartas em grupos de números ímpares de alunos (9, 15, etc.). Todos os jogadores têm uma carta e se sentam em círculo na sala de aula. O professor se posiciona no centro do círculo e chama um dos pares (*lion-tiger*). Os alunos que têm estas cartas devem se

levantar e rapidamente trocar seus lugares. Enquanto estão fazendo isto, o professor tenta se sentar em um dos lugares vazios e, conseqüentemente, um dos alunos ficará em pé no círculo. Esse aluno dá sua carta ao professor e chama um novo par.

Conclusões e Considerações Finais

Esta pesquisa procurou mostrar como a teoria pode ser traduzida em prática na sala de aula ao ensinar o vocabulário através da leitura. Há, certamente, muito mais atividades baseadas no vocabulário. É importante para o professor estar apto a ver além de tais atividades e reconhecer seu suporte para formar as bases de uma afirmação teórica. Somente então estará apto a desenvolver uma metodologia coerente e consistente no ensino do vocabulário, que seja derivada de teorias e pesquisas. Por trás de um bom método há uma boa teoria, e com a prática informada pela teoria a sala de aula se tornará um lugar mais efetivo para o ensino/aprendizagem de línguas.

As pesquisas têm aumentado o entendimento do papel do vocabulário na compreensão leitora. No entanto, há uma vasta discrepância entre a pesquisa e a prática, e nem todo achado de pesquisas ou teorias, que derivam delas, são de uso imediato para o ensino do vocabulário. Esta pesquisa mostra que, apesar dos diferentes enfoques dado ao seu estudo, é possível utilizar teorias que envolvam uma abordagem coerente e consistente para ensinar o vocabulário na sala de aula de 5^a séries de nível fundamental de escolas públicas.

Ao observarmos os estudos realizados, encontramos fortes evidências de que as palavras devem ser trabalhadas dentro de redes de significados, isto é, unificando o vocabulário tematicamente e em redes associativas. Os aprendizes podem se familiarizarem com jogos que podem ser utilizados com bons resultados em apresentar as palavras interrelacionadas, particularmente nos estágios iniciais. Encorajar os aprendizes a jogar com palavras dá a eles oportunidades de relembrar e reciclar itens que já foram aprendidos isolados. Os jogos podem ser atividades bem sucedidas em tornar os aprendizes mais conscientes de que as relações de significados envolvem campos semânticos em volta de uma ou mais palavras. O professor dá oportunidade de os aprendizes trabalharem e lembrarem as palavras associadamente, estabelecendo relações significativas entre os itens vocabulares dentro da língua.

Segundo Prabhu (1990) há variações importantes no ensino que influenciam o que poderíamos determinar como um melhor método, sejam elas relacionadas a situação social (fatores ideológicos e econômicos, ambiente da língua, etc.), organização educacional (objetivos instrucionais, recursos, tamanho da sala, etc.), fatores relacionados ao professor (treinamento, crença, autonomia, habilidade, etc.) ou fatores relacionados aos aprendizes (idade, aspirações, experiência prévia de aprendizagem, atitude de aprendizagem, etc.).

Os livros analisados, apesar de suas diferenças no enfoque dado ao vocabulário, dedicam parte de suas unidades ao seu estudo, o que pode ser considerado um grande avanço quando pensamos que esteve relegado a segundo plano durante tantos anos. Um estudo preocupado com o vocabulário tende a beneficiar os aprendizes, principalmente os de escolas públicas, que pouco têm acesso a falar/ouvir L2 fora do contexto escolar.

Visamos estabelecer quais abordagens de ensino/aprendizagem do vocabulário foram utilizadas por Morino & Faria (2000) e Moita Lopes (1998) e a relação entre essas abordagens e a utilização de jogos na aprendizagem do inglês. Apesar de terem focos diferentes, observamos que foi dedicado uma maior atenção apenas ao aumento do número de palavras no repertório vocabular do aprendiz em L2, seja para uso das funções comunicativas, seja para a compreensão do texto. O vocabulário ganha, assim, uma conotação de listas de palavras e, conseqüentemente, são utilizadas técnicas que ajudem a decorar estas listas. No entanto, o desenvolvimento do estudo do léxico em campos semânticos e o estudo sobre o léxico mental podem ser um diferencial na aprendizagem do vocabulário, servindo de ponte para o desenvolvimento do aprendiz na organização das novas palavras de forma interrelacionada. Há evidências nos estudos realizados de que a apresentação de novas palavras, relacionadas semanticamente, facilitam a retenção do vocabulário.

Um aspecto relevante está no uso de L1 para ensinar L2. Enquanto muitos autores consideram o uso de L1 para ensino de L2 prejudicial, podemos notar que Moita Lopes se apropria da língua materna como forma de ativar a

organização textual para atingir compreensão em L2, enquanto Morino e Faria não. No entanto, não se pode ignorar umas das características cruciais dos aprendizes de L2 que os tornam fundamentalmente semelhantes aos aprendizes do vocabulário de L1: ambos podem ser apresentados aos conceitos, sem os quais a simples retenção de listas de palavras deixa de ser tão significativa.

De fato, pode-se perceber evidências de que um entendimento inadequado do vocabulário é um aspecto importante para o desenvolvimento da língua podendo resultar em sérias conseqüências pedagógicas. A pesquisa da aprendizagem do vocabulário através da leitura, uma abordagem que recebeu uma considerável atenção, particularmente nos anos recentes, tem abordado frontalmente essa questão. Esta pesquisa mostrou que o vocabulário pode ser aprendido através da leitura ou qualquer atividade contextualizada. E, sendo assim, o vocabulário deixa de ser apresentado como itens isolados e passa a ser parte de integral do discurso e é desenvolvido através de estratégias contextualizadas, seja em relação ao conteúdo de um texto ou de uma unidade do livro. Portanto, como diferentes autores combinam diferentes estratégias e como isto afeta o resultado da aprendizagem justifica estudar os efeitos de estratégias individuais de cada autor.

A aprendizagem de uma palavra inclui muito mais que apenas lembrar de seus significados correspondentes, envolve aprende-los interligados e não como itens isolados. Em outras palavras, envolve lembrar itens vocabulares associados, aprendendo a reconhecê-los nos contextos onde aparecem. Sendo assim, os professores deveriam adotar materiais que encorajassem o aprendizado do vocabulário apropriado e que estabelecessem relações entre as palavras, vendo-as não apenas com seu significado isolado, mas que pudessem, por exemplo, ser inseridos novos conceitos em L2. Da estratégia utilizada pelo livro ou professor poderá depender as diferenças nos resultados da aprendizagem. Esta pesquisa pode demonstrar que é requerido muito mais trabalho para determinar não somente o que faz uma abordagem mais efetiva que outra mas também o que contribui para mais ou menos efetivação do aprendizado do vocabulário dentro de diferentes abordagens.

A simples retenção de palavras descontextualizadas oferece um valor limitado ao estudo do vocabulário, não importando quão profundas sejam as abordagens adotadas pelos autores para atingir seu propósito. O vocabulário da língua inglesa é essencial para o sucesso na aprendizagem pois muitos aprendizes de alguns contextos socioculturais não conseguem pronto acesso a este vocabulário fora da sala de aula, fazendo uso da língua apenas dentro das salas de aula.

As implicações pedagógicas deste estudo nos levam a concluir que os efeitos causados pelo uso de palavras interligadas conceptualmente auxiliam na apresentação do novo vocabulário, motivo pelo qual julgamos que o ensino desta forma precede o ensino de palavras isoladas, sem contexto. A importância disso é que quanto mais cedo o aluno é apresentado aos conceitos, mais estarão prontos para expandir o vocabulário em L2 na leitura de textos. Auxiliar a recuperação das palavras quando necessárias é, ainda, uma razão adicional para começar ensinando o vocabulário de L2 com palavras interligadas conceptualmente.

Portanto, os achados da análise poderiam formar a base de três diretrizes práticas para o ensino do vocabulário: A primeira é que o reconhecimento de palavras é vital para a compreensão de textos. O professor que utiliza leitura para ensinar vocabulário não deveria se contentar com mero aumento do repertório vocabular dos aprendizes com atividades que usam de expediente apenas explicar ou memorizar listas de palavras. Ao invés, os professores deveriam adotar atividades que ajudassem a apresentar e expandir o vocabulário para facilitar um acesso lexical automático. Sendo assim, uma abordagem temática por campos semânticos que trabalhe as 4 habilidades, como Morino e Faria (2000) ou a leitura como Moita Lopes (1998), parece ser a mais eficiente para assegurar a aprendizagem do vocabulário.

A segunda é que o vocabulário é armazenado com conceitos associados, que contêm redes semânticas de palavras interrelacionadas. A aprendizagem do vocabulário está relacionada ao nível conceptual e os professores poderiam ajudar os alunos a organizarem as informações ou palavras de acordo com os conceitos ou tópicos abordados. As atividades em sala de aula deveriam ajudar os alunos a

estabelecerem novas redes semânticas ou manter/expandir as já existentes em sua memória. Mais uma vez uma abordagem temática envolvendo campos semânticos parece ser a atividade mais apropriada. Quando o aprendiz lê acerca de uma tema, com conceitos relacionados, pode, a partir dessas palavras, expandir seu vocabulário de forma significativa.

A terceira diretriz envolve os jogos que, além de gerar motivação, ajuda a apresentar as novas palavras de forma interrelacionada. O aprendiz pode ativar outras palavras relacionadas ao tópico e, desse modo, reforçar/expandir sua rede semântica para aquele tópico. A ênfase está na aprendizagem e expansão das redes semânticas de palavras interrelacionadas. Estes são apenas alguns exemplos de como o professor pode, conscientemente, desenvolver o vocabulário de seus aprendizes para melhorar sua compreensão leitora. Finalmente podemos concluir que o vocabulário é o fator que mais contribui para a aprendizagem do vocabulário na 5ª série das escolas públicas

BIBLIOGRAFIA

- ABDULLAH, K. I. **Teaching Reading Vocabulary: from theory to practice**. English Teaching Forum, vol. 31, no. 3, July - September, 1993.
- AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From reader to reading teacher issues and strategies for second language classrooms** New York: Cambridge University Press, 1997.
- AITCHINSON, J. **Words in the mind, an Introduction to the Mental Lexicon**, Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- ALLEN, E. & VALETTE, R. **Modern language classroom techniques: A handbook 135** New York: Hartcourt Brace Jovanovich Inc., 1972.
- ALTARRIBA, J. **Language and memory retrieval in Spanish-English bilinguals** Applied Spanish Linguistics (in press) 2000.
- ALTARRIBA, J. e MATHIS, K. M. **Conceptual and lexical development in second language acquisition** Journal of Memory and Language, 36:550-568,1997.
- ALTARRIBA, J. e DOLAN, C. A. **Acquisition of foreign language vocabulary: depth of processing and conceptual access** New York: manuscript under revision, 2000.
- ALVES, M. F. **Relação entre leituras e ensino do léxico: uma abordagem de ensino interativo - textual**. Graphos, vol. III, no. 1. João Pessoa: Idéia Editora, 1998.
- BERZOSA, M. J. G. **Zoo techniques in the Stock Market** Forum vol. 37 (4) October - December, 1999.
- BIALYSTOK, E. e HAKUTA, K. **In other words the science and psychology of second-language acquisition** New York: Basic Books, 1994.
- BOSTWICK, P. **Inventividade com tempo, espaço e materiais** In: MIEL, A. (org.) **Criatividade no ensino** São Paulo: IBRASA, 1972.
- BRIGHT, J. & MCGREGOR, G. **Teaching English as a Second Language: Theory and Techniques for the Secondary Stage** London: Longman, 1970.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- CAPLAN, D. **The new lexicon - a summary of some arguments pertaining to the nature of lexical representation** In: Studdert-Kennedy, M **Psychobiology of language** Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, 1984.
- CARDOSO, R. D. T. Jogos jogados em sala de aula: os registros de campo e sua interpretação *Linguagem e Ensino*, vol. 2, no. 1 (37-57), 1999.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 2nd. Edition LA: University of California, 1991.
- CIBROWSKI, J **Textbooks and the students who can't read them**. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1993.
- COOPER, M. **Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English** In: ALDERSON, J. C. e URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language - Applied Linguistics and Language Study**, England: Longman, 1984.
- CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook** Oxford: Heinemann, 1995.
- CARTER, R. e MCCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching** New York: Longman, 1988.
- DE GROOT, A. M. B., DANNENBURG, L. e VAN HELL, J. G. **Forward and Backward translation by bilingual**. *Journal of Memory and Language*, 33 (600-629), 1994.
- DE GROOT, A. M. B. & POOT, R. **Word translation at three levels of proficiency in a second language: the ubiquitous involvement of conceptual memory** *Language Learning*, 47:215-264, 1997.
- DE GROOT, A. M. B. **Determinants of bilingual lexicosemantic organization** *Computers Assisted Language Learning* vol. 08, nr. 2-3, pp. 151-180, 1995.
-
- Bilingual lexical representations: a closer look at conceptual representation**. *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*, pp. 389-412 Elsevier Science Publishers., 1992.
-
- Word-type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed-representational system** In: SCHREUDER, R & WELTENS, B. (eds.) **The bilingual lexicon** Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1993.

- DIMPERE, I. **How to make drills more exciting by using pictures** In: English Teaching Forum vol. 34, no. 3, July - September, 1996.
- DONLEY, M. **The role of structural semantics in expanding and activating the vocabulary of the advanced learner: the example of the homophone.** Audio-visual Language Journal, 12 (2): 81-9, 1974.
- DUFOUR, R. e KROLL, J. F. **Matching words to concepts in two languages: a test of the concept mediation model of bilingual representation.** Memory Cognition, 23:166-180, 1995
- DUFOUR, R. e KROLL, J. F. **From form to meaning: stages in the acquisition of second language vocabulary** Pennsylvania State University. Department of Psychology (in press).
- ERWIN-TRIPP, S. M. **Is Second Language Learning like the first?** TESOL Quaterly 8, 2: 111 - 127, 1974.
- ESTES, T. H. **Strategies for reading to learn: semantic maps** In: EDIS 771: reading in content areas. University of Virginia, spring, 1999.
- FARACO, C. & MOURA, F. **Linguagem Nova.** São Paulo: Ática, 2001.
- FENGYING, M. **The ripple effect - word meaning expansion and its application in teaching vocabulary.** FORUM, vol. 34 no. 1 January - March, 1996.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem clínica da criança e sua família** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERRARI, M. T. & RUBIN, S. G. **Inglês-volume único,** SP:Scipione, 2000
- FLANAGAN, B. **Improving students' understanding of textbook content** Virginia Polytechnic Institute and State University, November 1996.
- FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language.** University of Michigan Press, Ann Arbor, 1945.
- GAIRNS, R. e REDMAN, S. **Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GARNHAM, A. **Psycholinguistics** New York: Routledge, 1994.

- GIBBS, R. W. **The flight over metaphor in thought and language**. In: KATZ et al (eds.) **Figurative language and thought**. New York: Oxford University Press, 1998.
- GOLINKOFF, R., HIRSH-PASEK, K. & REEVES, L. M. **Words and meanings: from primitives to complex organization**. In: GLEASON, J. B. & RATNER, N. B. **Psycholinguistics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.
- GONÇALVES, J. E. **Jogos - Como e porque utilizá-los na escola!** [on line] In: Psicopedagogia on line: <http://www.aprender-ai.com> 1998
- GRAVES, C. **Effect of previewing short stories** Research On Reading In Secondary Schools, 6, 38-54, 1983.
- GRELLET, F. **Developing reading skills** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. **The Linguistic Science and Language Teaching** London: Longman, 1964.
- HAMPTON, J. A. **Testing the prototype theory of concepts**. Journal of Memory and Language vol. 34, 686 - 708, 1995.
- HANSEN, G. H. **Lozanov and the teaching text** In: TOLIMSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. HUIZINGA, J. **Homo ludens** São Paulo: Perspectiva, 1996.
- HOLMES, J. & RAMOS, R. G. **False friends and reckless guessers: observing cognate recognition strategies**. In: HUCKIN, T., HAYNES, M. & COADY, J. (edit.) **Second language reading and vocabulary learning**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993.
- JOHNSON, K. e JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics** Oxford: Blackwell publishers Ltd., 1998.
- KATO, M. **O aprendizado de leitura**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990.

- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**, 6^a ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- KOLERS, P. A. **Interlingual word association**. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 2 (291-300), 1963.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning** Oxford: Pergamon, 1981. In: VESPOOR, M. e WINITZ, H. **Assessment of the lexical - input approach for intermediate language learners** IRAL, vol. XXXV/1, February 1997.
- KROLL, J. F, MICHAEL, E. & SANKARANARAYANAN, **A model of representation and its implication for second language acquisition** In: HEALY, A. F. e BOURNE, L. E. (eds.) Foreign language learning: psycholinguistic experiments on training retention Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 365-395, 1998.
- KROLL, J. F. e STEWART, E. **Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations** Journal of Memory and Language, 33:149-174, 1994.
- KROLL, J. F e CURLEY, J. **Lexical memory in novice bilingual: the role of concepts in retrieving second language words** In: MORRIS, M. G. e SYKES, R. (eds.) Practical aspects of memory vol. 2 London: John Wiley & Sons, pp. 389-395, 1988.
- KROLL, J. F e TOCOWICX, N. **The development of conceptual representation for words in a second language** Pennsylvania State University, 1998.
- LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things** Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by** Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LEE, W. R. **Language teaching games and contests**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do Ensino de Línguas**. In: BOHN, H. e VANDRESSEN, P. (org.) **Tópicos de Lingüística Aplicada - o ensino de línguas estrangeiras**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 1988.

LEITE, J. E. R. **Ensino de vocabulário através do modelo interacional: uma proposta de ampliação do léxico de alunos de 4ª série**. Graphos, vol. III, no. 1, João Pessoa: Idéia Editora, 1998.

LEWIS, M. **The lexical approach** Hove: Language Teaching Publication. In: REYS, S.; BRIONES, S.; POCOVÍ, M. B. de; FORTUNY, L. & SASTRE, S. **Vocabulary and gist reading ESP**, vol. 18, no. 1 (53-59) São Paulo.

LORD, R. **Learning Vocabulary** IRAL 12: 239 - 47, 1974.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEARA, P. **Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning**. In: V. Kinsella (ed.) **Surveys I: Eight state-of-the-art articles on key areas in language teaching** Cambridge, 1982.

MOITA LOPES, L. P. **Read, Read, read** São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada** Campinas - SP: Mercado das Letras, 1996.

MORENO, E.C. & FARIA, R.B. **Hello** São Paulo: Ática, 2000

MORGAN, J. e RINVOLUCRI, M. **Vocabulary** Oxford: Oxford University Press, 1989.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary** Victoria University of Wellington: Heinle Publishers, 1990.

_____. **Vocabulary size, growth and use** In: SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds.) **The bilingual lexicon**. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

NATION, P. e COADY, J. **Vocabulary and reading** In: CARTER, R. e McCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching** pp. 97-110 New York: Longman, 1988.

NUNAN, D. **Language Methodology**. New York, Prentice Hall, 1991.

OGDEN, C.K. **Basic English: a general introduction**. London: Kegan Paul, Trench and Truebner, 1930.

- O'MALLEY, J. M., CHANNOT, A. U. & WLAKER, C. **Some applications of cognitive theory to second language acquisition** Oxford: Oxford University Press, 1987.
- POTTER, M. C.; SO, H. F.; von ECKHARDT, B. & FELDMAN, L. B. **Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilingual** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23:23-28, 1984.
- PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: OUP, 1987/1992.
- RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom: From theory to practice**. New York: Longman. 1988.
- RICHARDS, J. G., PLATT, J. E PLATT, H. **Dictionary of language and applied linguistics** Malaysia: Longman, 1997.
- RICHARDS, R. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RIVERS, W. M. **Teaching foreign-language skills**. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.
- RUDELL, R. B. **Vocabulary learning: a process model and criteria for evaluating instructional strategies** In: Journal of Reading – Vocabulary. Newark, Delaware: International Reading Association vol. 29, 7, April, 1986.
- SANTOS, V. M. e RAMOS, R. **The role of grammar and vocabulary in the teaching of reading comprehension** The ESPECIALIST, vol. 9, nos. 1/2, 111-122. São Paulo, 1988.
- SCHLEPER, D. R. **Strategies for reading to learn - prereading instructions** [on line] [cited 03.09.2001] 1999
www.curry.edschool.virginia.edu/go/readquest/edis777/prereading.html
- SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística** São Paulo: Editora Ática, 1991.
- SILVERS, S. M. **Games for the classroom and the English-speaking club** English Teaching Forum 20, 2 pp. 29-33, 1982.
- SPINELLI, L & SIQUEIRA, C. **Science in English**. São Paulo: Scipione, 1997
- TALAMAS, A.; KROLL, J. F e DUFOUR, R. **Form related errors in second language learning: a preliminary stage in the acquisition of L2 vocabulary**. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University, 1995.

- TERRELL, T. D. **The role of grammar instruction in a communicative approach.** Modern Language Journal, 75, 52-63, 1991.
- THELEN, J. N. **Vocabulary instruction and meaningful learning** In: Journal of Reading – Vocabulary. Newark, Delaware: International Reading Association vol. 29, 7, April, 1986.
- TOLIMSON, B. **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- TWADDELL, F. **Vocabulary expansion in the ESOL classroom.** TESOL Quaterly, 7:61-78, 1973.
- UBERMAN, A. **The use of games for vocabulary presentation and revision.** English Teaching Forum, vol. 36, no. 1, January - march, 1998.
- UR, P. **A course in language teaching: practice and theory** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- VEREZA, S.C. **The communicative approach to language teaching in the Brazilian educational context: towards an integrated syllabus.** In: KLEIMAN, A., HENRIQUES, E. R. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Trabalhos de Lingüística Aplicada.** Campinas: vol. II (13) 103-110, Jan/Jun., 1989.
- VESPOOR, M. e WINITZ, H. **Assessment of the lexical - input approach for intermediate language learners** IRAL, vol. XXXV/1, February 1997.
- WALLACE, C. **Reading language teaching: a scheme for teacher education** Oxford: Oxford University Press, 1993.
- WEBSTER, N. **Webster's new twentieth century dictionary.** 2nd. Edition, USA: Collins World, 1978.
- WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems.** New York: Linguistic Circle of New York. Reprinted in 1974 by Mouton, The Hague, 1953.
- WEST, M. P. **A General Service List of English Words** Longman, 1953.
- WILKINS, D. A. **Linguistics in Language Teaching,** London: Edward Arnold Ltd, 1974.